



HAL
open science

Faire la loi, faire école, refaire le monde : réflexions autour de la discipline en petite section

David Katane

► **To cite this version:**

David Katane. Faire la loi, faire école, refaire le monde : réflexions autour de la discipline en petite section. Education. 2016. dumas-01410877

HAL Id: dumas-01410877

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410877>

Submitted on 6 Dec 2016

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

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

Faire la loi, faire école, refaire le monde

Réflexions autour de la discipline en petite section

David Katane

Sous la direction de

Françoise Claquin

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
A. CONTEXTE : UNE ECOLE CLASSIQUE DANS UN ENVIRONNEMENT PRIVILEGIE.....	2
B. PROBLEMATIQUE : LA PETITE SECTION, UN GRAND RITE DE PASSAGE CITOYEN	2
I. L'INDISCIPLINE : UN DEFI QUOTIDIEN A LA PENSEE ET A L'ACTION	4
A. L'INDISCIPLINE : LOUP DES ENSEIGNANTS.....	4
B. CAUSES ET MOTIVATIONS DE L'INDISCIPLINE	6
C. LA DISCIPLINE : UNE NOTION ANCIENNE MAIS TOUJOURS LEGITIME	10
II. DE LA REGLE A LA REGULATION	13
A. PREMIERES EPREUVES, PREMIERES REPONSES.....	13
B. FOCUS SUR LA DIFFERENCIATION DE LA DISCIPLINE EN DIRECTION DES MOINS DE TROIS ANS.....	18
C. SUR LA VOIE DE LA PROFESSIONNALISATION	22
III. LES MODELES PEDAGOGIQUES : DES PHARES POUR LA DISCIPLINE	28
A. LA DISCIPLINE PAR L'ORDRE, LA LOI ET LA RAISON	28
B. LA DISCIPLINE PAR L'AUTONOMIE INDIVIDUELLE	30
C. LA DISCIPLINE PAR L'AUTOREGULATION COLLECTIVE.....	31
D. LA DISCIPLINE PAR L'ECHANGE	32
CONCLUSIONS	35
RESSOURCES	38
ANNEXES	40

Introduction

A. Contexte : une école classique dans un environnement privilégié

Notre stage à mi-temps se déroule en école maternelle, dans une ville des environs de Nantes. Cette ville de moins de 10.000 habitants, située dans un environnement plutôt rural, se caractérise par une population de classe moyenne voire moyenne supérieure. Les familles possèdent donc des capitaux - scolaires, culturels, économiques - relativement importants. Selon les normes de l'école, les enfants peuvent y être considérés comme « *bien élevés et éduqués* », la grande majorité des parents étant proches de la culture scolaire. En outre, le principe de coéducation parents - enseignants y est à la fois légitime et fonctionnel.

En ce qui concerne l'école maternelle, elle est de taille modérée (6 classes, 2 par niveau, pas de classe de toute petite section). Elle dispose d'une équipe pédagogique pour moitié ancienne sur le site (5-10 ans voire plus), et récente pour l'autre moitié (1-2 ans). Son projet comme son règlement intérieur peuvent être qualifiés de classiques, sans ancrage particulier dans une pédagogie alternative (de type Montessori, Freinet ou institutionnelle). La classe dont nous avons la charge - en binôme avec une PES et une jeune ATSEM non titulaire - est une classe de petite section de 31 élèves (16 garçons, 15 filles), tous nés en 2012. Notons d'ores et déjà qu'à la rentrée de septembre 2015, 9 élèves sur les 31 avaient moins de 3 ans, ce qui, on le verra, ne fut pas sans conséquence sur certaines épreuves que nous avons rencontrées en matière de discipline.

B. Problématique : la petite section, un grand rite de passage citoyen

La discipline : voici une dimension qui a toujours été et sera toujours un enjeu majeur de l'école, voire plus largement de toute forme d'éducation. Dès la fondation de l'école de la République, la question de la discipline scolaire fut longuement débattue au sein du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvrage dirigé par Ferdinand Buisson et édité en 1882¹. Depuis 2013, soit 131 ans plus tard, c'est la compétence P4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui rappelle l'importance de ce pilier éducatif².

Dans les représentations sociales et médiatiques actuelles, la discipline à l'école serait en crise, et les manifestations de cette crise seraient légion : inattention, chahut, incivilités, violences, absentéisme, etc. Mais il n'est question dans cet écrit réflexif ni de cette actualité, ni de savoir si ces représentations sont fondées ou pas. Ce que nous voulons analyser ici, c'est la manière dont le quotidien en classe de petite section oblige - et même presse - le professeur des écoles stagiaire à s'interroger sur cette question de discipline. Et si cette pression existe pour tout enseignant - novice ou expert, quel que soit le niveau de classe - elle n'en demeure pas moins spécifique et particulièrement forte dans ce niveau unique qu'est la petite section. En effet, première année du premier

¹ L'article « *Discipline scolaire* » a été rédigé par Jean Gaillard (Gaillard, 1882)

² « P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves : - Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace (...). - Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves (...). - Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité (...). - Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent. »

cycle de l'école primaire, intégrée par près de la totalité des enfants de 3 ans en France¹, la petite section est un véritable rite de passage de notre société. Elle fait passer l'enfant du monde privé au monde public, du stade de la petite enfance à celui de l'enfance, de l'univers maternant (mères, puéricultrices, assistantes maternelles) à l'univers enseignant, du statut global d'enfant au rôle spécifique d'élève. Autant dire que c'est la première véritable entrée de l'enfant dans un vivre ensemble étendu. Ainsi, l'enseignant de petite section ne peut se contenter de rappeler les lois générales du vivre ensemble ni celles, plus spécifiques, de l'école comme si elles étaient connues de tous les enfants de 3 ans, comme si d'autres enseignants avant lui avaient déjà réalisé ce travail de socialisation. Non, sa responsabilité est justement d'être parmi les premiers à dire et à faire la loi dans la classe². Un enfant qui entre en petite section ne peut être dit indiscipliné tant que les règles ne lui ont pas été présentées, expliquées et dévolues dans des situations concrètes, tant qu'il ne les a pas intériorisées un minimum. On pourrait même dire que c'est la mission de l'enseignant que de faire école et de refaire le monde avec ses élèves. Autrement dit : leur faire comprendre et vivre les fondements de notre société et de l'institution scolaire, afin de les inscrire dans un ordre à re-produire.

Avant d'assumer cette noble responsabilité, nous pensions savoir en quoi consistait l'idéal de discipline, à quoi devait ressembler une classe « sage », « disciplinée », « attentive », « investie dans les apprentissages ». Mais dès le premier jour, le quotidien se révèle comme un défi majeur à la réalisation de cet idéal. On prend même rapidement conscience que le concept de discipline n'est pas aussi transparent qu'on le pensait. De redoutables questions ne tardent pas à surgir : comment faire ? Comment dire ? Et justement, quoi dire ? Quoi faire ? Pourquoi faire ceci et pas cela ? Au nom de quel principe ? Et quel équilibre trouver entre des valeurs qui peuvent être contradictoires : distance – proximité, fermeté – tolérance, hiérarchie – démocratie, etc. ? Les comportements individuels des élèves, la dynamique du groupe-classe, les relations enseignant-élèves ne manquent pas d'accroître la distance d'avec l'idéal visé et de souligner les apories des techniques employées. Les moyens se révèlent vite trop balbutiants, trop intuitifs, pas assez professionnels voire inefficaces. Pire, l'objectif lui-même se fait nébuleux. Face à nos propres errances et erreurs relatives à l'installation de la discipline en classe - et même devant des réussites douteuses, illégitimes parce que fondées sur des attitudes non durables – force est de réfléchir à nouveau à cet idéal qu'on croyait si bien connaître, et force est de chercher, jour après jour, de meilleurs moyens de l'atteindre.

Le premier chapitre de cet écrit visera d'abord à exposer les manifestations de l'indiscipline et leurs causes, peu-à-peu dégagées de leur appréhension de sens commun, et se conclura sur une définition *a minima* de la discipline. Le second chapitre aura pour vocation d'explicitier le cheminement de nos pratiques de discipline en classe vers plus de professionnalisme. Le dernier chapitre consistera à modéliser, en croisant notre expérience et les apports théoriques, différentes conceptions pédagogiques de la discipline, comme autant de repères pour construire à l'avenir une discipline plus sereine et plus équilibrée, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves.

¹ A partir de 3 ans, le taux de scolarisation est de 99,4% (données 2012 de l'INSEE) (www.insee.fr)

² Pourtant, force est d'avouer que dès la rentrée, on s'attend à ce que les familles, et plus précisément les parents, aient déjà réalisé un premier travail d'éducation aux règles fondamentales du vivre ensemble : propreté, non violence à l'égard des personnes et des biens, obéissance aux adultes référents. D'où la surprise devant les manifestations inattendues d'agressivité entre élèves, de régression en matière d'hygiène chez des élèves qui étaient propres ou de refus d'obéir aux premières demandes de l'enseignant.

I. L'indiscipline : un défi quotidien à la pensée et à l'action

A. L'indiscipline : loup des enseignants

Il paraît que les enfants ont peur du loup. De leur côté, les enseignants semblent aussi avoir leur loup : c'est l'indiscipline. Mais qu'est-ce que l'indiscipline ? Il n'est pas évident de dire où elle commence, où elle finit. Dans le langage tenu en classe, on parle de « désordre », de « bazar », d'« agitation », de « chahut », d'« élèves pas sages ou indisciplinés ». En début d'année, connaissant mal les enfants et leur niveau de développement, ne sachant si et jusqu'où il peut leur faire confiance, se connaissant lui-même mal dans son nouveau rôle, l'enseignant évolue dans une sorte d'obscurité, d'incertitude généralisée : incertitude au sujet des règles à édicter, des principes à défendre, des équilibres à trouver, de la relation à construire. Encore novice, le professeur des écoles stagiaire gère cette situation comme il peut, en fonction :

- de sa formation passée (stages chez des MAT et PEMF, visionnage de vidéos de séances, pratique de l'animation, parcours scolaire et universitaire, etc.) ;
- de son histoire et de ses ressources personnelles (intérieurisation et rapport aux figures d'autorité dans la famille, à l'école, au travail, dans les loisirs) ;
- mais aussi en fonction de l'image qu'il se fait de ce que doit être une classe exemplaire et de ce qu'attend l'institution lors des différentes visites imposées.

