

**SERRA
Dominique**

**Education nationale – Académie de Versailles
Atelier n° 6**

Université Pierre et Marie Curie – Paris 6

**Diplôme Universitaire
« Adolescents difficiles approche psychopathologique et éducative »**

La réponse de l'enseignant au manquement à la règle

Année universitaire 2008 – 2009

Directeur du DU et président du Jury : Professeur Philippe Jeammet

Sommaire

Introduction	3
I – Comprendre le manquement à la règle.	5
1. Quand la société génère des asociaux.	5
a. Une société qui érige l’adolescent en individu autonome et consommateur.	5
b. Une société qui abîme l’adolescent.	6
c. Une société qui glorifie les forts plus que l’effort.	7
2. Quand la voix des pairs se fait plus forte que la voix du père.	8
a. Des adolescents tiraillés.	8
b. Le déclin des autorités institutionnelles et familiales.	8
c. L’essor de la pression des pairs.	9
3. Quand le sentiment d’insécurité engendre l’insécurité.	9
a. Un sentiment d’insécurité inhérent à l’adolescence.	9
b. Un sentiment d’insécurité inhérent au processus éducatif.	10
c. Un sentiment d’insécurité exacerbé par l’époque.	11
II – Répondre au manquement à la règle.	12
1. Faut-il toujours apporter une réponse au manquement à la règle ?	12
a. Se souvenir des missions de l’enseignant.	13
b. Faire davantage d’efforts pour être moins fatigué.	13
c. Comprendre que la complaisance est l’ennemi de la bienveillance.	14
2. Comment répondre au manquement à la règle ?	14
a. La transparence ou l’art d’accorder ses paroles et ses actes.	15
b. L’apaisement ou l’art de se mettre à distance de l’impulsivité et de la pression.	16
c. La responsabilisation ou l’art de rendre l’adolescent juge de ses actes.	17
3. Que répondre au manquement à la règle ?	19
a. Une réponse duale.	19
b. Une sanction éducative.	19
c. Une prise en charge globale.	21
III – Prévenir le manquement à la règle.	23
1. La qualité du cadre.	23
a. Un cadre solide.	23
b. Un cadre juste.	24
2. La visibilité du cadre.	24
Conclusion.	26
Remerciements.	27
Bibliographie.	28

Introduction

Après avoir fait cinq ans de soutien scolaire pour un public de jeunes issus de milieux défavorisés au sein d'une association, la CSF (Confédération Syndicale des Familles), je suis devenu enseignant, un métier auquel mes études ne me destinaient pas initialement. Je suis donc professeur de mathématiques – sciences physiques en lycée professionnel depuis 2004 et j'enseigne actuellement au lycée Pierre Mendès France de Villiers le Bel dans le département du Val d'Oise (95).

Cet établissement de banlieue, situé en ZEP (zone d'éducation prioritaire), compte cinq cent élèves environ recrutés pour la majorité d'entre eux sur les communes de Villiers le Bel bien sûr, mais aussi Sarcelles, Garges, Gonesse, Goussainville et Saint-Denis.

En dehors d'une classe de CAP Ebéniste qu'il est de plus en plus compliqué de remplir et dont les effectifs sont en baisse constante depuis plusieurs années – cette classe ne représente plus qu'une demi section à l'heure actuelle – et d'une classe de Bac Professionnel Energétique réputée prestigieuse sur un secteur porteur, la majeure partie des formations proposées par l'établissement correspondent à des orientations davantage subies que choisies, synonymes d'échec et n'offrant en général que peu de perspectives professionnelles aux élèves.

Les élèves, justement, appartiennent pour la plupart à des milieux sociaux très défavorisés et sont dans des situations de grande fragilité. Souvent issus de l'immigration, leurs parents parlent mal le français, voire pas du tout, ce qui ne les aide pas à se sentir intégrés. Enfin, ils arrivent au lycée dans une filière qui les intéresse peu, au terme d'une scolarité douloureuse et jalonnée de ruptures.

L'équipe enseignante quant à elle est majoritairement composée de jeunes professeurs, généralement originaires de province et aspirant à y retourner. Elle est néanmoins plutôt investie et dynamique en dépit de son manque d'expérience. Bien qu'étant encore un jeune professeur – 29 ans d'âge et 5 ans d'ancienneté – je fais déjà figure d'ancien tant le turn-over est important.

Je suis donc, dans le cadre de mon métier, amené à travailler avec des adolescents et je côtoie quotidiennement des adolescents dits « difficiles ».

En outre, le chef d'établissement m'a chargé de coordonner au sein du lycée un GAIN (Groupe d'Aide à l'INsertion), dispositif de la MGI (Mission Générale d'Insertion) visant à

mettre en œuvre une prise en charge adaptée pour les élèves en situation de décrochage scolaire ou en voie de décrochage afin de les aider à raccrocher. Dans ce cadre, je supervise l'action menée conjointement par les différents acteurs du GAIN – équipe pédagogique, conseillers principaux d'éducation, infirmière, médecin scolaire, assistantes sociales scolaire et de secteur, municipalités, missions ville, maisons de quartier, associations, entreprises partenaires etc.

Je suis par conséquent extrêmement sensible aux difficultés rencontrées par les jeunes enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle. Or il s'avère que, en grande majorité, ces difficultés sont liées aux perturbations et aux manquements à la règle de la part des adolescents.

Les apports du DU m'ont permis, tout au long de l'année, d'affiner ma connaissance des adolescents en général et des adolescents difficiles en particulier afin de mieux appréhender leurs comportements. J'ai donc trouvé intéressant de réaliser mon mémoire sur les manquements à la règle des adolescents et sur la façon d'y répondre de manière à ce que le professeur puisse préserver un climat de travail et de confiance mutuelle.

Dans une première partie, on tentera de comprendre ce qui pousse l'adolescent à attaquer le cadre et à éprouver l'institution.

Puis, on s'attachera à réfléchir aux réponses à apporter par l'enseignant lorsque celui-ci se trouve confronté à ces manquements.

Enfin, on tentera de trouver des manières de les prévenir par la mise en place de conditions particulières et d'actions spécifiques.

I – Comprendre le manquement à la règle.

1. *Quand la société génère des associaux.*

a. **Une société qui érige l'adolescent en individu autonome et consommateur.**

La recrudescence des revues et des livres dits de « développement personnel » est un signe éloquent. Notre société met de plus en plus en avant l'individu et son épanouissement personnel. Les valeurs collectives sont écartées au profit de l'intérêt particulier. On nous vend des produits et des services destinés à faire de chacun de nous le plus intelligent, le plus beau, le plus fort. On a la sensation que la société se transforme pour ne devenir qu'un agrégat d'individus où chacun tenterait de tirer son épingle du jeu. On nous parle d'ailleurs de « remettre *l'élève* au centre du système éducatif », en oubliant qu'une classe est souvent constituée d'une trentaine d'élèves, tous différents et qui aspirent tous à être au centre des attentions. Mais le système éducatif et la classe sont comme tous les bons cercles : ils ne peuvent pas avoir plusieurs centres.

Les faire-part de naissance eux-mêmes sont troublants : là où naguère les parents annonçaient la naissance de leur enfant, c'est le nouveau-né en personne qui prévient de son arrivée. Il parle. Il est déjà un individu à part entière. Il est par ailleurs souvent doté de compétences médicales puisqu'il est capable de nous rassurer sur son état de santé et sur celui de sa maman. Comment, à l'adolescence, ne pas associer ce petit génie aux décisions familiales ? Sa voix compte alors au moins autant que celles de ses parents qui prendraient le risque de passer pour des despotes voire des maltraitants s'ils n'en tenaient pas compte. Le modèle éducatif qui s'impose aujourd'hui est à l'évidence un modèle négociateur.

