

ÉTUDE DES « RÉGLES DE VIE DE CLASSE » COMME RÉVÉLATRICES D'UNE SOUFFRANCE À L'ÉCOLE. PREMIERS RÉSULTATS

Anne Thevenot et Claire Metz

Maîtres de conférences HDR, EA 3071, Université de Strasbourg, France

Résumé

Nous repérons une souffrance des enseignants à travers certaines modalités de gestion des conflits qui se multiplient depuis quelques années dans les établissements scolaires français. Bien qu'il soit important d'entendre cette souffrance, les contenus de ces supports (« règles de vie » et contrats de travail et de comportement) nous paraissent susceptibles de produire une souffrance chez l'enfant. Ils révèlent une méconnaissance du développement psychologique des enfants et des adolescents et privilégient l'évitement du conflit au détriment de son élaboration et de la recherche de sens. La méthodologie de la recherche a consisté à recueillir des règles de vie et des contrats individuels de travail et de comportement dans des établissements scolaires du premier et du second degré de la zone urbaine de Strasbourg, les élèves sont âgés de 4 à 15 ans. Les résultats sont issus d'une analyse de contenu et du contexte d'énonciation de ces différents supports en lien avec le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Introduction

Aujourd'hui en France, différentes données soulignent le malaise grandissant de l'institution scolaire. Du côté enseignant, la formation initiale des professeurs vient d'être refondue de manière importante et son application a suscité une forte hostilité sous forme de grèves et de manifestations, tant dans le milieu scolaire qu'universitaire, pendant plusieurs mois. Par ailleurs, les fondements de l'accueil des enfants de 3 à 6 ans à l'école maternelle ont été remis en question par le ministre de l'Éducation, ainsi que le système d'aide spécialisée destiné aux élèves en difficulté. Tout cela a été douloureusement vécu par le corps enseignant. De plus, des faits de violence, tant entre élèves qu'entre élèves et enseignants, ont été fortement médiatisés, contribuant à entretenir un sentiment général d'insécurité.

En réponse à ces actes de violence, les mesures envisagées par les représentants du gouvernement français sont de l'ordre de la répression : installation de portiques de sécurité dans certains collèges et lycées, intervention de policiers dans les établissements scolaires, y compris en école primaire. Du côté des élèves, le récent rapport de l'Académie nationale de Médecine (Touitou, 2010) sur *l'Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant* montre que cet aménagement actuel en France « n'est pas en cohérence avec [les] connaissances de la chronobiologie de l'enfant et cela à tous les niveaux de l'organisation, journée, semaine, ou année scolaire [...] Il apparaît ainsi que l'enfant n'est pas au centre de la réflexion » (idem, p.1), mais que les facteurs sociaux, économiques, politiques sont déterminants dans

l'organisation du temps scolaire. Le rapport pointe différents effets de cet aménagement du temps scolaire comme des troubles du sommeil chez l'enfant et l'adolescent, une désynchronisation des rythmes chronobiologiques, entraînant fatigue, surmenage, baisse de l'attention et au final baisse des performances scolaires. Sur le plan européen, les élèves français à l'école primaire effectuent le plus grand nombre annuel d'heures de classe, pour un des plus faibles nombres de jours de présence. En moyenne, l'élève français effectue 936 heures en 144 jours. À titre de comparaison, les enfants allemands, finlandais ou norvégiens ont en moyenne 600 heures annuelles réparties sur un plus grand nombre de jours (OCDE, 2008, annexe 2).

C'est dans ce contexte, de souffrance des enseignants et des élèves en France, que se répandent actuellement en école primaire, des « règles de vie de classe », termes empruntés à la pédagogie institutionnelle et des « permis à points » issus du dispositif de la sécurité routière : tentatives des enseignants pour réguler la vie du groupe-classe. Un certain nombre d'enseignants se sentent dévalorisés par l'institution et par les parents, ceci dans un climat général d'insécurité. Beaucoup d'enfants sont quant à eux fatigués, inattentifs et manquent de sommeil.