En ce qui nous concerne, au début de l'année, beaucoup d'énergie et de temps furent investis dans le cadrage voire le contrôle des comportements, par peur de l'indiscipline, réelle ou fantasmée. En outre, la perspective d'une visite officielle de PEMF dans les premières semaines de l'année nous a aussi incité à opérer une prise en main plutôt ferme de la classe (fermeté que nous détaillerons plus loin dans la partie *II.A. Premières épreuves, premières réponses*). Nous supposons que l'institution réagirait mieux à des problèmes de didactique que de discipline. Cette dernière fut donc notre priorité. Le souvenir d'un des premiers conseils délivré par un PEMF en stage de première année de master MEEF résonnait encore dans notre mémoire : « *Dans la classe, le pouvoir déteste le vide. Soit ce sont les élèves qui ont le pouvoir, soit c'est le maître. Le plus important, c'est de le conquérir avant eux* ». Nous avons donc suivi ce conseil - que l'étymologie nous autorise à qualifier de mon-archique -, et qui s'avérait cohérent avec un de nos modèles intériorisés de l'autorité (du côté du père). Force est d'admettre que cela fut valorisé lors de la première visite institutionnelle dans notre classe, au titre d'une « *bonne capacité de prise en main, gestion et reprise en main de la classe* » (1^{er} rapport de visite PEMF).

Mais en quoi consiste t-elle, cette indiscipline qui inquiète, exige et mobilise tant ? Comme nous y invite Bernard Defrance, on peut prendre le droit comme modèle de définition des infractions aux règles (Defrance, 1999) et identifier les grandes catégories de comportements inappropriés qui font l'indiscipline au quotidien. Tous les exemples donnés en italique et classés ci-dessous sont tirés de notre expérience en classe :

- d'abord, la plus grave des infractions est la violence volontaire¹ envers autrui, physique et psychologique : *frapper – taper, mordre, bousculer - pousser, se battre, lancer des objets*

¹ On peut s'interroger à juste titre sur la pertinence de la qualification de « volontaire » pour des gestes d'enfants de 3 ans. Mais, comme l'énonce Erick Prairat : « *C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (ou l'enfant) soit responsable mais de le sanctionner de telle manière qu'advienne en lui un sujet responsable.* » (www.anmecs.fr)

sur quelqu'un (ex. : un doudou lesté d'une boîte à musique, une assiette de la dinette, des poignées de sable), cracher ou crier sur l'autre, l'insulter, se moquer de lui, etc.

- la mise en danger de soi à travers une prise de risque inconsidérée peut très bien figurer parmi les comportements inappropriés graves : *se lancer d'une structure trop haute dans la cour, courir trop vite sans regarder devant soi et heurter un obstacle, etc.*

- l'inattention alliée à des gestes brusques et à des maladresses conduit à des violences physiques involontaires : *lancer un membre ou un objet (ex. : manteau, jouet, cerceau) qui heurte un pair proche qu'on n'avait pas vu ; marcher sur un pied ou sur une main d'élève assis par terre ; tomber sur l'autre en reculant sans regarder ; pincer une jambe ou une main en déplaçant une chaise, etc.*

- vient ensuite la dégradation volontaire des biens, du matériel de l'école, de la classe ou d'une personne : *casser un jouet ; abîmer une étiquette-prénom ; salir un livre ; dégrader la production d'un camarade (ex. : détruire la construction en lego d'un pair, gribouiller sur le dessin du voisin, etc.) ; monter avec ses chaussures sur une table ou sur un banc ; sauter dans des flaques d'eau au point d'avoir le pantalon mouillé sur toute la longueur des jambes, etc.*

- on peut aussi établir une catégorie pour tous les comportements de résistance au pouvoir de l'enseignant : *refus d'obéir à une règle ou consigne répétée de nombreuses fois, et que l'élève a parfaitement entendue et comprise ; indifférence voire insolence à l'égard de l'autorité (ex. : sourire, grimace, langue tirée pendant une réprimande).*

- la forme d'indiscipline la plus récurrente, celle qui surgit en premier dans les activités d'apprentissage et qui mobilise une grande quantité du temps et de l'énergie de l'enseignant, c'est l'inattention, soit sous la forme du non engagement dans l'activité, soit sous celle de l'interruption de la participation : *regarder ailleurs ; se retourner ; être occupé avec un autre élève (bavardage, amusement, câlinage, etc.) ; s'agiter (bouger, se lever, s'accroupir sur le banc, etc.) ; jouer seul sans rapport avec l'activité ; sortir de l'activité avant la fin ; détourner des objets de leur fonction didactique première (ex. : feuille devenant boule de papier puis petits morceaux, feutre devenant perceur ou marteau, affiches et étiquettes devenant jouets, matériaux d'exploration du monde devenant aliments) ; mais aussi faire irruption auprès d'un adulte ou d'un élève et perturber leur activité en cours (discussion ou atelier).*

- un niveau sonore trop élevé pendant les activités est une forme d'indiscipline fréquente : *cris, objets tapés fortement contre une table ou sur le sol, pleurs à gorge déployée après avoir été puni.*

- tout en bas de l'échelle de l'indiscipline, on rencontre l'immense zone grise des comportements qui agacent¹, font perdre patience, freinent, bloquent ou perturbent les activités mais qui ne sont pas à proprement parler des infractions aux règles (en tout cas tant que des règles corrélatives n'ont pas été énoncées et comprises par tous) : *jeux pas ou mal rangés ; objets de la cour amenés en classe (brindilles, cailloux, etc.) ; objets de l'école mis dans sa poche sans intention de le voler mais perdu pour la classe ; doigt levé suivi d'un long silence parce que l'élève n'a rien à dire ou n'a pas écouté la question ;*

¹ Est-ce que l'autoritarisme, l'arbitraire et l'injustice ne surgissent justement pas dès lors que l'enseignant pense que son agacement est un bon étalon de l'indiscipline ou l'indice d'une infraction commise ?

mutisme prolongé dans les échanges individuels avec l'enseignant ; position affalée ; insistance lancinante d'un élève auprès d'un pair réticent (pour jouer avec lui, lui tenir la main dans le rang, le prendre dans les bras, etc.) ; entorses aux règles de politesse (oubli du bonjour, merci, s'il te plaît) ; temps extrêmement longs passés aux toilettes, à ranger un jeu ou à mettre son manteau ; pleurs au milieu du regroupement avec refus d'aller dans le coin aménagé pour se calmer ; chouinements d'un élève au moindre contact un peu brusque avec un pair ; s'asseoir à la place de l'enseignant en regroupement, etc.

C'est notamment la découverte de cette zone grise dès le début de l'année qui nous a conduit à nous interroger sur ce que nous appelions discipline et indiscipline, sur les règles que nous avons édictées ou pas, sur les principes fondant ces règles, sur le mode de fonctionnement de l'autorité dans notre classe.

Pour cadrer cette classification des actes d'indiscipline, rappelons que **le principe de légalité veut que tant qu'une règle n'est pas présentée à tous, les élèves ne sont pas censés la connaître et leurs comportements ne peuvent pas être considérés comme des infractions à ces règles.** Ceci est valable pour tous les citoyens, mais l'est particulièrement pour des enfants de trois ans qui y sont confrontés pour la première fois ou presque. Or, au début, nous avons pu réagir à leurs comportements inappropriés comme s'ils connaissaient déjà ces règles, ou comme s'ils allaient les comprendre et les accepter aussitôt qu'énoncées et expliquées. Alors, le novice s'interroge : que faire ? Doit-on, au nom du principe de légalité, afficher et expliquer les règles qui correspondent aux mille et uns comportements inappropriés, des plus graves aux plus menues des tracasseries (sur ce point, voir l'épreuve de la tentation du code dans la partie III.A.) ? Est-ce que rappeler et justifier ces règles suffira à les faire respecter ? On découvre vite que ce n'est pas le cas et on doute que persévérance et patience suffiront. Parfois, on essaie de se débarrasser du problème en rappelant que dans la classe, c'est le maître qui décide et qu'il faut toujours obéir à ses consignes. Mais cela s'avère rapidement une illusion inefficace en plus d'être dangereux pour la formation de l'esprit démocratique (sur ce point, voir l'épreuve du vertige du pouvoir dans la même partie III.A). Nous verrons tout au long du chapitre suivant quelles réponses plus professionnelles peuvent être apportées sur ces points.

Dès lors, une fois classés les comportements inappropriés en classe, il nous faut tenter d'en comprendre les tenants, afin d'y répondre au mieux.

B. Causes et motivations de l'indiscipline

Nous avons organisé les causes et motivations de l'indiscipline selon qu'elles dépendent plus ou moins du pouvoir de l'enseignant. Evidemment, ce critère n'est pas binaire. Il constitue un continuum. Mais un débutant a besoin dans un premier temps de clarifier et de prioriser les éléments sur lesquels il peut le plus agir, pour éviter de perdre temps et énergie sur des éléments qui lui échappent en grande partie, et qui accroissent inévitablement des sentiments déjà aigus d'impuissance et de culpabilité.

1. Les facteurs relativement indépendants de l'enseignant

La première série de facteurs que nous avons décelée ne dépend pas directement de l'enseignant, mais produit néanmoins de l'indiscipline de façon non négligeable :

a. Les causes familiales et développementales : l'indiscipline d'un élève peut avoir des causes et motivations fortement liées à des facteurs extra-scolaires : situation familiale problématique sur le plan relationnel, économique ou sanitaire (divorce, chômage, maladie, décès, etc.) ; éducation parentale défaillante ou très éloignée de la culture scolaire ; stade de développement et personnalité de l'enfant. Ainsi, dans une classe de petite section, les enfants ayant autour de 3 ans, il est plus que probable qu'un certain nombre de mères seront enceintes et accoucheront dans l'année¹, ce qui ne sera pas sans conséquences sur les motivations (colère, sentiment d'injustice, besoin de rester au centre de l'attention) et le comportement corrélatif de l'aîné concerné. De même, un déménagement – lui-même parfois lié à l'arrivée d'un nouvel enfant - peut perturber un élève et induire des comportements inappropriés en classe. Ajoutons que l'enfant d'environ 3 ans atteint une étape capitale de son développement que certains psychologues, dans la lignée des travaux de Françoise Dolto, nomment la castration anale. L'enfant doit désormais se conformer à la loi du groupe, dont la propreté n'est qu'un aspect, ce qui peut entraîner de sa part un fort retour du « non », comme à des étapes antérieures de son développement (Halmos, 2009).