Mais le modèle négociateur a ceci de pervers qu'il contribue au brouillage de la frontière entre adultes et adolescents. Or cette frontière est déjà mise à mal par le gain croissant d'autonomie de l'adolescent. Souvent seul à la maison, puisque ses deux parents travaillent et ont des loisirs dans le cadre de leur « épanouissement personnel », il doit se prendre en charge. Capable de communiquer mieux encore que les adultes avec l'avènement des nouvelles technologies – téléphone portable, internet, etc. – il se pense autonome.

En outre, si l'adolescent donne son avis comme un adulte, il consomme également comme un adulte. Cible privilégiée des industries marchandes, il grandit, suit la mode et est passionné d'objets technologiques. L'adolescent est un consommateur qui est sollicité comme

un individu pulsionnel et non comme un sujet réflexif. On lui donne l'illusion que sa simple présence à l'école – qui lui *coûte* parfois de gros efforts – suffit à *acheter* une certaine tranquillité et un diplôme à la sortie. La notion de travail scolaire quant à elle semble parfois occultée.

On comprend donc bien que l'école et son cortège de règles non négociables puissent engendrer une certaine frustration chez des adolescents habitués à négocier et qui entendent bien faire valoir leur droit à discuter les règles. On comprend également qu'en consommateur avisé l'adolescent entende obtenir de l'école des résultats au meilleur coût. En définitive, la société tend à gommer la différence de statut entre le pédagogue et l'élève, or cette différence est fondamentale dans le cadre d'une relation éducative.

b. Une société qui abîme l'adolescent.

L'écrasante majorité des élèves que l'on retrouve en lycée professionnel est issue des classes sociales défavorisées. Parallèlement, la plupart des jeunes qui font de grandes écoles sont issus de milieux favorisés. Ainsi que le constate Olivier Galland, sociologue, l'école est, à juste titre, perçue comme une institution qui classe et qui trie socialement les élèves plus qu'elle ne les forme. Cet état de fait engendre un certain pessimisme chez les adolescents, et notamment les adolescents issus de milieux modestes, qui ont la sensation que leur destin est joué d'avance.

Par ailleurs, le système d'orientation qui semble remettre chaque adolescent dans la catégorie dont il est issu est vécu comme violent et autoritaire. Les filières obtenues par les adolescents en difficulté ne correspondent pas à de vrais choix. Il en résulte une perte de l'estime de soi, une perte de la motivation et un sentiment d'échec qui creuse encore le fossé entre l'école et les adolescents.

Pire, les adolescents n'adhèrent plus aux méthodes d'apprentissage de l'école et à son modèle hypothético-déductif quand la société de consommation les familiarise davantage avec le modèle intuitif inductif et l'apprentissage par essais/erreurs qu'ils expérimentent quotidiennement dans les jeux vidéo. Ils réclament davantage de participation et souffrent du décalage entre une société qui leur donne un statut d'individu à part entière et une école qui continue à les considérer comme des *apprenants*.

Enfin, la société véhicule l'idée que, quel que soit son milieu, chaque individu peut réussir. Il suffirait d'avoir de la volonté et de travailler pour obtenir des résultats. Les inégalités sociales sont tout simplement niées. Mais, ce faisant, on rend l'adolescent unique

responsable de ses échecs, augmentant par là même son sentiment de culpabilité et sa perte de confiance en lui, suggérant ainsi qu'il n'a pas les capacités pour réussir.

On comprend donc que l'adolescent puisse se sentir blessé par l'école et qu'il puisse agresser l'école et ses règles dans une attitude défensive d'autoprotection afin de se préserver lui-même.

c. Une société qui glorifie les forts plus que l'effort.

Quel enseignant n'a jamais entendu une remarque du type « j'ai eu 11/20 sans réviser » ? Il est étonnant de voir à quel point les élèves aiment à se targuer d'avoir des résultats sans effort, comme si cela était plus glorieux que de mériter ses résultats par le travail. En réalité, l'élève fait ainsi passer le message qu'il a un talent inné, qu'il est *naturellement* fort. Ce genre de réaction fait tout simplement écho aux propos tenus par les vedettes et autres personnalités qui, d'après leurs dires, étaient pour la plupart des cancren en dépit de leur réussite actuelle. Je suis toujours choqué d'entendre un chanteur expliquer que ce tube vendu à plusieurs millions d'exemplaires a été composé en dix minutes lors d'un trajet en avion. Là encore, on retrouve l'idée d'un talent inné qui justifie une absence de travail.

De la même manière, au cinéma, dans les séries télévisées et dans les jeux vidéo, on peut constater que les héros justiciers bardés de qualités morales ont cédé la place à des « bad boys » ou des rebelles à la force indiscutable et au code moral souvent particulier. Ces héros-là, même lorsqu'ils sont bons, fixent leurs propres règles et s'embarrassent assez peu des considérations juridiques. La force est devenue plus importante que l'intégrité morale. On constate d'ailleurs que les modèles des adolescents, qu'ils soient sportifs, catcheurs, rappeurs, danseurs ou autres, sont souvent musclés, riches, séduisants, puissants, en un mot : forts.

Dans cette société qui glorifie les forts il est important pour les adolescents de montrer qu'ils *sont* forts, de montrer qu'ils « en ont » et de faire leurs preuves en s'élevant contre l'autorité. Honte au « bouffon », au « bolos » qui obéit au professeur. Le respect de la règle n'est plus à la mode. Certains élèves éprouvent même une véritable fierté à raconter leurs tricheries en fin d'année, ou bien la façon dont ils ont « bordéliné » leurs enseignants. Dans ces situations, ils ont été « plus forts que le prof ».

2. Quand la voix des pairs se fait plus forte que la voix du père.

a. Des adolescents tiraillés.

L'adolescent se trouve soumis à une triple autorité :

- l'autorité familiale tout d'abord, incarnée principalement par les parents mais qui peut également l'être par des grands-parents, des oncles et tantes, des beaux-parents dans le cadre de familles recomposées, voire même des membres plus âgés de la fratrie.
- l'autorité des institutions ensuite, et notamment l'école, qui jouent un rôle éducatif et fixe des règles.
- l'autorité des pairs, enfin, « la pression du groupe » qui elle aussi détermine un ensemble de règles auxquelles l'adolescent tente de se conformer.

Chacune de ces trois autorités joue un rôle de poseur de normes, or les normes générées par ces trois autorités sont rarement cohérentes : les signaux normatifs sont souvent contradictoires et laissent l'adolescent dans une situation de conflit de loyauté et d'insécurité puisqu'il ne peut suivre les recommandations d'une autorité sans se trouver en porte-à-faux par rapport à une autre – voire même par rapport aux deux autres.

b. Le déclin des autorités institutionnelles et familiales.

La transformation de notre société anciennement traditionnelle en une société individualiste s'est accompagnée d'un déclin évident des institutions en tant qu'autorité jouant un rôle de poseur de norme. L'Eglise en est sans doute l'exemple le plus flagrant : institution traditionnellement normative, elle a connu en l'espace de trois ou quatre générations un recul spectaculaire. Naguère incontournable, le catéchisme est aujourd'hui devenu l'exception.

Les corporations avec leur système d'apprentissage et de compagnonnage jouaient aussi un rôle normatif et éduquaient tout en apprenant un métier.

L'Ecole elle-même a subi une évolution. Les pensionnats et leurs valeurs collectives ont disparu et s'il existe encore de rares établissements qui accueillent des internes, ceux-là n'ont plus du tout les mêmes modes de fonctionnement.