Nous avons souhaité étudier ces « règles de vie » comme indicateurs d'une souffrance à l'école aujourd'hui en France. Ces règles de vie se présentent le plus souvent sous la forme d'un panneau d'affichage dans la classe, composé d'une liste d'énoncés à respecter de la part des élèves.

L'une de nous, Claire Metz, enseigne au sein de l'institut de formation des enseignants de Strasbourg et, à ce titre, effectue régulièrement des visites d'enseignants dans leurs classes. Elle et Anne Thevenot exercent toutes deux comme psychologues dans un Centre de consultation pour enfants et adolescents dont les $\frac{3}{4}$ sont concernés par des difficultés scolaires. À partir de ces deux types de lieux et de pratiques professionnelles, nous avons été alertées par l'importance de la souffrance à l'école.

1. Présentation de la recherche

Le projet consiste à recueillir des « règles de vie » dans différents groupes scolaires de l'enseignement primaire (6-11 ans) de la région Alsace dans l'est de la France, et à mener des entretiens avec chacun des enseignants afin de connaître leurs motivations, les modalités de mise en place et de fonctionnement de ces règles.

Population

Les premiers résultats obtenus portent sur une école de onze classes, en milieu semi-urbain, comportant des classes bilingues français-allemand. Cette école est située dans une zone de mixité sociale sans caractéristique particulière.

Méthodologie

Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec chacun des enseignants afin de connaître les modalités de mise en place et de fonctionnement des règles de vie. L'analyse de contenu et du fonctionnement de ces règles nous a permis de mettre en évidence des dispositifs qui prennent en compte une conception contemporaine de l'enfant - à savoir un enfant qui serait au cœur du processus d'apprentissage, mais aussi des contradictions entre l'objectif recherché - la régulation du groupe - et sa mise en œuvre.

2. Les résultats

Dans cette école, tous les enseignants élaborent un système de « règles de vie », mais les dispositifs sont extrêmement variés, à la fois dans le contenu et dans le fonctionnement. Nous n'avons retenu que les 9 classes sur 11 qui avaient adopté un système écrit pour la mise en place de ces règles.

- Commentaires des enseignants

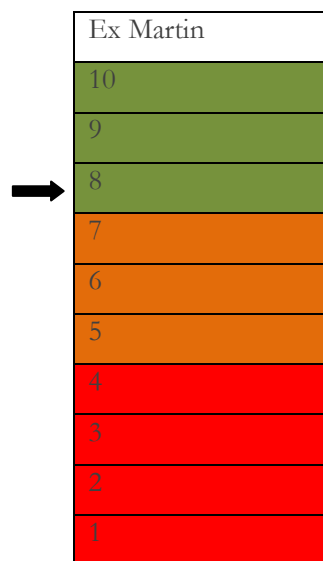
Les enseignants s'accordent à dire que les élèves connaissent les règles mais ne les appliquent pas. Le système n'est pas efficace, et nous allons tenter d'élucider les différents facteurs qui en sont responsables.

- Modalités de fonctionnement

Dans un premier temps, le fonctionnement s'est réduit à prévoir des sanctions en cas d'infraction :

Classe n°1 - CM1/CM2	Travail supplémentaire (3 infractions : n°1 avertissement, n°2 carton jaune, n°3 carton rouge)
Classe n°2 CM1/CM2	Punition ou travail supplémentaire (à partir de 3 infractions)
Classe n°3 - CM1	« Travaux d'Intérêt général », punitions
Classe n°4 - CE2/CM1	En fin de semaine : un mot aux parents s'il n'y a pas d'amélioration
Classe n°5 - CE2	Le permis à points donne une note de comportement en fin de semaine, signée par les parents. Retour à 0 en début de semaine
Classe n°6 - CP/CE1	Rappel de la règle
Classe n°7 - CP/CE1	Mot dans le cahier (à partir de 3 infractions)/convocation des parents
Classe n°8 - CE1	Permis à 10 points signé par les parents
Classe n°9- CP	Copie 10 fois de la règle, signée par les parents

Puis, confrontées à l'inefficacité du système, deux enseignantes ont instauré un fonctionnement différent selon une sorte d'échelle de comportement :