Enfin, rappelons que les élèves de petite section ne sont pas encore pleinement élèves, qu'ils sont encore des enfants de 3 ans avec des besoins spécifiques, notamment un grand besoin de jouer librement et de bouger. Les programmes de maternelle rappellent clairement ce caractère essentiel du jeu en général, et du jeu libre en particulier. Ces moments de jeu spontané sont des respirations régulières qui permettent aux élèves d'accepter plus aisément la discipline des activités proposées par l'enseignant. Mais ce besoin ne pouvant être satisfait en permanence, et devant être de plus en plus frustré par la forme scolaire, cela entraîne presque mécaniquement une certaine indiscipline.

b. Les causes groupales : autre facteur explicatif qui traverse le cadre scolaire sans en être spécifique : la dynamique du groupe-classe. La psychologie sociale des groupes restreints a bien montré l'ambivalence des relations qui se construisent dans tout groupe ; ambivalence faite d'affinités, de sympathie, de solidarité, mais aussi de compétition, de jalousie, de domination et d'antipathie - voire d'exclusion et de stigmatisation avec la logique du bouc émissaire (Anzieu et Martin, 2013). Les comportements inappropriés émergent souvent de relations tendues entre pairs² (ex. : pour le partage d'un jouet, d'un espace, de l'attention du maître) ou au contraire d'une excitation excessive entre pairs affinitaires (ex. : sauter partout à deux, se rouler ensemble par terre). Il est aussi fréquent de voir des jeux tourner en violences : les élèves se courent après en riant et on les retrouve une minute plus tard se bagarrant et pleurant. Les observations et analyses de la vie sociale des enfants dans une cour de récréation confirment la puissance structurante de ces phénomènes de groupe, au point que les anthropologues parlent d'une véritable culture et société enfantines (Delalande, 2001 ; Roque *et al.*, 2009).

c. Les causes organisationnelles : parmi les éléments sur lesquels l'enseignant a une moindre prise, on peut aussi citer l'incohérence des règles qui s'appliquent dans la classe. Ce qui relève de l'indiscipline pour l'enseignant, et institué comme tel, est parfois

¹ En 2010, l'âge moyen des femmes lors de l'accouchement du premier enfant est de 28,1 ans. Il est de 30,5 ans au deuxième, soit près de 2,5 ans d'écart en moyenne entre aîné(e) et cadet(te) (www.insee.fr).

² Motif exacerbé par la taille du groupe-classe, de l'espace-classe et du matériel disponible : 31 enfants habitués à être choyés par de nombreux adultes (y compris en crèche), à disposer de nombreux jouets individuels, et qui ne se connaissent pas sont soudain contraints de cohabiter tous les jours du matin au soir dans un espace restreint, avec un matériel limité. Est-ce que 31 adultes, même très bien élevés, résisteraient longtemps à l'expérience ?

autorisé ou *a minima* toléré lors des temps de TAP ou de garderie : niveau sonore plus élevé, gestion des jeux plus laxiste, détournement des outils de la classe (affichage, mobilier) en jouets. D'où l'importance de la concertation entre acteurs de l'école (enseignants, ATSEM, animateurs, personnel de cantine, etc.) mais aussi avec les familles, ainsi que le rappellent les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle :

« L'école maternelle construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école, le temps scolaire et le temps périscolaire. (...) L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative ».

2. Les facteurs relativement dépendants de l'enseignant

La seconde série de facteurs explicatifs est bien plus directement dépendante du pouvoir et de l'autorité de l'enseignant :

a. Les causes didactiques : les défaillances dans le cadrage temporel, matériel, spatial et communicationnel de la classe sont pour beaucoup dans l'émergence d'actes et de situations d'indiscipline. L'environnement, les objectifs et les moyens scolaires n'ont pas été préparés de façon pertinente par le professeur. Les activités ne font pas assez sens, les consignes ne sont pas claires sur le plan langagier et cognitif, les objectifs sont trop simples ou trop difficiles à atteindre, le matériel n'est pas adapté. Ceci confirme le lien très fort qui existe entre didactique et discipline. Un exemple parmi mille autres : en salle de motricité, on demande aux élèves : *« asseyez vous tous là », « mettez-vous deux par deux », « mettez-vous les uns derrière les autres en file indienne / à la queue leu-leu »*. Evidemment, les élèves, n'ayant ni repère langagier ni repère matériel, s'assoient un peu partout, s'agitent dans tous les sens ou restent immobiles parce qu'ils ne savent pas ce que signifie *« là », « deux par deux », « derrière »* ou *« file indienne »*. Sur le moment, il arrive de penser, agacé, que les élèves font vraiment exprès de ne pas comprendre ni obéir. Mais on réalise aussitôt que l'erreur est du côté de l'enseignant qui n'a pas bien organisé sa séance, ajusté ses mots, ses gestes, son matériel. L'agacement, source potentielle d'arbitraire à l'égard des élèves, se convertit alors en prise de conscience de sa propre responsabilité d'éducateur.

b. Les causes politiques¹ : les élèves mis en position permanente d'exécutants d'activités trop fermées finissent par résister au pouvoir unilatéral du professeur, par besoin de liberté et de jeu autonome. En effet, à une époque où l'éducation des enfants consiste fondamentalement à les rendre acteurs de leur vie, décisionnaires réfléchis et libres de leurs choix, et à les inciter à exprimer leur créativité, on comprend mieux que la légitimité de toute pédagogie unilatérale – au sens où toutes les activités sont construites par l'enseignant - soit mise à mal, ainsi que le commente Bernard Defrance au sujet de la pédagogie transmissive :

« Et si c'était la structure même du « cours », y compris dans ses dispositions matérielles, qui provoquent le phénomène du « bavardage » comme résistance inconsciente à l'homogénéité imposée, au sens unique vertical de la parole ? Si l'enseignant se sent nié

¹ Au sens classique du politique comme rapport fondamental au pouvoir, et non de la politique comme champ social spécifique.

dans son être par le bavardage, les élèves ne se sentent-ils pas niés par le discours unique ? On peut comprendre alors l'impossibilité, pour résoudre le problème, d'en appeler à une modification des comportements sous la menace de punitions, à un changement psychologique dans l'attitude des élèves (...) aussi bien que dans l'attitude du professeur (...). On peut donc comprendre aussi la nécessité, pour sortir du rapport de force, d'agir sur la structure pédagogique elle-même : encore une fois, si je fais taire, c'est pour faire parler ! » (Defrance, 1999, p.142)

Nous savons depuis longtemps que le régime « mon-archique » en classe doit être abandonné ou *a minima* équilibré par un partage relatif du pouvoir avec les élèves. Nous le voulons même, ayant intériorisé d'autres modèles de l'autorité tout au long de notre parcours. Mais il nous a fallu du temps et il nous en faudra encore pour passer de ce savoir et de cette volonté à une mise en pratique efficace. La plus grande place laissée au jeu libre ou l'instauration d'un conseil des sages en fin de période 2 (institution à caractère plutôt aristo-cratique, au sens étymologique du pouvoir des meilleurs) sont les preuves en acte de ce processus laborieux de démocratisation (pour plus de détails, voir la partie III.C.3 *Jouer collectif*).

c. Les causes relationnelles : outre les raisons didactiques (sens et processus pertinents d'apprentissage) et politiques (autonomie et partage du pouvoir), ce sont des motifs relationnels qui peuvent induire des comportements inappropriés. En effet, l'autorité légitime, créatrice d'une discipline acceptée et co-créée, est fondée sur « *un mélange de confiance, d'admiration et de respect* » (Cornet *et al.*, 2014, p.143). Le lien enseignant-élèves ne consiste pas uniquement en une transmission de savoirs dans un cadre institué, en un aménagement de situations didactiques favorables à la construction de compétences. Elle est aussi une relation, avec tout ce que cela comporte de processus complexes mis en lumière par les sciences humaines et sociales :

« theorists propose that children must identify with those they are observing if they are to learn from them. (...) Ethnographic reports provide numerous concrete examples of the theoretical claim that human learning depends on identifying with those around you. For observational learning to have its full power, not only must children be present but they must also be involved in the adult world – in other words, they must belong there. » (Gaskins and Paradise, 2012, pp.92-93)

L'identification aux adultes, l'appartenance et la reconnaissance au sein du groupe sont donc clés pour que les élèves soient naturellement motivés à apprendre. A l'inverse, aux deux extrêmes de la relation éducative, tous les spécialistes des sciences de l'éducation s'accordent à repérer la séduction et l'autoritarisme comme contraires à l'éthique sur le plan des valeurs et inefficace sur le plan de l'apprentissage, soit par excès de proximité, soit par excès de distance :

« La pensée éducative la plus éclairée en a eu très tôt l'intuition puisqu'elle a exigée des éducateurs qu'ils renoncent à la fois à la violence et à l'amour, c'est à dire aux deux formes exacerbées du corps à corps » (Prairat, 2005, p.116).

Ainsi, une relation éducative non équilibrée sur le plan affectif et social, soit trop fusionnelle, soit trop ferme, soit même trop oscillante entre ces deux pôles peut entraîner des comportements inappropriés. Quand tout ou partie de la classe se sent rejetée, quand un ou quelques élèves concentrent sur eux la plupart des sanctions, quand un jour le professeur veut gagner la complicité des élèves et quand le lendemain il

manifeste une grande froideur, on peut comprendre que l'investissement dans l'apprentissage proposé soit défaillant.

L'étayage efficient de l'enseignant et ses 6 fonctions conceptualisées par Bruner impliquent donc des dimensions psychosociologiques subtiles¹ (Bruner, 1983). Cela exige du professeur tout un art de la relation, et même des ruses éducatives, selon la belle expression d'Yves Guégan (Guégan, 2013) : identification et mimétisme, dons et contre-dons, partage d'expériences, d'émotions et de pouvoir, émulation et distinction, surprises et paradoxes.

Dans notre cas, dès le début de l'année, nous avons établi une certaine distance à l'égard des élèves pour tout ce qui touchait à l'hygiène, aux vêtements et plus généralement au corps. D'un commun accord avec l'ATSEM, cette dernière se chargea plus particulièrement des missions d'aide à l'essuyage et rhabillage aux toilettes, de déshabillage et habillage autour de la sieste, de réconfort dans les bras en cas de pleurs. Cette distance fut doublement justifiée : volonté de bien marquer la différence entre monde maternant et monde enseignant ; protection contre le moindre soupçon d'abus pouvant aujourd'hui frapper un enseignant de sexe masculin en école primaire compte tenu des scandales de pédophilie régulièrement révélés. Or, il est possible que cette même distance ait généré une certaine indiscipline parmi les élèves. Car à 3 ans, ces derniers ont vraisemblablement encore besoin d'un lien affectif et même d'un contact physique minimal avec le représentant de l'autorité pour accepter d'obéir à ses règles et surtout accepter de les intérioriser. Ils ont besoin de le voir les aider pour les gestes quotidiens, de partager avec lui des moments ordinaires et pratiques, de ressentir et d'exprimer les mêmes émotions de joie et de tristesse face aux mille et uns événements de la vie de la classe. Ils ont aussi besoin de se coller à sa jambe ou à son bras, de lui tenir la main dans la cour de récréation pour être réconforté ou pour marquer une complicité. Un certain rapprochement fut donc nécessaire, et opéré en période 2 (notamment par l'aide au déshabillage-rhabillage avant et après la sieste), avec des effets positifs notables sur le plan de l'écoute des consignes et du respect des règles.

Jusqu'ici, nous avons présenté les manifestations de l'indiscipline et leurs principales causes, sans définir ce que nous entendions précisément par discipline. Il est donc temps de s'attaquer à cette question avant de pouvoir exposer et analyser, dans le chapitre suivant, les stratégies peu à peu mises en place pour construire cette discipline.