Finalement, le travail éducatif effectué auparavant par les institutions traditionnellement normatives est laissé à la charge des familles. Comme le remarque Laurent Ott, éducateur, enseignant et docteur en philosophie, on n'a jamais demandé autant aux parents en terme d'éducation et, paradoxalement, les parents n'ont jamais été aussi peu armés

pour mener à bien cette tâche. Ils sont en effet beaucoup moins disponibles que par le passé puisqu'ils travaillent en général tous les deux et ont en général des loisirs dans le cadre du « développement personnel » évoqué plus haut.

c. L'essor de la pression des pairs.

On sait que l'effet de groupe, l'entraînement par les pairs, la provocation, la surenchère et la mise au défi par les camarades – « t'es pas capable de... » – sont des phénomènes qui ont toujours existé. Cependant, le fait qu'aujourd'hui les parents soient davantage amenés à laisser leurs enfants seuls – comme nous l'avons expliqué précédemment – que les adolescents aient davantage d'autonomie, qu'ils aient des possibilités de communiquer entre eux considérablement accrues – téléphones portables, messagerie instantanée, emails, blogs, etc. – rend la pression du groupe d'amis omniprésente. Même lorsqu'il est à la maison, l'adolescent reste en contact avec ses camarades. La bande de copains prend donc une place grandissante et son influence sur l'adolescent y est bien plus conséquente que par le passé.

Par ailleurs, l'influence du groupe est d'autant plus importante que, comme le souligne Olivier Galland, du nombre d'amis dépend le prestige de l'adolescent. Le nombre de contacts sur les messageries instantanées ou dans le répertoire du téléphone portable, le nombre de réactions sur le blog de l'adolescent sont autant d'indicateurs du capital amical dont il dispose et attestent de l'autonomie acquise.

En définitive, les codes d'appartenance au groupe deviennent prépondérants au point que la pression des pairs a un effet normalisant sur l'adolescent. La reconnaissance des pairs prend son essor aux dépens des reconnaissances familiale et institutionnelle.

3. Quand le sentiment d'insécurité engendre l'insécurité.

a. Un sentiment d'insécurité inhérent à l'adolescence.

L'adolescence est, par essence, une période de mutation. Elle s'accompagne de changements qui ne sont ni voulus ni contrôlés par l'adolescent. Il en résulte une perte de repères, un sentiment d'impuissance, des inquiétudes renforcées notamment chez les garçons par un sentiment de passivité qui, combinés, plonge l'adolescent dans une situation d'insécurité que le professeur Philippe Jeammet n'hésite pas à comparer à une menace sur le territoire. L'adolescent se sent agressé par des transformations sur lesquelles il n'a aucune

prise. Sa réponse est dans la destructivité qui lui permet de reprendre le contrôle. Détruire, y compris soi-même, plutôt que subir, et ainsi reprendre un rôle actif.

De la même manière, l'adolescent est menacé par ce dont il a besoin car accepter qu'il a besoin de quelqu'un – ou de quelque chose – c'est lui donner du pouvoir. L'adolescent se doit donc de reprendre le contrôle de la situation en montrant par exemple qu'il « se fout complètement de l'école, des cours et des profs ».

En outre, la peur de l'échec pousse paradoxalement l'adolescent à refuser d'essayer de réussir car le refus lui redonne le pouvoir. Il *choisit* de ne pas tenter plutôt que de *subir* un échec. Ce n'est évidemment pas un véritable choix, comme l'indique le professeur Jeammet, puisque que c'est une décision dirigée par la peur, mais l'adolescent le vit comme une reprise de pouvoir. L'adolescent est *actif* plutôt que *passif*.

Finalement, il est naturel pour l'adolescent d'attaquer le cadre scolaire, soit pour reprendre le contrôle de sa vie en tentant de détruire ledit cadre – ou de se détruire lui-même – soit pour s'affranchir des multiples dépendances qu'il implique – aux cours, aux enseignants, etc. – ou soit tout simplement pour fuir le risque d'un échec subi en sabordant lui-même sa réussite.

b. Un sentiment d'insécurité inhérent au processus éducatif.

L'éducation n'est pas une simple accumulation de savoirs mais une remise en question profonde. Dans le processus éducatif il y a un gain, inconnu au départ, mais il y a aussi une perte puisqu'il y a une remise en cause de ce qui était admis auparavant. Il y a donc un risque à être éduqué. Il y a le risque de découvrir que ce que l'on savait ou croyait savoir n'est pas exact.

Par ailleurs, apprendre nécessite de se confronter à l'échec et, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, la confrontation à l'échec ne va pas de soi pour l'adolescent qui a plutôt tendance à fuir le risque en refusant la tentative.

En outre, la relation éducative nécessite de la confiance. De la confiance en soi tout d'abord, car accepter d'apprendre, c'est avant tout considérer que l'on peut y parvenir, mais aussi de la confiance en l'autre car on ne peut apprendre que si l'on croit en la qualité et la véracité des choses que l'on va apprendre et donc en la fiabilité du pédagogue. Accepter d'être éduqué, c'est s'en remettre à l'éducateur.

L'école éduque et, par là même, elle place l'adolescent dans une situation perçue comme insécurisante qui le pousse là encore à s'attaquer au cadre dans le but de fuir l'échec et de fuir également la remise en question qu'induit l'apprentissage qui vient parfois se

heurter à des connaissances antérieures incompatibles. Certains savoirs scientifiques peuvent, par exemple, remettre en question des enseignements religieux prodigués par la famille. Ainsi, en cours de sciences, un élève a un jour remis en question l'existence des atomes et des molécules car, selon lui, toute chose et tout être étaient des créations de Dieu. Bien que, pour de nombreuses personnes, ces deux idées ne soient pas nécessairement incompatibles, lui y voyait une contradiction. On imagine alors le conflit auquel est soumis l'adolescent qui considèrera qu'accepter l'enseignement de l'école revient à dénigrer et à trahir sa famille.

Enfin, l'adolescent peut parfois attaquer l'école afin d'en éprouver la solidité, pour se rassurer quant à sa fiabilité et à la confiance qu'il peut y accorder.

c. Un sentiment d'insécurité exacerbé par l'époque.

Alors que les adolescents perçoivent l'école comme une institution violente voire hostile – comme nous l'avons vu dans la partie 1. b. « Une société qui abîme l'adolescent » – il est clair que leur approche de l'enseignement ne peut être qu'agressive. Dans une société qui fétichise le diplôme au point de fermer les portes de l'emploi à ceux qui n'en ont pas, la peur de l'échec ressentie par les adolescents est encore renforcée.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescent d'aujourd'hui est plus seul que celui d'hier, il est donc davantage livré à lui-même et, de ce fait, il se sent moins protégé et son sentiment d'insécurité n'en est que plus grand.

Nous avons également constaté que la pression du groupe des pairs y est bien supérieure que par le passé et cela a pour conséquence que le besoin d'affirmer sa place dans le groupe est prépondérant. Il faut se différencier, gagner son territoire, asseoir sa position. Or, on sait que défier l'autorité, notamment des institutions et plus particulièrement de l'Ecole, est une stratégie adolescente efficace pour acquérir une position dominante dans le groupe.

Plus que jamais, en s'attaquant au cadre, l'adolescent fuit sa peur de l'échec et de l'inconnu en même temps qu'il s'assure d'obtenir une position privilégiée dans le groupe. Dans le pire des cas, si le cadre s'avère solide, il se rassure quant à la solidité de l'institution et la confiance qu'il peut avoir en elle pour le protéger.

II – Répondre au manquement à la règle.