C'est l'enseignant qui attribue la note de comportement sur l'échelle de 1 à 10 (matérialisée par la flèche noire). Au départ tous les enfants étaient à 10 sur l'échelle. A partir de 2 traits au tableau, ils perdent un point, s'ils sont une semaine « tranquille », ils gagnent un point. « C'est à la louche ». « C'est plus facile de perdre des points que d'en gagner » précisent les enseignantes. Les élèves obtiennent des droits supplémentaires s'ils ont obtenu une note dans le vert ou orange :

<u>Vert</u> : on a le droit d'aller en bibliothèque, de faire un jeu, de faire son métier, de regarder les « chenilles », de faire une fiche d'autonomie
<u>Orange</u> : on a le droit de faire son métier ¹ de faire une fiche d'autonomie
<u>Rouge</u> : on perd son métier, on a le droit de rester assis de corriger le travail fait

- Contenus des règles de devoirs et d'interdits :

Classe n°1 CM1/CM2	Je respecte les enseignants et les élèves Je lève le doigt pour demander la parole J'écoute sans interrompre celui qui parle Je ne dérange pas les élèves qui travaillent Je respecte mes affaires et celles des autres Je me range
Classe n°2 CM1/CM2	Je ne fais pas de mal aux autres Je lève le doigt pour demander la parole Je dois écouter celui qui parle Je ne coupe pas la parole à celui qui parle Je ne bavarde pas en classe Je ne dérange pas lors d'une évaluation Je n'abîme pas mon matériel, celui des autres, de l'école Je me tiens assis correctement sur ma chaise
Classe n°3 CM1	Je dois respecter mes camarades Je dois demander et obtenir la parole avant de parler Je dois écouter celui qui parle Je dois rester assis correctement Je ne dois pas jouer en classe
Classe n°4 CE2/CM1	Je dois respecter les camarades et la maîtresse Je n'ai pas le droit d'insulter les autres Je dois lever le doigt pour prendre la parole et attendre Je n'ai pas le droit de couper la parole Je n'ai pas le droit de bavarder en classe Je dois écouter la maîtresse et travailler Je n'ai pas le droit de jouer avec mon matériel
Classe n°5 CE2	Ce que je dois faire : respecter ses camarades Ce que je ne dois pas faire : insulter ses camarades, frapper ses camarades Je dois lever la main pour prendre la parole Ce que je ne dois pas faire : interrompre la maîtresse, les camarades Ce que je dois faire : écouter la maîtresse Ce que je ne dois pas faire : déranger un camarade qui travaille Je dois me ranger à la sonnerie

Classe n°6 CP/CE1	Je ne coupe pas la parole J'écoute attentivement les maîtresses et je fais ce qu'elles me disent Je ne dois pas déranger les autres Je ne dois pas abîmer le matériel
Classe n°7 CP/CE1	Respecter le matériel de l'école et des autres Lever le doigt pour prendre la parole Ne pas couper la parole aux autres Ne pas bavarder Ecouter la maîtresse Se ranger en silence 2 par 2 quand ça sonne
Classe n°8 CE1	Je n'insulte pas les personnes qui rentrent Je lève le doigt quand je veux parler Je ne bavarde pas avec mes voisins
Classe n°9 CP	Je ne fais pas de mal aux autres Je lève le doigt Je ne bavarde pas Je me tiens correctement Je ne joue pas avec mes affaires

- Synthèse des contenus

Contenu de la règle	Nombre de classes concernées
1. Respect de l'autre	9/9
2. Lever le doigt	8/9
3. Ne pas couper la parole	7/9
4. Ne pas bavarder	5/9
5. Ecouter la maîtresse	4/9
6. Ne pas déranger	4/9
7. Respecter le matériel	3/9
8. Se ranger	3/9
9. Se tenir correctement	3/9
10. Ne pas jouer	3/9