C. La discipline : une notion ancienne mais toujours légitime

De multiples formules sont aujourd'hui utilisées aux côtés de - ou pour se substituer à - celle, plus classique, de discipline : gestion de classe, tenue de classe, conduite de classe, (re)prise en main de la classe. Il est intéressant de noter que ces expressions visent l'action de l'enseignant, alors que la discipline consiste plutôt en un attribut : la classe et les élèves sont ou ne sont pas disciplinés. Elle porte ainsi une vision assez statique et même binaire de la situation éducative :

« Gare à l'enseignant qui ne parvient pas à maintenir l'ordre dans sa classe, qui manque d'autorité ! Comme si l'autorité était une qualité propre à certains individus dont d'autres seraient dépourvus, comme on a les cheveux blonds ou noirs ! Sujet éminemment tabou

¹ Le contrôle de la frustration étant l'exemple le plus explicite de cette subtilité.

dans les salles de professeurs : le cas du collègue chahuté... De même que le comportement de tel ou tel enfant est systématiquement renvoyé à des catégories moralisantes ou psychologisantes (« paresseux » devient « non motivé » !), de même le savoir-faire de tel ou tel enseignant est renvoyé lui aussi à des qualités supposées « qu'on a ou qu'on n'a pas » ! Ainsi, la capacité à maintenir « naturellement » l'ordre est assimilée le plus souvent à du don mystérieux qui échapperait à toute analyse : et les enseignants en proie aux chers bambins zappeurs et « hachélémisés » de culpabiliser honteusement, ce qui n'aide évidemment pas à trouver la solution des problèmes ! » (Defrance, 1999, p.31)

Néanmoins, malgré ces défauts, et aussi traditionnelle soit-elle, la notion de discipline demeure une référence pour l'institution comme pour les enseignants, dans son double sens de domaine de savoir et de dispositif de pouvoir. Le référentiel des compétences la cite explicitement (en gras dans l'extrait ci-dessous), au contraire des formules plus modernes évoquées plus haut :

« P 1. Maîtriser les savoirs **disciplinaires** et leur didactique
- Connaître de manière approfondie sa **discipline**¹ ou ses domaines d'enseignement. »
« - Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de **discipline**, etc.). »

Pour avancer dans la définition de cette notion, nous convoquerons l'étymologie. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), créé par le CNRS, donne les différentes acceptions historiques suivantes :

Discipline : « Emprunté au latin classique *disciplina* « action d'apprendre », « matière d'enseignement, science, système philosophique », « éducation, formation », en particulier « principes, règles de vie »; en latin chrétien « règle monastique », « correction, châtement (imposé par la règle) » ».

On le voit : la discipline est un terme hautement polysémique. Le concept qui selon nous permet d'y voir plus clair dans cette notion, et qui présente l'avantage d'être officialisé dans les programmes de maternelle (citation ci-dessous) et utilisable en classe est celui de règle : c'est la publication et le respect des règles ainsi que la sanction de leur transgression qui définit *a minima* la discipline.

« Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les **règles** qui s'y rattachent. (...) Dans un premier temps, les **règles** collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...). »

Indiquons au passage qu'une différence notable distingue la discipline de la règle. Car si la notion de règle garde tout sa légitimité dans l'espace public, celle de discipline peut paraître plus dépréciative, datée, voire conservatrice. Elle aurait comme un arrière goût

¹ « Si on doit distinguer la question de l'acquisition des savoirs de celle de la genèse de la loi, on ne peut cependant pas les séparer. Et ce lien est manifeste dans les doubles sens des termes « discipline » et « sanction ». « Discipline » désigne aussi bien ordre que savoir, et « sanction » signifie aussi bien notation que punition. » (Defrance, 1999, p. 25)

d'institutions dont on dit justement qu'elles imposent des « *disciplines de fer* », qu'elle fonctionne aux « *mesures disciplinaires* » : armée, église, école traditionnelle¹. La discipline renvoie à un conformisme de l'individu par rapport au groupe, à une obéissance à l'égard de la hiérarchie, à un ordre punitif ; conformisme, obéissance et punition aujourd'hui largement concurrencés par les valeurs d'autonomie, de créativité et de négociation. D'où le fait qu'on lui préfère parfois des expressions comme « gestion - conduite de classe », aux connotations plus souples, plus modernes, plus managériales².

Toutefois, aussi démodée soit-elle, la notion de discipline renvoie à une réalité fondamentale, valable universellement. En effet, tout groupe et toute institution, des plus élémentaires aux plus vastes, sont structurés par des autorités qui fixent des règles et qui imposent des disciplines. L'anthropologue René Girard le rappelle, au sujet de la règle interdisant la violence :

« *Il n'y a pas de culture qui n'interdise la violence à l'intérieur des groupes de cohabitation* » (Girard, 1978, p.21).

Les règles répondent à des besoins humains fondamentaux: de sécurité (physique, affective), d'appartenance (à une identité ou communauté) et de structuration (du temps, de l'espace, des relations, du psychisme). Dans la classe, ces règles sont à la fois garantes du vivre ensemble, mais elles sont aussi la condition de possibilité de tout apprentissage (Prairat, 2005). En outre, les sociologues nous rappellent que ces règles visent aussi à produire un *habitus*, une *hexis* et une forme scolaire, tous deux rouages d'une certaine reproduction sociale et institutionnelle (Bourdieu, 2000 ; Vincent, 1994).

Ainsi, si la construction d'une discipline en classe paraît légitime à tout un chacun, s'ouvre le débat bien moins consensuel et sans solution définitive :

- du mode de répartition du pouvoir d'élaboration des règles ;
- du contenu précis à donner à ces règles ;
- des manières spécifiques par lesquelles on entend faire respecter les règles dans sa classe.

Cette précision, solidement appuyée sur des principes et valeurs articulés entre eux, est le signe du professionnalisme, et c'est cela que doit justement construire l'enseignant débutant.

Donc, face aux comportements inappropriés que nous avons classés, face à leurs causes et motivations, et à la lumière de cette notion capitale de règle, quelles furent nos premières réponses ? Quelles épreuves avons-nous rencontrées en tentant de discipliner ces comportements et de remédier à leurs soubassements ? Et quelles pistes d'amélioration sont envisageables pour dépasser ces épreuves ? Tel est l'objet du chapitre suivant.

¹ Ecole traditionnelle que Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle, nommera justement l'école-caserne, par un rapprochement significatif avec l'institution militaire (Oury *et al.*, 1972).

² Les chercheurs et la littérature anglo-saxonne en la matière font d'ailleurs souvent référence au « *behavior management in the classroom* » (Martella *et al.*, 2012).

II. De la règle à la régulation

A. Premières épreuves, premières réponses

Voyons d'abord dans le sens chronologique les dispositifs de régulation que nous avons mis en place et les difficultés que nous avons rencontrées en premier.

1. La discipline par la voix et la loi de la raison

Dès les premiers jours de la rentrée, une fois les principales manifestations de détresse passées (larmes, vomissements, cris et bousculades pour sortir de la classe, répétition lancinante de « *papa-maman* »), la plupart des comportements inappropriés mentionnés dans le chapitre précédent furent observables. L'enseignant stagiaire doit alors équilibrer attitude rassurante et chaleureuse à l'égard des expressions de tristesse, et attitude ferme à l'égard des actes violents (contre les pairs ou les biens).

L'urgence et l'incertitude du métier d'enseignant sont d'autant plus fortes que le stagiaire connaît mal les enfants de cet âge (en général), ces enfants qu'il a en face de lui (précisément), la posture et les gestes qu'il doit adopter (anticipations, réactions) (Perrenoud, 1999). Nous avons donc paré à ce qui nous paraissait le plus pressé : la violence physique. Plusieurs enfants, des garçons, passaient régulièrement à l'acte violent dans la classe ou dans la cour. Nous avons donc mis en œuvre le dispositif pédagogique traditionnel de régulation de ces comportements, qui devait aussi servir pour de nombreux autres comportements, moins graves :

- publication de la règle à l'oral et sur affiche (cf. doc. 1 en annexes) : « *C'est la règle numéro 1 à l'école, la plus importante : on ne fait pas mal, on ne tape pas, on ne pousse pas* ». L'énonciation de la règle à l'oral et son rappel répété obéissent au principe de légalité et suivent tout le spectre de l'intensité sonore : du murmure à l'oreille pour anticiper la survenue de l'acte à la voix élevée et grave quand le même élève reproduit le même comportement de nombreuses fois et/ou que le geste est particulièrement violent.

- explication, justification de la règle : le rappel de la règle est souvent suivi de son argumentation, en particulier au début d'année. Il s'agit d'exposer les raisons, principes et conséquences pour lesquelles la règle existe : « *Pourquoi on ne doit pas taper ? Parce que ça fait mal. Celui qui est tapé souffre, pleure. Est-ce que vous aimeriez qu'on vous tape ? Est-ce que vous voyez les adultes se taper quand ils ne sont pas d'accord ? Non, quand on n'est pas d'accord, quand on est en colère, on se calme et ensuite on se parle* ».

- menaces de sanctions et sanctions contre les infractions à la règle : outre le fait de faire cesser sur le champ le comportement inapproprié, nous utilisons des techniques classiques. Les sanctions consistent en avertissements (échelle de comportement, cf. doc. 2 en annexes), réparations (en cas de violence : s'excuser, serrer la main, prendre dans les bras) et punitions (être séparé d'un camarade, être exclu de l'activité – du groupe pendant 5-10 minutes sur une chaise – cf. doc. 3 en annexes -, rendez-vous avec les parents pour les élèves qui persistent malgré tout dans leur comportement)¹.

¹ Quelques semaines après la rentrée, nous avons installé un coin « colère » avec chaise et coussin isolés pour que les élèves sur le point d'agresser ou ayant agressé se calment, si nécessaire en tapant sur ce coussin (cf. doc. 4 en annexes). Mais ce coin n'a finalement pas servi pour différentes raisons : divergence

Publication des lois, explication des lois et sanction des infractions sont les trois fondamentaux de la discipline en classe. Les anglo-saxons nomment cette stratégie « *assertive discipline* » (Martella *et al.*, 2012). Le pouvoir de l'assertivité, la puissance du verbe et de la raison, la systématique de la réponse sanctionnante sont censés venir à bout des comportements inappropriés. Ce dispositif ne doit donc jamais être négligé et encore moins oublié. Tous les autres dispositifs, toutes les autres techniques ne peuvent venir qu'en complément de ce pilier éducatif qu'est le rappel de la loi appuyé sur l'appel à la raison (Guégan, 2013).

Toutefois, même avec patience et persévérance, les techniques traditionnelles présentent des limites. Comme le notent les chercheurs anglo-saxons :

« *Research evidence suggests threats and warnings tend to escalate problem behaviors in the classroom (Nelson, 1996b). When teachers use threats and warnings, students are more likely to become aggressive than when threats and warnings are not used.* » (Martella *et al.*, 2012, pp.10-11)¹

S'ils ne s'aggravent pas nécessairement, de nombreux comportements inappropriés persistent effectivement, malgré tout. Les rappels à la loi, les argumentations répétées et les sanctions quotidiennes ne suffisent pas toujours à diminuer leur gravité et leur fréquence². Pour approfondir les limites de ce dispositif traditionnel qu'est l'« *assertive discipline* », ajoutons qu'il confronte l'enseignant à des épreuves importantes, épreuves qui appellent des stratégies nouvelles.