Il convient, avant toute chose, de préciser clairement ce que nous entendons par manquement à la règle. Il ne sera pas ici question d'incidents gravissimes tels que l'agression physique d'un enseignant à l'arme blanche ou tout autre catastrophe dramatique de nature à alimenter les faits divers et à mettre en émoi le téléspectateur en faisant les choux gras des journalistes. Ceux-ci ne relèvent de toute façon pas de nos compétences d'éducateur. Nous nous en tiendrons donc simplement aux *petits* manquements à la règle – incivilité, retard, absence, manque de respect, refus de travailler, agitation et autres – qui forment le quotidien du professeur et qui, s'ils ne sont pas traités, peuvent parfois dégénérer en événements bien plus graves.

1. Faut-il toujours apporter une réponse au manquement à la règle ?

Cette question, qui peut sembler farfelue a priori, mérite tout de même je crois d'être posée. En effet, il existe plusieurs éléments qui poussent à la réflexion.

Tout d'abord, les manquements à la règle qui jalonnent une heure de cours peuvent parfois être très nombreux et le cours, lui, est très vite passé. Or, l'objectif de l'enseignant est avant tout d'enseigner. Tout le temps passer à « faire de la discipline » est du temps dont il ne dispose plus pour « faire passer son cours ».

De plus, certains manquements ne paraissent pas très graves et vouloir répondre à chacun d'entre eux peut vite s'avérer fastidieux et épuisant. L'enseignant peut alors être tenté de fermer les yeux sur une petite insulte sans conséquence d'un élève à son voisin ou d'ignorer un petit bavardage au fond de la classe afin de préserver son énergie.

Enfin, il arrive qu'un élève traverse une période très difficile. Le professeur naturellement doté de compassion ne souhaitera alors pas lui créer des soucis supplémentaires. Ainsi, il se peut qu'il laisse un adolescent qui vient de perdre sa mère dessiner au fond de la classe au lieu de suivre ce cours pourtant passionnant sur le théorème de Pythagore.

Néanmoins, je pense qu'il est capital d'essayer de réagir, autant que faire se peut, à tout manquement à la règle. C'est du moins ce que je vais essayer de montrer dans les paragraphes qui suivent.

a. Se souvenir des missions de l'enseignant.

Il n'est pas inutile je crois de rappeler que les enseignants dépendent du ministère de l'*Education* nationale et, si chacun d'entre eux enseigne une discipline, tous sont avant tout des *éducateurs*. Si l'utilisation de la calculatrice et le calcul des pourcentages sont des compétences utiles que l'élève se doit d'acquérir, la ponctualité et la politesse sont des savoirs être tout aussi indispensables. La circulaire n° 97 – 123 du 23 mai 1997 publiée au B.O. du 29 mai 1997 qui rappelle la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ne laisse d'ailleurs aucune place au doute en précisant dès l'introduction que « sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle ». L'éducation n'est donc pas une option et l'insertion sociale et professionnelle, qui inclut le respect des lois, des règles et des règlements, est une priorité. Il est par conséquent inconcevable de tolérer des manquements à la règle sous prétexte d'augmenter le temps dédié à l'enseignement d'une matière : ces deux objectifs doivent être remplis conjointement et aucun des deux ne doit être sacrifié à l'autre.

Il est d'autant plus important de ne pas sacrifier l'aspect éducatif de notre mission que c'est lui qui conditionne la réussite de l'enseignement disciplinaire en créant les conditions d'apprentissage requises à son bon déroulement. Comment imaginer faire un bon cours d'histoire dans le brouhaha d'une classe agitée ? Fermer les yeux sur un bavardage peut effectivement entraîner une hausse palpable de l'agitation qui n'est pas propice à la compréhension. Comment enseigner l'anglais à une classe qui arrive au compte-goutte parce que l'on n'a pas « perdu du temps » à relever les problèmes de ponctualité lors du cours précédent ? Le respect de la règle est indispensable pour créer les conditions favorables à l'enseignement d'une discipline quelle qu'elle soit.

b. Faire davantage d'efforts pour être moins fatigué.

Il est vrai que relever chaque retard, chaque oubli de matériel, chaque intervention hors de propos, chaque bavardage, chaque grossièreté, chaque signe d'agitation, en un mot chaque manquement à une règle, même sur le temps d'un seul cours, peut vite s'avérer éprouvant. Trouver une réponse pertinente à chacun de ces manquements peut devenir littéralement épuisant

Mais laisser entrevoir des failles dans le cadre, c'est prendre le risque de voir les élèves s'y engouffrer, c'est prendre le risque de voir le cadre se déformer. Or, un cadre trop souple ne cadre rien du tout. Tolérer un petit manquement à une règle revient presque à

supprimer ladite règle : si on accepte un retard d'une minute, quelle légitimité nous permettra d'être intransigeant sur un retard de deux minutes, puis de trois, puis viendra le problème de la synchronisation des montres. Bref, s'il est fatiguant de régler le problème du retard de deux minutes d'un élève, il l'est bien davantage de régler le problème du retard de trente minutes d'une moitié de classe.

En définitive, tolérer des manquements à la règle pour préserver son énergie me paraît être un très mauvais calcul sur le long terme.

c. Comprendre que la complaisance est l'ennemi de la bienveillance.

Nous évoquions dans le questionnement introductif à cette partie le cas de l'élève dans une situation particulièrement difficile. La tentation est grande, dans ce cas précis, de fermer les yeux sur des manquements modérés à la règle. Là encore, je crois qu'il est important de ne pas céder à cette tentation pour plusieurs raisons.

Pour une question d'équité tout d'abord, car il est spécifié dans la circulaire n° 97 – 123 du 23 mai 1997 citée précédemment que, dans le cadre de ses missions, « le professeur agit avec équité envers les élèves ». Or, les soucis personnels d'un élève, dont il faut par ailleurs tenir compte j'en suis convaincu, ne sont pas nécessairement connus par ses camarades et il n'est pas question de divulguer des informations personnelles concernant l'élève en question. Par conséquent, faire des différences de traitement entre les différents élèves paraît être une démarche périlleuse à bien des égards.

De plus, tout laisse à penser qu'un adolescent qui traverse une période difficile est souvent un peu désorienté et en manque de repères. Plus sa détresse est grande et plus, à mon sens, il est nécessaire de lui apporter la protection d'un cadre sécurisant. Le professeur Didier Houzel rappelle d'ailleurs que l'autorité a des vertus structurantes. Une autorité bienveillante est toujours plus rassurante que le sentiment d'être laissé à l'abandon.

Il me paraît donc essentiel pour l'enseignant de veiller, autant que possible, au respect des règles par tous et en toute circonstance.

2. Comment répondre au manquement à la règle ?

Quelle que soit la réponse que l'on apporte au manquement à la règle, il est des erreurs qu'il est important d'éviter à tout prix si l'on veut que la réponse soit audible et entendue par l'adolescent. Pour cela, certaines précautions s'imposent dans la manière de procéder, indépendamment des réponses envisagées.

a. La transparence ou l'art d'accorder ses paroles et ses actes.

Le principe de la règle est d'apporter un cadre structurant. La règle doit donc être connue, visible, et les conséquences de son manquement doivent être prévisibles. Concrètement, la règle est la plupart du temps connue. Les professeurs principaux consacrent généralement une bonne partie de la journée de rentrée à la lecture du règlement intérieur. Les conséquences en cas de non respect de la règle, elles, ne le sont pas toujours.