Étude des dispositifs

1) L'élaboration des règles est majoritairement effectuée avec les élèves au cours d'un ou de plusieurs débats, guidés et orientés par les enseignants, le plus souvent en tout début d'année. Cela montre un souci d'impliquer et de faire participer les enfants à la constitution de ces règles : il s'agit donc, semble-t-il, dans ce premier temps, de leur donner la parole et de les rendre acteurs de la vie du groupe-classe. Nous pouvons cependant nous interroger : d'une part, dans la grande majorité des classes, les élèves n'auront plus de possibilités de reprendre ou de faire évoluer ces règles. Seules deux classes ont prévu des temps de débats, institutionnalisés dans l'emploi du temps ou si une situation urgente se présente. D'autre part, le fait que ce débat initial unique ait lieu en début d'année ne permet pas aux enfants de s'être confrontés à la réalité de leur groupe classe. La règle ne provient donc pas d'une nécessité pour les enfants de réguler la vie en commun, ils ont donc tendance à se conformer aux attentes, implicites ou explicites, de l'enseignant. Ces modalités de fonctionnement correspondent à ce qu'Alice Miller

(1984, p. 82) repérait, à savoir que « ce sont l'ordre hiérarchique et le pouvoir qui déterminent en dernier ressort qu'une action est bonne ou mauvaise ». Elle ajoute que « tous les conseils pour l'éducation des enfants trahissent plus ou moins nettement les besoins des adultes » (1984, p. 118). Ainsi, il semble que l'établissement des règles de vie en début d'année scolaire correspond à un besoin de l'enseignant de mettre en place les règles de fonctionnement dont il a besoin pour réguler le groupe-classe plus que d'une construction commune de règles nécessaires à l'ensemble du groupe élèves/enseignant.

2) La plupart de ces règles de vie, parfois aussi appelées « règlements de vie de classe », sont soit affichées dans la classe ou recopiées par les élèves dans leur cahier. Cette visibilité montre un effort d'explicitation du fonctionnement de la régulation de la vie en groupe et des attentes de l'enseignant. Lorsque les règles restent orales, les enfants et leurs parents ont le sentiment que leur fonctionnement relève de l'arbitraire de l'enseignant. De plus, la plupart des enseignants disent avoir le sentiment d'être légitimés à rappeler la règle lorsqu'elle est écrite, comme si celle-ci pouvait intervenir en tiers entre eux-mêmes et leurs élèves : « c'est écrit, ils savent qu'ils ne doivent pas... »

3) Comme le montrent les tableaux précédents, le plus généralement elles sont présentées sous forme de listes de comportements ou attitudes classés en trois rubriques : « nos droits/nos devoirs/je n'ai pas le droit », « ce que je dois faire/ce que je peux faire/ce que je ne dois pas faire ». Les listes de devoirs et d'interdits sont plus fournies que celles des droits.

4) Le dispositif global lié aux règles de vie est très variable selon les classes et va du dispositif répressif du type : transgression des interdits / punitions, à des dispositifs valorisants complexes, où les comportements adéquats permettent des activités véritablement gratifiantes pour l'enfant : dessiner, observer les chenilles qui se développent, par exemple. Les infractions conduisent à différents types de sanctions selon les classes : travail supplémentaire, travaux d'intérêt général, copie de la règle transgressée, perte de points sur un permis à points donnant lieu à une note de comportement. Dans cinq classes, les parents sont sollicités de diverses manières (signature systématique, convocation ...), ce qui pose la question pour l'enfant de la non-séparation entre les espaces familiaux et sociaux, et pour le parent d'être mis devant l'alternative de se ranger soit du côté de son enfant soit de celui de l'enseignant.

5) Dans un certain nombre de classes, l'ensemble du dispositif de régulation du groupe emprunte sa terminologie à un type de pédagogie spécifique : la « pédagogie institutionnelle », inspirée de la « pédagogie Freinet ».

La Pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité (Oury et Vasquez, 1967, p. 245).

Ainsi, les termes de « ceintures de comportement », « quoi de neuf », « métiers », le terme de « règles de vie » lui-même sont calqués de cette pédagogie, mais l'esprit n'y est pas. Ainsi, le classement de règles par ceintures utilisé ici se borne à énumérer le plus souvent une série d'interdits avec sanctions à la clé, là où, dans la « pédagogie institutionnelle », il s'agit d'une différenciation et d'un apprentissage progressif des compétences comportementales, permettant à l'enfant d'avoir accès à un choix d'activités de plus en plus large et intéressant. Dans les classes que nous avons étudiées, les enseignants ont importé la terminologie de cette pédagogie, sans modifier l'organisation traditionnelle du fonctionnement vertical de la classe : de l'enseignant vers le groupe-classe.