2. La loi mise à l'épreuve

Outre les apories soulignées ci-dessus, le dispositif de régulation par la voix et la loi de la raison soulève d'autres problématiques, que nous avons qualifiées d'épreuves, et qui sont au nombre de cinq.

- Epreuve n°1 : la règle-surprise qui sort du chapeau noir de l'indiscipline, ou l'entorse au principe de légalité.

Au-delà des règles fixées par le règlement intérieur et de celles qui sont les plus évidentes (ne pas frapper, ne pas casser les objets, etc.), l'enseignant découvre qu'il en est de nombreuses autres qu'il ne pense à énoncer qu'au moment où une perturbation survient. Un élève passe par-dessus un banc : l'enseignant s'exclame « *il ne faut pas passer par-dessus les bancs* ». Un élève dessine sur une table : l'enseignant sermonne « *il*

du binôme de PES sur son usage, oubli de l'utiliser dans l'urgence des événements, diminution progressive de l'agressivité des élèves les plus concernés.

¹ Pour prendre un exemple parlant, c'est dans ce sens que, lors du premier rendez-vous avec les parents du garçon le plus violent de la classe, la mère critiqua notre échelle de comportement, jugeant qu'elle créait l'effet pervers de rendre la violence et sa sanction fascinantes, et donc de contribuer à les reproduire.

² Par ailleurs, le fait que jusqu'en période 3, au nom de la tolérance et de l'encouragement, nous remettions tous les matins dans le vert les élèves qui étaient la veille dans le jaune ou le rouge sur l'échelle de comportement a entamé l'efficacité de cette stratégie. A partir de la période 4, cette « *remise à zéro des compteurs* » fut abandonnée. Les élèves étaient désormais responsables de leur retour dans le vert, s'ils adoptaient des comportements plus positifs pendant au moins une demi- ou une journée. Ce changement de pratique avait aussi l'avantage de participer à la construction psychique du temps chez les élèves : « *ce que j'ai fait hier ne s'efface pas aujourd'hui. Et ce que je fais maintenant, je le fais pour atteindre un objectif à l'avenir* ».

ne faut pas dessiner sur les tables ». Il est évidemment impossible d'expliciter par avance toutes les règles, d'anticiper tous les comportements inappropriés possibles des élèves. Sans compter sur le fait qu'énoncer une série de règles au moment du regroupement n'est pas très efficace auprès d'élèves en début de petite section (attention et mémoire limitées, trop grand degré d'abstraction des mots). Il faut donc accepter cette entorse au principe de légalité en petite section. Certes, nul n'est censé ignorer la loi ; mais à 3 ans, on doit admettre que si.

- Epreuve n°2 : la tentation du code et du système automatisé.

A cet implicite initial de nombreuses règles s'ajoute la difficulté de toujours préciser à partir de quel seuil un comportement s'avère inapproprié, et avec quelle automaticité il faut appliquer les sanctions. Un élève tape avec un jouet sur la table : quand estime-t-on que c'est trop bruyant ? Des élèves commentent l'album pendant sa lecture : quand estime-t-on que cela perturbe l'écoute des autres ? Pour éviter que les règles ne soient floues, on peut être tenté de les préciser de plus en plus. Mais des règles plus précises n'exigent-elles pas plus de rigueur dans leur application, au risque de voir la gestion de classe prendre une tournure bureaucratique et finalement invivable ?

Face à ces deux premières épreuves posées par la multitude des comportements inappropriés, on peut imaginer une solution. Un classement des comportements inappropriés en grandes catégories, sur le modèle du droit, et comme tenté plus haut (« *faire mal* » ; « *abîmer et salir un objet* » ; « *déranger une activité en cours* » ; etc.), pourrait donner lieu à un affichage *ad hoc*, à la fois clair et suffisamment vaste pour couvrir la plupart des comportements possibles.

Néanmoins, cette amélioration ne saurait résoudre entièrement le problème. Car une autre épreuve se profile à l'horizon.

- Epreuve n°3 : le vertige du pouvoir avec risque d'arbitraire et d'injustice.

Le travail de discipline s'avère nécessairement non systématique, et même flottant. D'abord, il n'est pas toujours évident de distinguer un comportement inapproprié d'un comportement qui ne l'est pas. La subjectivité intervient. L'exemple typique est celui du niveau sonore toléré par chacun. Autre exemple : un jour, un enfant entre en classe avec une poignée de brindilles qu'on lui demande de déposer dans la cour. Spontanément, on pense que cela va salir la classe, que cela peut blesser un élève. Quelques semaines plus tard, un autre élève sort de sa poche des marrons ramassés dans la cour. Nous lui demandons de les laisser dans sa poche. Injustice ? Arbitraire ? Difficile de trancher, en particulier dans l'urgence de la gestion de classe.

On nous dira qu'il faut admettre une certaine tolérance si l'on ne veut pas passer son temps à discipliner les élèves et à rédiger des règles de classe tatillonnes. Mais la tolérance n'est-elle pas parfois l'autre nom d'un pouvoir abusif ? Un jour, être ferme sur le lavage des mains de tous après le passage aux toilettes ; un autre, tolérer que quelques uns partent en récréation sans le faire. Similairement, le garçon que l'équipe s'accorde à dire « *turbulent et insolent* » sera plus systématiquement et plus durement repris quand il bouscule ses camarades que quand la fille qualifiée par tous de « *pleine de vie et bavarde* » se laissera peu à peu aller au même comportement.

Enfin, autre difficulté, cette épreuve veut qu'il est impossible de tout voir. De nombreux comportements inappropriés restent donc impunis. Et quand des élèves rapportent des transgressions que l'enseignant n'a pas vues, chacun sait bien les dilemmes que cela pose : à qui faire confiance sans paraître injuste ? Faut-il accepter la dénonciation et la dépendance à l'égard de l'adulte en matière de gestion des conflits, ou faut-il encourager leur gestion autonome, avec le risque que la loi du plus fort l'emporte ?

L'enseignant novice n'est pas au bout de ses surprises et défis pédagogiques, car au risque de se voir lui-même incarner une autorité non exemplaire, il faut ajouter celui d'être un rabat-joie qui éteint le plaisir d'apprendre sous le flot des règles et interdits.

- Epreuve n°4 : le visage de Janus

En effet, la discipline tend souvent à présenter sa face sombre, celle des interdits et des obligations, des punitions et des sanctions. L'échelle de comportement classique est construite de telle manière que les élèves ne peuvent que « perdre », être avertis puis punis. De même, nous avons parfois eu tendance à céder à l'inflation des « *ne pas...* », « *il est interdit de...* », « *attention de ne pas...* », « *je ne veux pas que...* ». Lors d'un atelier de manipulation de terre, aux droits (« *vous pouvez la toucher, la regarder, la sentir* ») s'ajoutèrent aussitôt les interdits (« *vous ne devez pas le jeter, la mettre en bouche, la sortir du bac* »). Le risque se présente alors que la négativité affective et l'inhibition cognitive dominent les activités, nuisant au plaisir d'apprendre, de découvrir, d'essayer. On peut même imaginer que ces interdits donnent de mauvaises idées à certains élèves. L'excès de négativité présente aussi le danger de figer les élèves dans l'image que construit leur comportement passé, divisant la classe en « *sages* » et « *indisciplinés* ». En suivant cette pente, on entre aisément dans une relation tendue avec les élèves qui interrogent le plus le cadre et on sent qu'il peut être difficile d'en sortir. Enfin, coté enseignant, on oscille entre activité ludique et rupture disciplinaire, plaisir d'enseigner et déplaisir de punir ; oscillation difficile à vivre, déstabilisante émotionnellement et socialement, et qui doit inciter à chercher un meilleur équilibre.

Il nous fallut donc trouver une sortie lumineuse pour les culs-de-sac punitifs et autres cercles vicieux de la stigmatisation. S'engager sur une voie plus positive pour tous fut une priorité, sur le modèle de courants américains tels que la discipline positive ou « *Love and Logic* » (Nelsen *et al.*, 2014 ; Fay *et al.*, 1995) :

- valorisation des comportements constructifs mais non imposés (partage, coopération, entraide, réparation) par une équilibration de l'échelle du comportement (cf. doc. 5 en annexes) ;
- responsabilisation de tous les élèves, y compris voire surtout des perturbateurs (aide au rangement, défi ou contrat « patience », etc.) ;
- réduction des formulations négatives et interdits visant à tout anticiper ; formulation positive des règles comportementales : « *j'aimerais beaucoup que...* », « *je serais heureux que...* », « *nous pourrions reprendre quand tout le monde...* », « *nous attendons que X soit... pour continuer* », « *encourageons ou félicitons Y d'avoir réussi à...* », « *je sais que vous êtes capables de...* », « *vous connaissez la règle..., je vous regarde la respecter* », etc.
- quand cela est possible, énoncer la règle de façon plus sensible, ludique et imaginaire. Par exemple, trouvant que la notion de « *rang* » avait des connotations un peu trop « *militaires* » pour des enfants de 3 ans, nous avons inventé le personnage de « *Mimile le mille-pattes* » formé par les 31 élèves mis deux par deux les uns derrière les autres (cf. doc. 6 en annexes). La mise en rang devenait donc un défi ludique de réussir à former et à préserver un personnage familier, propre à la classe. Autre exemple : pour compléter la règle « *On ne pose pas les livres par terre, et quand on en voit un au sol, on le ramasse* », nous avons imaginé la formule suivante : « *Les livres sont des êtres fragiles. Ils n'ont pas de jambes pour se tenir au-dessus du sol et pour rentrer chez eux, dans la bibliothèque. Aidez-les à rester propres et à retourner dans leur maison* ».

Citons enfin une dernière épreuve qui interroge aussi l'efficacité de la discipline assertive :

- Epreuve n°5 : l'épreuve des différences atténuantes¹

Selon la discipline assertive, calquée sur l'édifice juridique, la loi devrait être la même pour tous. Les élèves de 2 ans et 9 mois devraient donc obéir aux mêmes règles que ceux de 3 ans et 8 mois. Or, l'agitation des premiers rend tout regroupement avec les seconds plus que précaire. Faut-il donc différencier le travail de discipline et accepter que les plus jeunes aillent dessiner ou jouer pendant le regroupement ? Mais est-ce que différencier n'est pas injuste, notamment à l'égard d'élèves d'âge intermédiaire qui eux aussi pourraient préférer dessiner pendant le regroupement ? La différenciation étant un axe majeur d'évolution de l'éducation et une compétence essentielle attendue des enseignants, nous avons voulu approfondir notre problématique à travers ce prisme (voir la partie B. de ce chapitre).