Lorsque le règlement prévoit des sanctions précises pour le non respect des règles, il est important de s'y tenir afin d'assurer la cohérence du cadre. Le contraire reviendrait en fait à mettre l'enseignant dans une position où lui-même ne respecterait pas la règle. On comprend bien la confusion que ne manquerait pas de produire une réponse à un manquement à la règle par un autre manquement à la règle. Eirick Prairat, professeur en Sciences de l'Education, insiste d'ailleurs bien sur le fait qu'une sanction éducative ne doit jamais être une reproduction de la bêtise commise. On ne traite donc pas un manquement à la règle par un manquement à la règle.

Lorsque le règlement n'est pas explicite sur les conséquences des manquements à la règle et laisse la responsabilité du choix de la conduite à tenir à l'équipe éducative, il est nécessaire de faire preuve de prudence et de garder certains principes à l'esprit. Tout d'abord, il faut, je crois, informer les élèves des conséquences encourues en cas de non respect des règles principales – ponctualité, travail non fait, etc. – lors de la prise de contact de début d'année par exemple. Ensuite, il faut se méfier de la mise en garde – « si tu continues à bavarder, tu auras deux heures de retenue » – et garder à l'esprit qu'une fois faite, il faut la tenir. Il faut donc veiller à ce que la mise en garde soit suffisamment dissuasive pour avoir un effet préventif, mais suffisamment réaliste et proportionnée pour être effectivement mise à exécution le cas échéant. La relation éducative nécessite de la part de l'élève une confiance en son éducateur. L'élève doit savoir à quoi s'en tenir. Un enseignant qui ne traduit pas ses mises en garde en actes se discrédite et n'est pas sécurisant. Il admet implicitement avoir commis une erreur d'évaluation et perd par là même une partie de la confiance placée en lui par ses élèves.

Par ailleurs, s'il est important de faire ce que l'on dit, il l'est tout autant de dire ce que l'on fait. Quand l'enseignant prend la décision de sanctionner un manquement à la règle, il est, je crois, capital d'en informer au préalable l'élève concerné. Dans le cas contraire, celui-ci peut se sentir floué par son professeur et perdre, là encore, une partie de la confiance nécessaire à la relation éducative qui les lie. Il peut également considérer que l'enseignant

n'assume pas la décision qu'il a prise ce qui le poussera à remettre en cause ladite décision. Une sanction qui n'est pas assumée paraîtra toujours douteuse à l'élève. Il peut alors s'imaginer qu'elle est injuste ou disproportionnée, qu'elle n'est pas conforme au règlement, bref, qu'elle n'est pas convenable. Là encore, sa confiance en l'éducateur sera ébranlée. Pire, dans certains cas l'élève pourra même être amené à penser qu'il fait peur à son enseignant. On imagine alors tout ce que cela peut avoir d'insécurisant pour un élève qui a besoin de se sentir protégé par un cadre contenant et structurant de se retrouver sous la responsabilité d'un adulte semblant incapable de le protéger.

Finalement, on peut dire que toute réponse à un manquement à la règle se doit d'être transparente, cohérente avec le cadre et les mises en garde préalables et parfaitement assumée.

b. L'apaisement ou l'art de se mettre à distance de l'impulsivité et de la pression.

Les enseignants se sentent quotidiennement attaqués et, de fait, ils sont souvent la cible d'agressions – généralement verbales – de la part de leur élèves : impertinences, manques de respect, propos déplacés, vocabulaire grossier, excès de bruit, entre autres choses. En réalité, ce n'est pas monsieur X ou madame Y qui sont agressés personnellement, non, c'est l'institution qui est attaquée à travers eux. Les enseignants le savent. Mais s'il est facile d'avoir cette distance au milieu du mois de juillet en rédigeant un mémoire traitant du manquement à la règle chez les adolescents, il est parfois plus délicat de ne pas se sentir directement impliqué en pleine année scolaire après avoir accumulé la fatigue nerveuse des six heures de cours précédentes. Or, dans le cadre de la démarche éducative, l'autorité doit être structurante et émaner d'un adulte responsable et bienveillant. Cela n'est pas compatible avec l'impulsivité voire l'agressivité d'un enseignant sous l'emprise de ses émotions. Car en effet, les enseignants peuvent parfois se laisser dominer par leurs émotions – c'est d'ailleurs l'objet du mémoire de Delphine Allègre, conseillère principale d'éducation participant au DU cette année. Cette distance, il faut pourtant réussir à la prendre.

En outre, nous avons vu dans la première partie de ce mémoire à quel point la pression du groupe peut peser sur l'adolescent. Un adolescent mis en cause se met généralement en devoir de préserver sa place au sein du groupe et de conserver son rang. Cela peut bien souvent le conduire à tenir tête à l'enseignant et à tomber dans toutes sortes d'excès préjudiciables pour lui. Je crois qu'il faut éviter de placer l'élève dans une situation où l'alternative qui se présente à lui est soit de s'entêter dans l'erreur et d'aggraver sa situation en ajoutant au manquement à une règle le manquement à d'autres règles, soit de perdre la face

devant le groupe des pairs et risquer de perdre alors sa place. Quel que soit le choix qu'il fera, celui-là lui causera du tort. Plutôt que de continuer à faire monter la pression dans une situation déjà très tendue il est en général judicieux de jouer la carte de l'apaisement.

Comme le recommande Eirick Prairat, il faut renoncer à la mise en scène et au spectaculaire et privilégier la solennité. La meilleure solution consiste souvent à différer légèrement le traitement du manquement à la règle afin de se laisser le temps de la réflexion et de laisser de part et d'autre la raison reprendre le pas sur les émotions. Il va sans dire que le laps de temps doit tout de même être suffisamment court pour que le traitement du manquement à la règle conserve un sens. Convoquer l'élève en fin d'heure pour régler la question est bien souvent le compromis idéal : il laisse à l'enseignant le temps de reprendre la distance nécessaire à un jugement objectif et libère l'élève de la pression du groupe.

c. La responsabilisation ou l'art de rendre l'adolescent juge de ses actes.

Auparavant, lorsque je convoquais un élève en fin d'heure afin de régler un problème de manquement à une règle, j'avais tendance à vouloir mener les débats. Je pointais du doigt la faute commise, je mettais en avant le point de règlement concerné et j'annonçais la sanction en expliquant son bien-fondé. Cette méthode me semblait efficace. Dans une bonne mesure elle paraissait donner des résultats mais, souvent, je me heurtais à des réactions surprenantes : déni, mauvaise foi, réinterprétation imaginative du règlement intérieur et enfin négociation de la sanction. Je rapporte ici quelques phrases entendues dans ces circonstances :

- « C'est pas vrai j'parlais pas » [de la part d'une élève qui venait de me démontrer qu'il était possible de ne pas reprendre sa respiration pendant 55 minutes]
- « j'discutais pas je parlais que du cours » [de la part d'un élève totalement incapable de préciser la seconde d'après de quoi parlait le cours]
- « dans le règlement y disent qu'on peut pas écouter la musique avec un balladeur ou un mp3, mais moi c'est un ipod »
- « j'savais pas qu'on pouvait pas lire le journal et j'avais fini mon exercice » [il faisait en réalité le sudoku du '20 minutes' et il restait trois autres exercices à faire]

En fait, je me mettais d'emblée dans la position du juge et je plaçais l'élève dans celle de l'accusé. En tout bon accusé, l'élève se mettait en devoir de se défendre, de se défendre à tout prix, comme poussé par un instinct de survie. Evidemment, dans les cas les moins défendables, cela ne pouvait passer que par le déni et la mauvaise foi.