Étude des contenus

1) On ne peut que remarquer la grande similitude des contenus des règles mises en place dans chaque classe, quel que soit l'âge des enfants, d'une part, et d'autre part, que ces contenus privilégient les attentes et les exigences de l'enseignant au détriment parfois du bon développement et des besoins de l'enfant : nous citons en exemple la règle « *je ne joue pas en classe* », que l'on retrouve aussi bien en cours préparatoire (6 ans) qu'en cours élémentaire (10-11 ans) et qui n'indique pas de distinction entre temps de travail et temps de détente. Nous pouvons mettre ce point en lien avec les modalités d'élaboration des règles en tout début d'année, dont l'effet est d'induire des règles conformes aux attentes de l'enseignant, ce que nous avons mentionné précédemment. Par ailleurs, ces règles ne concernent que le comportement des élèves et jamais celui de l'enseignant. Cela pose en particulier problème, car l'application d'un certain nombre de ces règles dépend de l'attitude pédagogique de l'enseignant lui-même : par exemple, « *j'écoute et j'applique les consignes* » est une règle applicable et légitime à condition que l'enseignant ait pris le temps de vérifier que la consigne était compréhensible et effectivement comprise par l'ensemble des élèves. Ainsi, l'attitude pédagogique de l'enseignant ne semble pas devoir être explicitée.

2) L'absence de contextualisation des règles énoncées (lieu, durée, types d'activité...) et les modalités d'énonciation – sur le mode de l'injonction – les rendent opaques et difficilement applicables, ce qui va à l'encontre du souci d'explicitation souhaité. Ainsi, les règles ont été élaborées par rapport à ce qui se fait et ne se fait pas dans la classe, les couloirs et la cour ; or, on ne peut pas attendre en particulier d'un jeune enfant d'avoir un comportement identique en classe et dans la cour. D'autre part, certaines règles ne conviennent pas à tous les types d'activités pratiquées en classe ; or, ce n'est jamais précisé : nous nous référons par exemple la règle « *je dois rester assis correctement* ». Ces constats recourent les analyses de Haerberli concernant l'école primaire genevoise : « une part des énoncés est toutefois implicite et/ou elliptique sans indication ni d'objet, ni de lieu, ni de temps » (2009, p. 104).

3) Nous observons aussi un mélange des genres entre des règles qui relèvent du simple fonctionnement de la classe (« *je dois avoir du matériel en bon état* ») et d'autres qui impliquent un registre moral (« *je dis toujours la vérité ; je ne raconte pas de mensonges* »). De la même manière, certains énoncés présentés comme "droits" des enfants sont en réalité des devoirs « *j'ai le droit de travailler* », « *j'ai le droit d'être calme* ». Certaines règles qui ne sont pas de même valeur sont mises au même niveau : « *je ne bavarde pas* » et « *je ne fais pas de mal aux autres* » ; « *dans une majorité de règlements, les énoncés se présentent dans un ordre indifférencié, sans classement ni catégorisation ou hiérarchisation* » (Haerberli, 2009, p. 104). Comment l'élève peut-il se repérer face à ces attentes de « gravité » manifestement différentes ?

4) Il apparaît que la réglementation et le contrôle de la parole de l'enfant sont une priorité. Dans presque toutes les classes, ce contrôle prend trois formes : demander la parole en levant le doigt (8 classes sur 9), ne pas couper la parole (7 classes sur 9), et ne pas bavarder (5 classes sur 9), tous âges confondus, et sans préciser le type d'activité non plus. Ainsi, si la parole de l'enfant a bien été sollicitée en début d'année, l'enfant attendu à travers ces règles est un enfant qui ne parle que dans un cadre très restreint : autorisé par l'enseignant et à lui seul adressé.