Pour pallier les limites de l'usage de la raison, et compléter les stratégies élaborées face aux épreuves rencontrées, nous avons expérimenté d'autres techniques.

3. La discipline par le langage du corps et des objets

L'équipement de l'enseignant en la matière est assez riche, inspiré des mille techniques qu'inventent, se transmettent et s'échangent les équipes de maternelle :

- expressions par le corps de l'enseignant : mimiques expressives du visage, gestes indicatifs du type « *doigt sur la bouche* », déplacements auprès des perturbateurs ;
- signaux sonores et/ou visuels : instrument de musique imitant le bruit du tonnerre pour faire cesser le chahut (cf. doc. 7 en annexes), temps silencieux avec décompte sur les doigts ou sur un boulier ;
- rituels de resynchronisation quand le groupe-classe se disperse dans l'inattention et l'agitation : frappes corporelles, comptines, jeux de doigt, respirations, circulation d'un bâton du silence (cf. doc. 7 en annexes)

L'efficacité de ces techniques non verbales est certaine :

« Jones indicates that 90% of effective discipline involves body language. Therefore, teachers should do the following: make eye contact, move close to the student (physical proximity), stand straight (body carriage), display appropriate facial expressions, and use gestures such as palm out to indicate to students to stop or thumbs up to indicate pleasure with their behavior. » (Martella et al., 2012, p.17).

Ces techniques font converger l'attention du groupe-classe sur un signal ou sur une activité commune. En outre, elles économisent la voix et la patience de l'enseignant. Ce dernier peut donc enchaîner sur les activités d'apprentissage prévues. Cependant, certains jours, les effets de la communication non verbale sont réduits et durent peu. L'agitation reprend presque aussitôt, obligeant l'enseignant à revenir régulièrement au dispositif traditionnel ou à activer d'autres stratégies.

¹ En référence aux circonstances atténuantes qui autorisent un juge à « différencier » les peines qu'il prononce.

Afin de rendre plus palpable encore la problématique développée jusqu'ici, et la manière dont elle s'est présentée à nous chronologiquement, nous avons choisi d'approfondir un enjeu particulier de la discipline en petite section : la gestion des élèves de moins de trois ans.

B. Focus sur la différenciation de la discipline en direction des moins de trois ans

A la rentrée de septembre 2015, neuf élèves de notre classe, sur les trente et uns, avaient moins de 3 ans, avec la répartition détaillée suivante :

- 3 enfants de 2 ans et 11 mois (nés en septembre 2012) ;
- 3 enfants de 2 ans et 10 mois (nés en octobre 2012) ;
- 1 enfant de 2 ans et 9 mois (né en novembre 2012)
- et 2 enfants de 2 ans et 8 mois (nés en décembre 2012).

Lorsqu'il est question de pédagogie à la maternelle, l'enjeu de la différenciation selon le critère d'âge est souvent un des premiers évoqués. Chacun sait bien et rappelle avec raison : « *Entre un enfant né en début d'année et un enfant né en fin d'année, il y a un monde, c'est très différent* ». Certains documents d'accompagnement des nouveaux programmes de maternelle portent précisément sur l'intégration spécifique des enfants de moins de trois ans.

Pour autant, avoir dressé la pyramide des âges le jour de pré-rentrée, avoir entendu des professionnels et lu des documents relatifs à cet enjeu, autrement dit connaître cette différence ne garantit en rien qu'on la réalise dans le quotidien de la gestion de classe. Cette réalisation – au double sens d'élaboration psychique et de passage à la pratique – prend du temps, et ce sont les étapes de cette réalisation dont nous voulons rendre compte ici.

1. Premier temps : tenter d'uniformiser, malgré tout

La multiplicité et la complexité des dimensions à prendre en compte lors d'une première rentrée sont telles que la différence entre les moins de 3 ans et les plus de 3 ans se voit noyée dans une perception d'abord globale, et nécessairement floue, du groupe-classe. Dans *un premier temps*, les différences flagrantes observées, sur le plan du développement du langage, des compétences cognitives et sociales, de la capacité à faire sa rentrée dans le rôle d'élève ont été attribuées à des critères de sexe et de « personnalité ». Des portraits classiques émergèrent alors : garçons turbulents encore situés au stade du mot-phrase ; garçons leaders, à la fois agressifs et grands parleurs, qui veulent prendre le pouvoir et être reconnus par le pouvoir (du maître) ; filles discrètes et silencieuses ; filles sages et volubiles ; etc.

Lors des premiers regroupements, ateliers et activités de grand groupe (ex. : rondes), nous ne distinguons pas encore les élèves de moins de 3 ans pour lesquels ces micro-formes scolaires ne faisaient pas sens à leur stade de développement. Nous pensions qu'il s'agissait d'élèves qui avaient plus de mal que les autres à s'engager dans le devenir élève. Soucieux de faire respecter par tous un cadre qui nous semblait raisonnable, nous décidâmes de nous armer de patience, de persévérance, et avouons-le, de fermeté : voix plus grave et plus élevée, mais aussi, quand la voix ne suffisait plus, que le dixième rappel à l'ordre restait lettre morte, et qu'un élève continuait de courir dans tous les sens ou de jouer avec le matériel de motricité pendant une ronde, le PES ou l'ATSEM

l'intégrait dans le groupe ou l'asseyait sur une chaise à l'écart. Pour les ateliers et autres activités en petits groupes, nous avons aussi choisi le principe d'intégration, en construisant des groupes hétérogènes (en sexe, âge et « personnalité »), pensant que l'imitation et l'émulation aideraient les moins avancés à grandir.

Mais, après quelques semaines, une fois que la plupart des enfants de plus de 3 ans eurent manifestement compris et accepté le cadre, sautèrent aux yeux ceux – 5 en particulier - qui donnaient l'impression d'être encore des « *bébés* », relativement aux premiers : position assise et concentration impossibles à tenir plus de 2-3 minutes, indifférence aux consignes comportementales ou didactiques formulées pour l'ensemble du groupe-classe, recherche permanente de jeux moteurs (courir, sauter, lancer, pousser, monter sur, aller sous, etc.). Comme si école et classe étaient pour eux de grands parcours de motricité improvisés et libres, voire une cour ou une crèche.

Devant une telle évidence – et résistance bien naturelle - il suffisait de regarder à nouveau la pyramide des âges pour enfin réaliser ce que nous savions déjà : tous ces élèves « *plus bébés que les autres* » avaient moins de 3 ans et étaient les plus jeunes de la classe¹. Ils auraient parfaitement pu être les élèves avancés d'une toute petite section. Il fallait donc différencier, mais comment ?

2. Second temps : relâcher les contraintes

Le *second temps* du processus de différenciation consista à libérer les plus jeunes de la contrainte de participer² (regroupements, ateliers). Pendant ces moments-là, ils furent donc autorisés à jouer à des jeux libres, sans consigne didactique, mais en s'astreignant à rester dans le coin qu'ils avaient choisi. Nous décidâmes avec l'ATSEM de lui confier la mission de veiller plus particulièrement sur ces élèves quand d'autres tâches ne l'occupaient pas. Effets immédiats : les regroupements et ateliers avec les autres élèves fonctionnaient mieux (calme, attention, participation) ; les plus jeunes pouvaient bouger et jouer selon leurs besoins spécifiques.

Mais la contrainte de ne pas changer de jeu toutes les 5 minutes leur fut difficile à respecter, en particulier quand l'ATSEM devait se concentrer sur d'autres activités. Ils se re-mettaient alors à courir dans la classe, se poussaient, montaient sur les chaises, dessinaient sur les tables, se disputaient des jouets, criaient, interrompaient les activités des plus grands. Ainsi, des comportements inappropriés surgirent qui exigèrent d'énoncer des règles que nous pensions être évidentes. Le problème n'avait pas été réglé, mais seulement éloigné : il revenait tel un boomerang. Nous étions bien conscients qu'il fallait idéalement une réponse pédagogique et didactique plus adaptée : construire une relation spécifique avec les plus jeunes lors de moments de langage et de jeux, et leur proposer des activités qui faisaient plus sens par rapport à leur stade de développement. Mais la préparation et gestion du reste de la classe, ainsi que la méconnaissance des enfants de cet âge ne permirent pas de s'atteler à cette tâche en première période (septembre – octobre).

¹ Notons toutefois que certains enfants de moins de 3 ans réussissaient mieux que d'autres à s'approprier leur rôle d'élève, complexifiant un peu plus la problématique de la différenciation par l'âge.

² Avec ce risque spontané en tête, peut-être propre aux enseignants débutants, et qui ne semble pas vraiment consistant : celui de voir les élèves plus âgés, à peine habitués à la forme scolaire, souhaiter eux aussi en sortir.

En outre, il faut noter que les très grandes différences entre les 5 enfants les plus jeunes et les plus éloignés du devenir élève ne facilitèrent pas l'élaboration de solutions. En effet, comment trouver une réponse commune valant pour des profils aussi variés : un garçon fort agressif, un garçon en régression d'hygiène face au stress du grand groupe et de l'école, un garçon et une fille bougeant tout le temps et dans tous les sens, une fille timide, errant en souriant dans la classe ?

3. Troisième temps : cadrer un espace et un temps spécifiques

La *troisième étape*, après la tentative d'uniformisation puis de libération des contraintes, fut le cadrage spatial et temporel spécifique. Puisque le rôle d'élève et la possibilité même d'apprendre sont conditionnés par la capacité à rester au même endroit pendant un minimum de temps, nous choisîmes d'en faire une activité en tant que telle.

En regroupement, 5 cerceaux furent installés par terre en demi-cercle autour de l'enseignant. Les 5 élèves concernés devaient y rester tranquilles, avant de pouvoir aller jouer librement pendant que les autres élèves participaient aux ateliers. De plus, des défis de patience leur furent parfois proposés : jouer au moins 5 minutes dans le même coin ; dessiner au moins 5 minutes à la même table ; en cas de comportement « grave » (taper, persister à refuser d'obéir à une consigne comportementale répétée plusieurs fois) accepter d'être puni 5 minutes assis sur une chaise à ne rien faire.

Cette différenciation fut explicitée et expliquée à l'ensemble des élèves, justifiée par la différence d'âge : « *Certains enfants sont plus jeunes, ont moins de 3 ans et ont plus de mal à participer aux activités de la classe. Ces cerceaux ne sont pas des punitions mais sont là pour les aider* ». Par ailleurs, il nous a été difficile de résister à la tentation d'utiliser ces cerceaux comme menaces pour des élèves plus âgés mais souvent agités : « *Tu es grand toi, tu es un élève maintenant, mais tu n'arrives pas à rester sage : est-ce que tu veux venir dans un cerceau avec les plus jeunes ?* ». Le risque était réel de faire de ces cerceaux le stigmate : « *encore bébé* ». Ou comment, avec les meilleures intentions et justifications du monde, différenciation peut soudain rimer avec dévalorisation.