A présent, je cherche à tirer l'élève de sa subjectivité et je tente de lui faire porter un regard objectif sur ses actes. Je lui donne avant toute chose la possibilité de juger lui-même son écart à la règle, je le responsabilise et, fort de ce pouvoir, il cherche généralement à en faire bon usage, comme pour me prouver que j'ai raison de le traiter en adulte. Je rapporte ici le plus fidèlement possible la discussion que j'ai eu récemment avec un élève qui avait bavardé pendant un cours de mathématiques. Cette discussion est assez représentative :

- [moi] Tu sais pourquoi je t'ai demandé de venir me voir...
- [l'élève] C'est pour les bavardages...?
- C'est-à-dire ?
- Ben j'ai bavardé là... pendant tout le cours... j'avoue c'était abusé...
- Et ?
- Ben c'est tout... c'est pas bien... j pense vous allez me punir...?
- Pourquoi ? Tu penses que ça mérite une sanction ?
- Ben ouais j crois... quand même...
- Pourquoi ça mérite une sanction ?
- Ben c'est pas bien, en plus j'ai empêché A... d'suivre et il a des difficultés
- Et toi non ?
- Si aussi... mais moins...
- Alors qu'est-ce que ça mérite comme sanction ?
- Ben j'sais pas... deux heures ? [de retenue]
- Deux heures de retenue ? Mais pour quoi faire ? Dans quel but ?
- J'sais pas moi... [long silence]... pour rattraper
- Et au prochain cours tu ne seras pas tenté de recommencer ?
- Ben j'sais pas... peut-être si... peut-être y vaudrait mieux que j'me mette tout seul.

Au final, l'élève est resté en retenue une heure le soir même. Il a fait des exercices de mathématiques dans ma salle, pendant que je corrigeais des copies, de manière à rattraper le retard qu'il avait pris en bavardant. Il a par ailleurs été décidé que, dorénavant, il s'installerait seul, ce qu'il a fait jusqu'à la fin de l'année.

Je constate quotidiennement que cette nouvelle posture que j'adopte a diminué considérablement le nombre de cas de déni total et a fortement réduit le recours à la mauvaise foi. Par ailleurs, les sanctions sont bien mieux comprises, acceptées et exécutées. L'élève se trouve visiblement responsabilisé et paraît se sentir valorisé de prendre directement part à son éducation. Enfin, il semble me faire davantage confiance.

3. Que répondre au manquement à la règle ?

Dans cette partie, il ne s'agit évidemment pas de dresser une liste exhaustive de toutes les règles, de tous leurs manquements possibles et de toutes les réponses que je me propose d'y apporter. Cela n'aurait pas de sens. Mais s'il est inconcevable d'envisager a priori tous les cas possibles de manquement à la règle, il est possible en revanche de déterminer des principes susceptibles de guider nos réflexions en matière de réponse.

a. Une réponse duale.

Le mot « réponse » possède deux significations toutes deux pertinentes dans le cadre d'un manquement à la règle car, en effet, la réponse au manquement à la règle se doit d'être une réponse au sens d'une « explication verbalisée » et une réponse au sens d'une « réaction ».

Lorsqu'un adolescent attaque le cadre, il pose une question. En général, il interroge la légitimité de la règle. Il se peut aussi qu'il interroge la légitimité de l'enseignant en tant qu'éducateur ou de l'institution dans son rôle de poseur de norme. Parfois même, dans une démarche bien plus autodestructrice, il interroge sa propre légitimité à être éduqué. Dans chacun de ces cas, il est primordial de rassurer l'adolescent en posant des mots.

En fait, il est nécessaire de rappeler la règle et d'explicitier son utilité dans une démarche de normativité et non de normalisation. La règle n'est pas là pour réaffirmer une position dominante de l'éducateur, elle n'est pas une contrainte en vue de s'assurer l'obéissance de l'élève. La règle est au contraire une contrainte émancipatrice et structurante qui préexiste afin d'assurer la cohésion du groupe comme le précise Elisabeth Martin, formatrice au centre d'aide aux écoles et établissements. C'est une contrainte qui donne de la liberté comme la contrainte de l'alphabet nous donne la liberté d'écrire et d'être compris. L'éducateur n'est qu'un passeur et la nature même de son rôle d'éducateur le rend légitime à veiller à l'application de la règle.

Enfin, la réponse ne saurait être uniquement verbale, elle doit également réagir au manquement à la règle. La seconde partie de la réponse est donc la sanction qui doit par ailleurs être une sanction éducative.

b. Une sanction éducative.

Une sanction se doit évidemment d'être proportionnelle au manquement à la règle considérée, elle se doit aussi de tenir compte du contexte particulier du manquement et doit s'inscrire dans une politique globale de gradation des sanctions. Mais tout cela n'est pas

suffisant pour en faire une sanction éducative. Pour Eirick Prairat, la sanction éducative doit en plus respecter quatre principes constitutifs. J'ajoute qu'elle doit de surcroît être suffisamment bien pensée pour s'inscrire dans une cohérence éducative.

- Tout d'abord, **la sanction éducative s'adresse à un sujet**. Ce n'est pas une sanction exemplaire qui donne lieu à une mise en scène spectaculaire à destination des autres élèves. Elle peut tout à fait en revanche être empreinte de symbolique et de solennité mais il faut garder à l'esprit que la sanction doit donner à penser et non à voir. On comprend donc bien l'importance de la parole et de la verbalisation évoquée précédemment, qui explique la sanction et la relie à la transgression.
- Ensuite, **la sanction éducative sanctionne un acte**. On sanctionne une transgression et non un coupable, une tricherie et non un tricheur, un manquement à une règle et non un manque chez l'adolescent. C'est l'acte de l'élève qui pose problème et non l'élève lui-même. On reste ainsi dans une objectivité qui protège l'éducateur sans stigmatiser l'élève. La sanction permet ainsi, par son exécution, de réhabiliter l'élève. Il est ensuite un élève comme un autre sans qu'une étiquette de « tricheur » ou de « retardataire » lui colle à la peau. On ne tolère pas l'acte mais on respecte l'être.
- En outre, **la sanction éducative apparaît sous une forme privative**. Elle est temporairement suspensive et prive l'élève d'un droit, d'un avantage, d'une joie ou d'une possibilité. Elle entraîne ainsi une frustration mais en aucun cas une honte. Elle peut par exemple consister en la suppression d'une récréation ou le décalage de l'heure du déjeuner au service suivant, ainsi l'élève est privé de la joie d'être avec ses camarades. On peut également imaginer qu'en cours de sciences physiques un élève fasse des exercices théoriques pendant que ses camarades ont la possibilité de réaliser des travaux pratiques.
- Enfin, **la sanction éducative s'accompagne d'un geste de l'élève sanctionné**. L'élève doit être mis en position de réparer son acte. Il peut par exemple nettoyer une table sur laquelle il a écrit, rédiger une lettre d'excuses à l'attention d'une personne à laquelle il a manqué de respect ou encore rattraper un cours qu'il n'a pas suivi correctement. La réparation transforme alors un subir – subir la sanction – en un agir et, symboliquement, elle redonne les rênes à l'élève.

Toutefois, au-delà de ces grands principes, je crois qu'il est indispensable de mener une vraie réflexion concernant les sanctions afin de s'assurer de leur parfaite cohérence. Une bonne coordination entre tous les membres de l'équipe éducative est nécessaire. Un même manquement ne peut, en particulier, pas entraîner des conséquences trop radicalement

différentes suivant qu'il est sanctionné par le professeur de mathématiques, par la professeure d'histoire ou encore par le conseiller principal d'éducation.