5) La question de l'attitude envers l'autre - camarade, adulte est une question légitime dans la vie en groupe, et elle apparaît dans toutes les classes. Cependant, son énoncé est parfois opaque « *je dois respecter mes camarades* », parfois plus explicite « *je ne dois pas me moquer ou dire des méchancetés* ». Par ailleurs, la formulation en termes de respect, la plus fréquemment rencontrée, semble directement produite par le discours social, sans que la signification soit très claire, fonctionnant comme un mot magique sans véritable contenu. Ainsi que le souligne Haerberli, l'omniprésence de la valeur du

respect « débouche notamment sur des confusions entre des domaines nécessitant des différenciations : le registre des relations entre pairs et celui des relations avec les adultes d'une part, le registre des choses et des biens et celui des personnes d'autre part » (2009, p. 104).

6) La signature de l'enfant apposée au panneau des « règles de vie » ou dans le cahier est demandée dans deux classes. Si ce phénomène est minoritaire, il nous paraît important de l'interroger, car il suppose que l'enfant peut s'engager sur l'année scolaire au mépris du fait qu'il est en apprentissage et a droit à l'erreur. C'est d'autant plus inquiétant que ces règles ont été élaborées dans le contexte que nous avons précisé, répondant avant tout aux attentes de l'enseignant. C'est ainsi que des enfants de six ans ont signé la règle « *je ne joue pas* ». En effet « le comportement démocratique avec une visée qui traite le vivre ensemble sous l'aspect d'un contrat social ne peut s'élaborer et se stabiliser en un seul jour [...] son évolution ne peut se faire que sur de longues années, grâce à une attention constante » (Etienne, 2009, p. 19).

3. Discussion

Pour conclure cette analyse, nous interrogeons l'applicabilité de ces « règles de vie », en particulier du fait de l'absence de contextualisation, de l'absence de différenciation selon l'âge et les compétences comportementales de l'enfant. Cette analyse nous permet par ailleurs de repérer une image de l'enfant désiré dans ces dispositifs de régulation de la vie de groupe. C'est un enfant dont la singularité disparaît au profit du groupe-classe. Son expression et ses besoins n'ont droit de cité que dans la mesure où ils correspondent à la progression de l'entité « classe », en tant que groupe idéal, progression prévue par l'enseignant et le programme scolaire. Or, le pédagogue C. Freinet affirmait déjà (1964, p. 61) :

L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. [...] On a beau classer les élèves par divisions ou par cours, ils n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de vouloir prétendre les faire avancer tous au même pas. Les uns s'énervent parce qu'ils piétinent alors qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite. Les autres se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls. Une petite minorité profite ainsi du travail aménagé.

Cette remarque met aussi en évidence que le comportement de l'élève est profondément lié à l'organisation pédagogique du travail et de la classe. Si l'enfant est désœuvré ou découragé, il paraît évident que son comportement va s'en ressentir.

La réglementation en particulier de la prise de parole paraît décourager la spontanéité, l'élan, le désir de participation qui nous semblent pourtant devoir faire partie d'une conception de l'enfant au cœur des apprentissages. Cet élève qui, durant les six heures de cours journaliers, ne bavarderait jamais, lèverait toujours le doigt avant de prendre la parole, ne couperait jamais la parole à personne, nous semble être un être factice, dévitalisé, voire inhibé. La valeur travail est, de façon implicite, particulièrement valorisée dans ces règles écrites, comme si l'apprentissage ne pouvait se faire que dans la contrainte et la souffrance. Nous pensons comme Winnicott (1976, p. 60) qui a particulièrement insisté sur l'importance du jeu : « c'est le jeu qui est universel et qui correspond à la santé : l'activité de jeu facilite la croissance et par là même, la santé (...) Ce qui est naturel c'est de jouer ». Ainsi, le jeu, si prohibé dans nos écoles, est activité créatrice, c'est « une forme fondamentale de la vie » et « une dimension de la culture » (Pagé, 2000).