Au bout d'un certain temps, le cadrage présenta clairement ses limites : les élèves concernés jouaient avec les cerceaux, se remettaient à bouger dans tous les sens au sol, s'amusaient sous le regard même de l'enseignant. Des refus de venir s'y asseoir commencèrent aussi à apparaître.

4. Quatrième temps : différencier, vraiment

Les idéaux pédagogique et didactique veulent que la différenciation se fasse aussi bien sur le plan de l'environnement matériel, de la relation éducative que de l'activité d'apprentissage. Chaque élève ou chaque groupe d'élèves relativement homogène sur un plan (langagier, cognitif, social) devrait bénéficier d'objets, de lieux, d'interactions et de tâches adaptés à ses besoins et motivations.

Prenons comme exemple l'environnement matériel. Les documents d'accompagnement relatifs aux enfants de moins de 3 ans indiquent :

« *Dans une classe multi-niveaux, même si le nombre des enfants de moins de trois ans est peu important, il est nécessaire de leur offrir l'environnement nécessaire à leur développement harmonieux et des conditions adaptées à leurs apprentissages ce qui, en*

outré, favorisera la disponibilité de l'enseignant pour chacun » (Eduscol - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé, p.21)

Mais la réalité de notre classe rendait cette recommandation difficilement applicable : comment proposer un environnement adapté aux élèves de moins de trois ans dans une salle manifestement sous-équipée, avec un budget très limité et largement dépensé pour combler le manque de matériel le plus basique (feutres, peinture, feuilles, etc.) ? Comment pallier les défauts matériels et ergonomiques qui rendent les plus petits impuissants, très dépendants des plus grands : tables octogonales trop grandes pour atteindre les objets en leur centre et jouer ensemble, meubles trop hauts, robinets de toilettes trop durs, papier toilette inaccessible ?

Ayant peu de marge de manœuvre sur le plan matériel, nous avons donc décidé pour la seconde période (novembre – décembre) de mettre en place des moments de langage avec les plus jeunes. Cela présenta l'avantage à la fois de construire la relation éducative et de travailler la priorité qu'est le développement du langage oral. Compte tenu des effets positifs observés, nous supposons que les élèves de moins de trois ans ont probablement eu le sentiment que leurs besoins spécifiques étaient enfin pris en compte, que l'enseignant leur consacrait un véritable temps, une véritable attention.

5. Conclusions

Il faut noter que les différentes stratégies présentées (intégrer, libérer, cadrer, différencier) se sont mêlées plus que succédées. Encore aujourd'hui, selon le moment de la journée, l'interaction avec le groupe-classe, les besoins du PE ou des enfants les plus jeunes, telle ou telle stratégie est mobilisée. Cette diversité de réponses, associée au développement naturel des enfants mois après mois, a véritablement produit ses effets bénéfiques en période 3 (janvier-février). Désormais, les élèves concernés viennent de plus en plus spontanément participer aux activités du groupe-classe (ex. : lecture d'album, jeu collectif, ronde). Leur capacité d'attente et de concentration augmente. Plaisir et sens du rôle d'élève émergent enfin.

Mais l'enjeu de la différenciation ne saurait être résolu une fois pour toute en croyant trouver le bon équilibre entre plusieurs stratégies, dispositifs et techniques. Cet équilibre doit rester dynamique, car les enfants grandissent, le groupe-classe évolue, la relation éducative s'approfondit. Ainsi, même si les élèves de moins de trois ans ont tous passé le cap des trois ans au 1^{er} janvier 2016, il restera toujours un décalage important avec les élèves les plus âgés, obligeant l'enseignant à continuer de chercher le bon équilibre, valant seulement un temps donné.

Arrêtons nous un instant pour faire le point : jusqu'ici, nous avons décrit un ensemble de stratégies et de techniques répondant à des problèmes et épreuves en classe. Mais cet ensemble constitue encore une liste à la Prévert, utilisée de façon approximative en cas de comportement inapproprié. Or, se professionnaliser, n'est-ce pas passer d'une approche intuitive à une approche plus critériée et systématique ? Voilà toute la raison d'être de la partie suivante, puis du dernier chapitre sur les modèles pédagogiques de la discipline.

C. Sur la voie de la professionnalisation

On sait le pragmatisme de la culture anglo-saxonne, et en particulier nord-américaine. Ce pragmatisme a été mis au service de la gestion de classe, pour le plus grand profit des enseignants d'outre-Atlantique. Or, en France, face aux demandes de conseils et formations en matière d'autorité et de discipline, un certain discours veut qu'il soit impossible de former sur ces dimensions, que cela reviendrait à donner des recettes en laissant penser qu'elles ont un effet magique automatique, que cela formaterait ou enfermerait les comportements des enseignants dans des modèles qu'ils doivent au contraire construire par eux-mêmes. Il nous semble au contraire qu'à refuser de former véritablement sur ces points, le risque est grand de transformer la liberté pédagogique en errance anxieuse et coupable, avec à la clé un malaise grandissant des enseignants et de leurs élèves. Nombre d'auteurs nous alerte sur le caractère capital de la formation à la gestion de classe en tant que telle :

« Par rapport à des attentes sociales exorbitantes mais qui demeurent trop souvent implicites et des modifications substantielles effectives de leur institution d'appartenance ainsi que de leur fonction, les enseignants doutent d'être suffisamment formés et ne se sentent pas toujours compétents. Comment des attentes aussi fortes et diffuses n'engendreraient-elles pas chez eux un état de stress ou d'anxiété ? » (Blanchard-Laville, 2013, p.10)

« En dix années d'enseignement en IUFM, les jeunes professeurs n'ont cessé de m'interroger sur la manière de conduire la classe, sur l'autorité, la contrainte, la discipline, les sanctions... Au fil des années, j'ai eu le sentiment que leurs questions devenaient de plus en plus pressantes. » (Prairat, 2005, p.15)

Bien décidés à trouver des ressources de formation concrètes en matière de gestion de classe, nous avons découvert un excellent guide pratique de référence publié par l'Institut des Sciences de l'Education du Département de l'Education des Etats-Unis d'Amérique : *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Ce guide, fondé sur une méta-analyse des recherches en matière de gestion des comportements inappropriés en classe, offre des recommandations à la fois générales et concrètes, sans donner aucune illusion sur leur caractère miraculeux ou automatiquement efficace.

1. « Being data driven »

Il nous semble que la professionnalisation du travail de gestion de classe passe d'abord par une compréhension plus fine, plus circonstanciée des conditions dans lesquelles surgissent les comportements inappropriés, et sur lesquelles le professeur des écoles peut avoir prise. Au-delà des causes générales cernées dans notre premier chapitre, il s'agit d'identifier précisément les lieux, moments, activités, régulations didactiques et élèves les plus fréquemment associés aux indisciplines. L'Institut américain des Sciences de l'Education énonce clairement la recommandation suivante :

« the recommendations (for reducing behavior problems in the elementary school classroom) emphasize the importance of being data driven. This means having current, timely information about behavior problems and successes at the school, classroom, and student levels, such as where and when the behavioral hot spots occur in the school and during the school day, which classroom instructional periods or transitions are associated with increased behavioral disruptions » (IES, 2008, p.9)

En étant plus attentif à ces conditions, nous avons réalisé que certains lieux (salle de motricité, couloirs) et moments (transitions, entre ateliers et regroupement, entre récréation et classe) étaient plus propices que d'autres à la dérégulation des comportements. L'interdiction explicite de courir, crier, se bousculer, s'amuser dans ces lieux et à ces moments ne suffisaient vraisemblablement pas. De même, opposer « être un élève à l'école » et « mettre le bazar », ou justifier ces interdits par le fait que l'école est un lieu d'apprentissage qui exige le calme et l'ordre n'avaient pas plus d'effet, même après de nombreuses semaines. Argumentation rationnelle et répétition avaient leurs limites. Il fallait trouver autre chose : d'abord, **anticiper et responsabiliser**. Enoncer la règle avant que le moment critique ne survienne, ou rappeler aux élèves qu'ils connaissent la règle liée à tel moment / lieu : « Vous connaissez la règle, je ne vous la répète pas. Je sais que vous êtes capables de la respecter. Je vous regarde grandir ». Ensuite, si nécessaire, prévenir de la sanction possible : « Ceux qui ne respecteront pas la règle, qui feront le bazar seront privés de... ». En somme, « being data driven » permet à l'assertive discipline d'être plus efficace, en concentrant sa force sur les moments et lieux clés.

« Being data driven », cela signifie aussi renforcer le lien avec les parents, et notamment les parents des élèves posant le plus de difficultés comportementales. Prendre régulièrement rendez-vous, dialoguer lors d'entretiens face à face longs, ou de conversations téléphoniques plus courtes, et ce afin de mieux comprendre la problématique de l'élève concerné : voilà qui aide à cerner les motivations des comportements inappropriés, et les réponses familiales apportées. Toutes choses nécessaires avant de pouvoir envisager une réaction durable et efficace en classe.

2. Sanctionner positivement

Le concept de sanction est le plus souvent connoté négativement, dans le sens de punition ou d'évaluation négative. Pourtant, sa définition permet d'envisager un versant positif. Ainsi, la plupart des échelles de comportement, dont la notre en début d'année, sont des échelles sur lesquelles tous les élèves partent d'un niveau « 0 » (vert, blanc ou associé à tout autre symbole), et que les élèves ne peuvent que « descendre » vers les échelons négatifs, dans l'ordre croissant de gravité suivant : réprimande verbale, privation de droit-privilege-activité, information orale puis écrite aux parents, rendez-vous avec les parents (voire avec le directeur). Aucun moyen de « gagner », de « monter », d'être valorisé ou évalué positivement par rapport à ce niveau « 0 ».

Le même Institut des Sciences de l'Education du Département de l'Education des Etats-Unis d'Amérique conseille pourtant :

« Teachers show the warmth, respect, and sensitivity they feel for their students through small gestures, such as welcoming students by name as they enter the class each day, calling or sending positive notes home to acknowledge good behavior, and learning about their students' interests, families, and accomplishments outside of school. » (IES, 2008, p.8)

La lecture de ce simple conseil « sending positive notes home to acknowledge good behavior » nous fit ainsi l'effet d'une révélation. Pourquoi le cahier de liaison ou de correspondance sert-il la plupart du temps à enregistrer les comportements particulièrement inappropriés, et non les comportements particulièrement exemplaires ? Nous équilibrâmes immédiatement notre échelle de comportement en

créant un échelon positif, que les élèves pouvaient monter dès lors qu'ils agissaient de façon exemplaire, sans qu'il s'agisse d'une demande ou d'une consigne d'un adulte : aider un camarade en difficulté face à une activité ; aider à ranger, installer, nettoyer ou réparer.

Les sanctions positives sont particulièrement recommandées pour les élèves les plus stigmatisés par les sanctions négatives. Il est essentiel de les valoriser de façon expressive pour leur moindre réussite comportementale ou scolaire, en leur signifiant la confiance que nous avons dans le fait qu'ils sont sur le bon chemin, et qu'ils sont capables de réussir tout le temps. Des contrats personnalisés, responsabilisations par des métiers et moments d'échange réguliers soutiennent cet effort pour sortir de la spirale négative.