Pour finir, je crois qu'il faut être très attentif au message implicite véhiculé par la sanction. La sanction à la mode en ce moment dans de nombreux établissements est le travail supplémentaire. Quel que soit la transgression commise, l'élève sanctionné se retrouve en retenue à faire des exercices de mathématiques, d'anglais, de grammaire et autre. Je dois admettre que je suis en général hostile à cette manière de procéder, qui se veut pourtant pédagogique. Je pense en effet qu'elle manque de cohérence et j'en crains certains effets pervers. Il me paraît envisageable de faire refaire les exercices d'une séance de travaux dirigés par un élève qui, trop occupé à bavarder, ne les a pas faits et s'est contenté d'en recopier une correction approximative qu'il n'a absolument pas comprise. On peut toutefois se demander quel est le lien, par exemple, entre une bagarre et le théorème de Thalès ? Il n'y en a pas. En revanche, sanctionner la bagarre par des exercices de mathématiques contribue à conforter l'élève dans l'idée que faire des mathématiques est une punition, une activité désagréable et nocive à son bien-être. Cela est contreproductif. Il paraît plus judicieux dans ce cas de le pousser à réfléchir en lui faisant composer un écrit sur la violence. Le choix de la sanction doit tenir compte de ce genre de considérations. Il m'est arrivé de sanctionner un défaut d'attention en classe par la suppression d'une séance d'aide individualisée – sanction temporairement suspensive. La première réaction de l'élève est souvent « j'm'en fous ça m'fait une heure en moins, tant mieux ». Mais, très vite, la sanction fait réfléchir des élèves qui sont en demande constante d'attention. On observe empiriquement un double effet positif : d'une part la sanction remplit efficacement son office de réponse au manquement à la règle ET d'autre part elle réaffirme l'idée que le cours est un apport positif qui contribue à la réussite scolaire et professionnelle ainsi qu'à l'épanouissement personnel.

En définitive, la sanction doit suivre certains grands principes mais il est capital d'y réfléchir aussi au coup par coup afin d'en assurer cohérence et efficacité.

c. Une prise en charge globale.

Il est évident que bon nombre de manquements à la règle peuvent être gérés directement par le professeur, mais croire qu'un entretien et une sanction suffisent à chaque fois serait illusoire. Il est certains cas où le problème dépasse de loin la compétence de l'enseignant. Il est donc important d'appréhender l'éducation comme une mission collective et de savoir communiquer et coopérer avec les autres membres de l'équipe éducative – chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, assistantes sociales scolaires, infirmières

et médecins scolaires, conseillers d'orientation psychologues, etc. – ainsi même qu'avec les autres institutions. Certaines attaques au cadre sont avant tout des appels qu'il faut savoir entendre et certaines réponses consistent aussi à savoir aiguiller l'adolescent en souffrance vers le bon interlocuteur, celui qui pourra l'aider parce qu'il aura été formé et aura la compétence pour le faire.

Par ailleurs, il serait naïf de croire que l'enseignant incline naturellement vers le travail en équipe : habitué à mener seul son cours, à gérer seul sa classe et à résoudre seul les problèmes, il a souvent des scrupules à demander de l'aide à d'autres professionnels, craignant parfois de passer pour un mauvais enseignant, ou n'en a tout simplement pas le réflexe. Il faut donc se forcer à réfléchir, dans chaque cas difficile, à la pertinence de l'intervention d'un professionnel compétent.

L'établissement dans lequel j'exerce a mis en place un GAIN. Ce dispositif de la MGI, que je coordonne en tant que personne ressource, permet de détecter les élèves décrocheurs ou en voie de décrochage et de mener une réflexion pluridisciplinaire afin de répondre aux mieux à leurs éventuels problèmes. La grande force du dispositif réside dans le fait que des professionnels de tous les champs (internes et externes à l'établissement) sont rassemblés lors des réunions mensuelles. Cela permet de créer et de maintenir les contacts entre eux et ainsi de faciliter le travail en équipe et l'interdisciplinarité. Se connaître et se rencontrer régulièrement à des dates fixées permet de faciliter la communication dans les moments imprévus où elle est nécessaire. Travailler ensemble ne va pas toujours de soi et ce genre de dispositif permet de rendre la chose plus naturelle et plus aisée car on connaît déjà les interlocuteurs à contacter.

III – Prévenir le manquement à la règle.

Savoir répondre au manquement à la règle, c'est bien. Savoir mettre en œuvre des dispositions afin d'éviter le manquement à la règle, c'est encore mieux. Cependant, je crois qu'il faut garder à l'esprit que les causes possibles d'un manquement à la règle sont si nombreuses et si diverses qu'il serait illusoire d'imaginer l'éradiquer complètement. Mais s'il y aura toujours des attaques au cadre, il est possible de faire en sorte qu'il y en ait le moins possible en prenant quelques mesures préventives.

1. La qualité du cadre.

Les manquements à la règle seront d'autant moins nombreux que le cadre proposé par l'équipe éducative sera structurant et sécurisant. Mais pour que le cadre rassure, il faut que celui-ci soit solide et qu'il soit juste. Néanmoins, la seule façon pour un adolescent, de connaître la qualité du cadre est de l'éprouver. La première prévention contre le manquement à la règle réside donc dans la manière dont les manquements précédents ont été traités.

a. Un cadre solide.

Je suis convaincu que, dans de très nombreux cas, l'adolescent attaque le cadre afin d'en éprouver la solidité, comme un marin éprouverait le mât de son voilier afin d'être sûr que celui-là ne cèdera pas dans la tempête. Le but réel du marin n'est pas de briser le mât mais bien de constater qu'il est suffisamment solide pour rester indemne à ses attaques. En fait, le marin cherche à se rassurer. De la même manière, l'adolescent se rassure en constatant la solidité du cadre. Le cadre doit donc toujours rester stable aux attaques. Il ne doit en aucun cas être à géométrie variable mais rester clair et identifié. Un manquement à la règle doit *toujours* entraîner une réponse. Il n'est pas question là d'adopter une attitude bornée ne tenant compte ni du contexte ni des particularités inhérentes à chaque événement, il s'agit juste de comprendre que si souplesse il y a, celle-ci s'exprimera dans la réponse au manquement. Le cadre ne change pas, c'est la réponse qui s'adapte. La règle est toujours là, sa transgression entraîne toujours une réponse, mais la réponse tient compte de la nature et de l'importance de la transgression. Cela signifie que l'on ne ferme jamais les yeux sur un manquement aussi petit soit-il. De cette manière, le cadre sera toujours perçu comme étant suffisamment solide pour être protecteur et le nombre de manquements à la règle destinés à en tester la solidité sera fortement diminué.

b. Un cadre juste.

Dans certains cas aussi, l'attaque au cadre peut provenir de la sensation que le cadre n'est pas juste. Pour prévenir ces cas, il convient de faire apparaître le cadre comme juste. Il est important que le cadre *soit* juste, évidemment, mais il est également important que le cadre *soit perçu* comme juste. Pour cela, tout ce qui peut contribuer à l'objectivité et à la cohérence est le bienvenu : références au règlement intérieur, politique d'établissement claire, égalité de traitement – qui là encore n'implique pas d'ignorer les circonstances – d'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre, ce qui présuppose une bonne coordination de l'équipe éducative.

Une bonne manière d'assurer la coordination de l'équipe éducative peut être, par exemple, de faire bénéficier tout l'établissement d'une formation négociée dont l'objectif prioritaire est de développer des **cohérences collectives** dans la conduite des situations scolaires grâce à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire **partagés** et **construits en situation concrète**.