D'autre part, ce n'est pas seulement la prise de parole qui est contrainte, mais aussi les mouvements de l'enfant : « *je dois rester assis* », « *je ne dois pas me retourner* », « *je n'ai pas le droit de me balancer sur ma*

chaise... Si nous avons déjà mentionné la confusion des registres de certaines règles, il nous paraît aussi important de souligner qu'elles méconnaissent et entravent le développement psychomoteur de l'enfant. Déjà il y a 25 ans, Françoise Dolto (1985, p. 76) regrettait que l'évolution de notre société moderne ne permette plus suffisamment aux enfants d'expérimenter leur schéma corporel en faisant de ceux-ci des « enfants-paquets », transportés tels des colis recommandés, en voiture ou en bus, de leur domicile à l'école, puis sur les lieux de leurs différentes activités. Corps passifs, espaces morcelés... alors que leur développement psychomoteur nécessite qu'ils puissent faire l'expérience de leur motricité, qu'ils puissent se représenter la continuité des espaces en l'expérimentant. Dolto (1985, p. 81) déplorait la destruction de « l'espace où les enfants peuvent découvrir leur schéma corporel, observer, imaginer, connaître les risques et les plaisirs ». Nombre d'adultes (parents, enseignants, éducateurs) pensent que le monde contemporain n'est pas adapté aux enfants et que ceux-ci sont en danger dans l'espace public. On peut cependant se demander si la meilleure façon de protéger les enfants est de les enfermer dans des espaces spécifiques ou au contraire de leur enseigner le monde avec les risques que cela peut occasionner. Dans nos sociétés contemporaines, au nom de la sécurité des enfants, de leur bon développement, certains d'entre eux sont pris en charge tout au long de la journée, de la semaine et de l'année, dans plusieurs activités extrascolaires sportives ou culturelles. Winnicott (1976) soulignait, lui aussi, que le désir, l'imagination, la créativité étaient fondamentaux dans la construction psychique, physique et sociale de l'individu bien portant.

Ces différents points nous conduisent à penser que ces exigences ne sont certes pas en accord avec l'idée d'un élève actif dans les apprentissages, et qu'il serait au moins nécessaire, de la part de l'enseignant, mais aussi de ceux qui établissent les programmes scolaires, de distinguer des temps différents de modalités de prise de parole et de mobilité durant la journée de classe, si l'on ne veut pas que ces règles se transforment en principes inapplicables. Comme le souligne un des enseignants : « ils les connaissent, mais ne les appliquent pas ». Peut-être parce qu'elles n'ont pas pris sens pour eux ?

Conclusion : La souffrance à l'école

Ces « règles de vie » apparaissent bien comme le révélateur de souffrances à l'école, de l'enseignant et de l'enfant. L'enseignant épuisé par un contexte social dévalorisant et aux prises avec des élèves fatigués et énervés, rêve d'un enfant silencieux et statique. L'enfant, malmené dans ses rythmes de vie, est censé suivre des règles qui ne peuvent correspondre qu'à une minorité d'élèves, particulièrement calmes et silencieux. Nous avons indiqué quelques pistes qui permettraient d'obtenir des règles applicables et respectueuses du développement de l'enfant, d'une part, et d'autre part, des systèmes de régulation de la vie de groupe qui soient valorisants, au lieu de se cantonner à une répression et au final d'attendre des parents une intervention décisive en cas de difficultés. Selon Laffitte (1999, p. 210), « toute institution est une réponse à un besoin vécu. Quel que soit le domaine, une organisation rudimentaire adaptée aux besoins réels du maître, de la classe et du moment, est plus opératoire qu'un système complexe, plaqué arbitrairement, qui encombre et paralyse la classe qui démarre ».

L'agitation croissante de certains enfants, dont se plaignent à juste titre les enseignants, est aussi à entendre comme un signe de leur souffrance dans un système général de fonctionnement social qui ne prend pas suffisamment en compte leurs besoins fondamentaux, même dans les lieux qui leur sont réservés. Au contraire, au lieu d'être entendues comme des symptômes, leurs difficultés sont assimilées à des troubles psychiques, voire à des actes prédictifs de leur devenir délinquant. Au lieu de revoir nos modalités de fonctionnement social et scolaire, il est demandé à l'école d'être le principal agent de repérage des troubles psychiques en participant au dépistage précoce des enfants². En 2004, Blain se

demandait si cette nouvelle mission correspondait à la fonction de l'école. Nous souhaiterions prolonger son questionnement en nous demandant si cette nouvelle orientation ne révèle pas un mouvement de confusion des conséquences et des causes. Autrement dit, la souffrance que nous entendons aujourd'hui dans les établissements scolaires, tant du côté des enseignants que des élèves, ne serait pas causée par la violence croissante de certains enfants, mais par les modalités générales du fonctionnement scolaire et social, dont en particulier un enseignement unique pour tous de 6 à 16 ans, quels que soient les compétences et désirs des élèves dans des classes à forts effectifs. La violence et la souffrance des élèves et des enseignants, dont les médias se font l'écho depuis quelques années, seraient aussi une conséquence de la violence et de la souffrance générées par nos sociétés modernes. En ce sens, l'école par exemple ne joue plus son rôle d'aide à la promotion sociale, et ce sont les classes sociales défavorisées qui restent « en souffrance » : « Trois enfants sur quatre de cadres supérieurs ou d'enseignants, obtiennent un baccalauréat général, moins d'un sur cinq chez les ouvriers. La panne du système c'est d'abord la panne de l'ascenseur social » (Forestier³, 2007, p. 1).

Notes

- 1 Le « métier » consiste à assumer pour un temps donné une des différentes tâches inhérentes à la vie de la classe : distribuer les cahiers, nettoyer le tableau, éteindre les lumières...
- 2 *La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation*, Circulaire n°2003-210 du Bulletin officiel du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et la Recherche, 46, 11 décembre 2003, I-XLI.
- 3 Christian Forestier, inspecteur général de l'Éducation nationale, a été président d'université, recteur, directeur des lycées et collèges puis des enseignements supérieurs au ministère de l'Éducation. Il a présidé le Haut conseil de l'évaluation de l'école de 2003 à 2005.

Bibliographie

- Blain, C. (2004). Santé mentale à l'école. *Le coq héron*, 4, 149-155.
- Dolto, F. (1985). *La Cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Etienne, R. (2009). Un conseil de classe... En France. *Carrefour de l'éducation*, 28, 9-22.
- Forestier, C. (2007, avril). *L'actualité éducative : Panne du système, panne de l'ascenseur social*. Récupéré le 1^{er} février sur le site des Cahiers pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3085
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Cannes : C.E.L.
- Haeberli, P. (2009). La construction du sentiment de justice par les conseils de classe : le cas de l'école primaire genevoise. *Carrefour de l'éducation*, 28, 97-110.
- Janner-Raimondi, M. (2009). Historicité et jurisprudence au sein de conseils d'élèves du primaire. *Carrefour de l'éducation*, 28, 81-95.
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28, 113-117.
- Laffitte, R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Editions Matrice.
- Miller, A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- OCDE (2008). Environnement pédagogique et organisation scolaire. Consulté en février 2010 : http://www.oecd-ilibrary.org/...2008/environnement-pedagogique-et-organisation-%20scolaire_eag-2008-7-fr
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Pagé, C. (2000). À l'école, un théâtre en liberté ? Dans L. Boucris (dir.), *Le Désir de jouer*, Éditions Set éditions théâtrales, [<http://coursenligne.univ-artois.fr/Arts/fichiers/th-lib.htm>].

Touitou Y. & Bégué P. (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant*. Rapport de Académie nationale de Médecine, 19 janvier.

Winnicott, D.-W. (1976). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Notice professionnelle

Anne Thevenot et Claire Metz sont toutes deux enseignantes-chercheuses à l'Université de Strasbourg. Elles s'intéressent plus particulièrement à la constitution subjective des enfants dans la société contemporaine et en particulier aux effets éventuels des mutations sociales et familiales. Elles ont notamment publié en 2008, « Inscription généalogique et travail psychique précoce d'accession à la parenté », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(8), 481-484, et « Regards contemporains sur l'enfant : des figures contradictoires », *Dialogue*, 181, 95-104. Toutes deux exercent comme psychologues cliniciennes dans un Centre de consultation pour enfants et adolescents.

anne.thevenot@unistra.fr

claire.metz@iufm.unistra.fr