2. La visibilité du cadre.

S'il est très important que le cadre soit solide et juste, donc structurant et protecteur, je pense qu'il est aussi capital que le cadre soit visible. Le cadre ne peut rassurer l'adolescent que si l'adolescent le voit. Quand l'adolescent perçoit directement le cadre, il n'a plus besoin de l'attaquer pour se rassurer quant à son existence.

D'une manière générale, tout ce qui peut contribuer à montrer à l'élève qu'il est réellement pris en charge est rassurant et limite de beaucoup sa tendance à attaquer le cadre. Ainsi un dispositif comme le GAIN – présenté précédemment – une fois identifié par les élèves a véritablement un effet apaisant. De même, tout ce qui améliore la qualité d'encadrement des élèves – augmentation du nombre d'assistants d'éducation et d'assistants pédagogiques, présence de médiateurs, etc. – est également bénéfique.

Mais, pour s'assurer de la visibilité du cadre, il est également possible de choisir un petit nombre de règles qui ne soient pas exagérément contraignantes et de construire à partir de ces règles des petits rituels quotidiens de manière à assurer la visibilité du cadre. Pour ce qui me concerne, j'ai choisi quatre règles :

- Les élèves s'installent sur les premiers rangs afin de bien voir et de bien entendre
- Les élèves apprennent le cours d'une séance sur l'autre afin de faciliter son acquisition
- Les élèves nettoient leur place et remettent leur chaise sous la table avant de partir
- Le tableau est effacé tour à tour par chacun des élèves et moi-même en fin de cours

Le fait que tous les élèves soient placés de manière à bien suivre le cours les met d'emblée dans de bonnes conditions de travail et les rassure sur ma volonté de les faire réussir. La règle est rappelée à chaque début d'heure et son exécution n'est pas négociable. Puis, quelques minutes sont consacrées à l'interrogation orale d'un élève. L'interrogation consiste en cinq questions portant sur des formules, des définitions, des calculs ou des applications simples qui donnent lieu à une note d'oral. Les élèves sont rassurés de voir qu'il y a un suivi de leur acquisition du cours. Si un élève a tenté de s'asseoir au fond de la classe en entrant, je profite en général de sa migration vers les premiers rangs pour le faire passer en interrogation. Le fait qu'en fin d'heure, les élèves soient tenus de laisser leur place propre et rangée les rend responsables de leur espace de travail. Enfin, le fait d'effacer le tableau à tour de rôle (moi y compris) leur permet de s'approprier un outil **collectif**.

Les rituels mis en place ne sont pas trop chronophages : les élèves s'habituent très vite à se placer devant, l'interrogation prend cinq minutes au maximum et les rituels de fin de séance – nettoyage de la place, rangement de la chaise, essuyage du tableau – ayant lieu après la fin du cours, les élèves les exécutent très rapidement. Il n'y a pas de perte de temps. Ces règles sont structurantes au même titre que toutes les autres, mais celles-ci, par les rituels qu'elles engendrent, permettent d'assurer l'omniprésence du cadre. Grâce à elles, le cadre est visible et rassurant.

J'ai constaté depuis la mise en place de ces rituels une baisse considérable du nombre de manquements à la règle. Le plus spectaculaire est de constater que si les règles donnant lieu aux différents rituels sont davantage respectées, toutes les autres le sont également. J'attribue ce résultat au fait que, grâce à l'aspect apparent du cadre, les élèves se sentent davantage pris en charge et donc sécurisés. Ils éprouvent donc moins le besoin de se rassurer quant à la présence du cadre.

Conclusion

Finalement, s'il est dans la nature même de l'adolescent d'attaquer le cadre, l'évolution actuelle de notre société conduit vers une amplification du phénomène. Il est donc plus nécessaire que jamais pour un enseignant de savoir répondre au mieux au manquement à la règle.

La réponse doit par ailleurs être claire et il ne faut pas faire l'économie des mots, pour comprendre l'adolescent, rappeler la règle et sa raison d'être, expliquer la sanction et communiquer avec les autres membres de l'équipe éducative.

La sanction, quant à elle, doit respecter certains principes : s'adresser à un sujet, sanctionner un acte, apparaître sous une forme privative et s'accompagner d'un geste de l'élève sanctionné. Tout cela assure la réhabilitation d'un élève qui ne doit pas être stigmatisé ou vivre sa sanction comme une humiliation. Il faut également que la sanction soit proportionnée et qu'elle s'inscrive dans une politique de gradation. Cependant, le respect de ces principes, s'il est nécessaire, n'est pas suffisant pour assurer la pertinence de la réponse. Chaque sanction doit être conduite par une réflexion sérieuse sur sa cohérence et sur sa justesse et, pour cela, il convient d'assurer les conditions de sérénité et d'objectivité nécessaires lors de la prise de décision.

En outre, il est important d'avoir conscience que certaines transgressions ne peuvent trouver une réponse complètement pertinente dans la seule intervention de l'enseignant. Dans ces situations, il est important d'aiguiller convenablement l'adolescent concerné vers les partenaires adaptés en leur transmettant les informations nécessaires à sa prise en charge.

Enfin, il est important d'avoir à l'esprit que de la qualité de la réponse donnée au manquement à la règle dépend l'importance des manquements suivants. La première prévention contre le manquement à la règle est donc la réponse aux manquements précédents. Ensuite, il est possible d'apporter aux adolescents un cadre suffisamment sécurisant, de part sa qualité, sa justesse, son équité, sa cohérence et sa visibilité, pour réduire leur besoin de se confronter au cadre.

Si, comme le dit Marcel Proust, « L'adolescence est le seul temps où l'on ait appris quelque chose », alors ne laissons pas nos adolescents quitter l'école sans leur avoir, au préalable, confié les outils pour devenir des professionnels compétents, des citoyens avisés et des adultes épanouis.

Remerciements

La participation à ce DU s'inscrivait pour moi dans un processus de profonde remise en question de ma pratique professionnelle. Les apports théoriques des conférences, les réflexions menées en atelier ainsi que les discussions avec les autres participants m'ont permis de dégager certaines pistes de réflexion que la rédaction du mémoire m'a aidé à organiser.

J'ai néanmoins conscience de n'avoir pas encore tout assimilé, de n'être pas encore au bout du travail et je suis persuadé que le DU continuera à distiller ses bienfaits même bien après la soutenance, d'autant plus que les liens tissés avec les autres participants sont loin d'être rompus.

Je ne puis donc m'empêcher d'éprouver de la gratitude à l'égard de :

- Tous les intervenants qui ont su mettre à notre porté leur érudition, et plus particulièrement le professeur Philippe Jeammet, directeur du DU, Elisabeth Martin, responsable de l'animation, et Dominique Brossier, responsable pédagogique.
- Mes chefs d'établissement, Michel Thuillier et Stéphane Mercy, qui m'ont permis de participer à ce DU et qui m'y ont même encouragé
- Les co-animateurs de l'atelier 6, Monick Leprêtre et Nicolas Girardon qui ont su entretenir un climat de confiance et de convivialité
- Mes camarades participants avec lesquels j'ai pu partager d'incroyables moments studieux et moins studieux
- Mes collègues du lycée Pierre Mendès France qui ont supporté sans broncher mes « histoires de DU » pendant de longues pauses déjeuner
- Mes élèves enfin, adolescents si peu difficiles qu'ils ont accepté sans plainte ni reproche mes absences durant les différentes sessions.

Bibliographie

Certains ouvrages sont venus compléter la formation et étayer ma réflexion :

- Sociologie de la jeunesse (Olivier Galland)
- Le complexe du homard (Françoise Dolto)
- La sanction en éducation (Eirick Prairat)
- C'est en disant qu'on s'affirme (Daniel Marcelli)
- B.O. du 29 mai 1997