3. Jouer collectif

Une autre voie de professionnalisation consiste à mieux distribuer le pouvoir au sein de la classe. Il fallait en effet que les règles n'apparaissent plus comme une imposition extérieure et supérieure qui déresponsabilise, mais comme une construction intérieure, égalisatrice et responsabilisante. Evidemment, les élèves de 3 ans n'ont pas le niveau de développement socio-affectif et cognitif suffisant, et donc pas les compétences associées, pour se réunir en assemblée constituante et se donner des lois. Les règles, au début de l'année, ne peuvent venir que des adultes référents, qui les font littéralement vivre dans la classe, qui veillent à leur respect objectif. Mais ce que ces derniers doivent viser peu à peu tout au long de l'année, c'est leur appropriation subjective par les élèves : non seulement qu'ils les connaissent mais qu'ils comprennent leur sens et qu'ils y adhèrent.

Quand la fréquence et la gravité des comportements inappropriés diminuèrent, nous avons pu saisir les occasions de telle ou telle infraction pour demander aux élèves : « pourquoi ? ». Pourquoi ne faut-il pas laisser les livres par terre ? Pourquoi ne faut-il pas monter sur le banc en classe ? Pourquoi chacun et chacune ne peuvent-ils pas parler quand ils le veulent, dire ce qui leur passe par la tête en regroupement ? A eux de répondre, avec leurs mots. A eux d'en tirer les conséquences en termes de règle et de comportement à adopter. Et à l'enseignant d'étayer cette démarche, aussi laborieuse soit-elle.

De plus, inspiré par la pédagogie institutionnelle et son conseil de classe, nous avons organisé une instance appelée « conseil des sages », afin de faire vivre le plus tôt possible le partage du pouvoir dans un espace de discussion et de décision. Six élèves, dont 3 garçons et 3 filles, choisis parmi les plus compétents sur le plan de la langue orale et parmi les plus respectueux des règles de classe, se réunissent une fois par semaine, le vendredi après-midi après la sieste. Ce conseil des sages, présenté comme un droit privilégié de pouvoir sur la vie de la classe (en particulier les activités), est animé par le PE. Ritualisé, ce conseil commence par trois coups frappés sur la table et toutes les productions orales des élèves sont notées, pour signifier leur importance et pour saisir cette occasion d'une découverte de l'écrit.

Bien conscients des limites développementales des élèves mais aussi du caractère inédit de ce dispositif auprès d'enfants de 3 ans, nous voulons tout de même que cet espace-temps existe et qu'il perdure, pour que peu à peu, espérons-nous, les enfants comprennent son intérêt et y prennent le pouvoir. Sans surprise, les premiers conseils furent peu constructifs, et les discussions toujours bilatérales « élève – PE ». Aux

questions et incitations du PE : « *Qu'avez-vous envie de dire sur la vie de la classe ? Qu'aimez-vous faire / qu'est-ce que vous n'aimez pas faire dans la classe ? Avez-vous envie de faire autre chose ?* », les premières réponses révélèrent soit l'incompréhension, soit l'envie de répondre aux attentes supposées de l'enseignant. Les deux échanges suivants furent en cela typiques :

« PE : Qu'avez-vous envie de dire sur la vie de la classe ?

Elève : Tout à l'heure, quelqu'un a dit un gros mot.

PE : D'accord. Et qu'en penses-tu ?

Elève : On ne dit pas de gros mot à l'école.

PE : Pourquoi on ne dit pas de gros mot ?

Elève : Parce que c'est pas poli.

PE : C'est vrai. Et les autres, vous en pensez quoi ?

Silence des autres élèves »

« PE : Avez-vous envie de faire autre chose dans la classe ?

Elève : Oui.

PE : Quoi ?

Elève : Dessiner.

PE : Mais on dessine déjà beaucoup dans la classe, non ? Moi je demande si vous voulez faire quelque chose qu'on ne fait pas, autre chose.

Silence des élèves, puis...

Elève : De la pâte à modeler (*activité déjà très pratiquée comme le dessin*) »

Nous avons donc progressivement préciser nos suggestions, rendu nos questions plus concrètes. Les débats furent alors plus productifs et pertinents.

« PE : J'aimerais que nous parlions de ce qui s'est passé hier, quand X a cassé la construction de Y.

Elève : C'est pas bien.

PE : C'est vrai. C'est pour ça que X a été puni. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça n'arrive plus ?

Elève : Peut-être avoir plus de lego.

PE : C'est une bonne idée. Quelqu'un a une autre idée ?

Elève : On pourrait avoir plus de place pour jouer, parce que c'est petit le coin « *construction* ».

Une autre piste liée à la dimension collective de la classe a consisté à activer l'esprit de groupe, l'appartenance à une identité. L'hypothèse sous-jacente pourrait s'énoncer ainsi : les relations internes à un groupe sont d'autant plus constructives, coopératives et solidaires que ses membres ont un sentiment d'unité. Nous avons donc tenté d'élaborer cet esprit par une dynamique interne et externe : interne en se dotant d'un totem, d'un symbole unique du groupe (une peluche de mille-pattes, justement inspirée du nom donné au rang) ; ce totem vient compléter l'ensemble des rituels de la classe qui donnent aussi corps à cette identité collective. Externe ensuite, en organisant des rencontres avec l'autre petite section de l'école. Ces rencontres visaient à partager des expériences avec d'autres élèves, mais servaient aussi à consolider le sentiment d'appartenance interne. En effet, chanter et mimer la même comptine, parler d'une production commune devant les élèves d'une autre classe fait réellement vivre l'unité du groupe, et conduit à souder les élèves.

4. Ruser avec la négativité

Selon la discipline assertive, les comportements inappropriés doivent idéalement être stoppés sur le moment, sanctionnés ultérieurement et disparaître à moyen terme de la classe. Mais il est une stratégie alternative qui consiste à utiliser l'énergie de ces comportements inappropriés, leurs motivations et logiques, pour finalement en venir à bout. A la confrontation entre la raison et le désordre, on préfère ici les voies de la ruse et de la sublimation. Les ruses telles que la prescription du symptôme, la communication paradoxale ou la surprise sont effectivement des compléments très utiles à l'outillage de l'enseignant (Guégan, 2013). Quelques exemples parlants ? En voici :

- Les élèves montent sur le banc alors que la règle associée est bien connue, comprise de tous. Le PE s'y met lui aussi, sans même dire un mot ni lancer un regard particulièrement réprobateur. Tous les élèves s'arrêtent, interloqués, et comprennent la situation. Les contrevenants descendent du banc.

- Dans le coin bibliothèque, les élèves laissent un livre par terre et marchent dessus. Le PE saisit quelques pages d'un livre complètement inutilisable, parce que déchiré par les élèves en début d'année, et précédemment utilisé pour faire comprendre les conséquences de la négligence à l'égard de ces objets fragiles et précieux. Il se met à les froisser et les déchirer plus encore. Il les fait voler dans la classe, marche sur les morceaux et regarde les élèves du coin bibliothèque, silencieux. S'ils ne comprennent pas ou prennent cela pour un jeu à imiter, le PE peut alors interpeller les élèves concernés : « *Est-ce que je déchire et piétine les livres comme vous êtes en train de le faire ? Est-ce que vous me voyez faire ça ?* ». La scène est souvent suffisamment saisissante pour que le comportement inapproprié cesse, sinon à jamais, en tout cas pendant une longue période.

- Le regroupement du matin redevient problématique. Les élèves pourtant capables de rester sages et attentifs pendant 20 minutes s'agitent après 5 minutes seulement : ils s'allongent sur le sol, se lèvent pour changer de place, se chatouillent, etc. La demande de silence, l'appel à reprendre la position de regroupement « *comme Sophie la grenouille¹* » ne fonctionnent pas. Faire plus de bruit que les auteurs de trouble est une solution puissante quand elle est rare, parce qu'elle reste surprenante et n'entraîne aucun risque d'une élévation du niveau sonore. L'enseignant sort alors la boîte à tonnerre et la secoue. Les élèves arrêtent immédiatement leurs activités parasites et tournent leur regard vers l'enseignant. Une explicitation initiale de la signification de l'usage de cet instrument permet ensuite de ne plus avoir à parler ensuite, sinon à dire « *J'attends, vous connaissez la règle* ».

- Il arrive que des gestes agressifs d'élèves émergent à nouveau dans la classe pendant un certain temps. L'enseignant met le thème de la violence – et les thèmes connexes comme la colère ou la peur – au centre de ses choix d'albums. Une séquence relative au spectacle vivant (confection de marionnettes, décoration d'un théâtre, création de saynètes) peut aussi intégrer l'enjeu des effets de la violence et de l'importance du respect de l'autre, par l'intermédiaire cathartique du jeu théâtral.

¹ « *Sophie la grenouille* » est un personnage hybride inventé en début d'année pour incarner le comportement attendu en regroupement (cf. doc. 8 en annexes). Elle est un croisement entre la bien connue Sophie la girafe et la grenouille issue de l'ouvrage au succès mondial *Calme et attentif comme une grenouille* d'Eline Snel (Snel, 2012).

- On peut faire l'hypothèse que le chahut est un invariant anthropologique de l'enfance, de la jeunesse et même de tout groupe humain. Il est donc peut-être impossible à supprimer définitivement de la classe. En conséquence, pourquoi ne pas institutionnaliser un moment chahut, comme on laisse un espace d'expression désormais officiel et valorisé au *street art* dans certaines gares et musées ? Nous avons donc créé le moment chahut lors duquel les enfants peuvent taper des pieds sur le sol, frapper dans leurs mains, rire ou crier pendant de longues secondes aussi régressives que constructives pour la suite de la journée. Faire de la négativité une positivité : voilà un paradoxe puissant qui mérite de figurer parmi l'équipement de l'enseignant.

Progressant dans cette mise en ordre des stratégies de discipline en classe de petite section, nous devons maintenant faire référence aux grands modèles pédagogiques. En effet, ces derniers sont des repères essentiels pour construire une liberté pédagogique qui ne soit pas qu'un mot creux ou un étendard sans défenseurs. Nous verrons ainsi qu'ils synthétisent et donnent de la profondeur (historique, théorique, normative) à l'ensemble des pratiques que nous avons présentées et analysées dans les deux chapitres précédents. Surtout, ils constituent des bases solides d'élaboration de stratégies efficaces pour les années à venir.

III. Les modèles pédagogiques : des phares pour la discipline

En dehors du modèle transmissif et assertif de l'école traditionnelle, la discipline n'est au cœur ni des principales théories psychosociologiques (de l'apprentissage, de l'enfance, du développement) ni des grands modèles pédagogiques alternatifs. Comme si, selon ces théories et modèles, une classe disciplinée, concentrée sur les apprentissages était la conséquence automatique de stratégies centrées sur autre chose que la discipline : l'élève, la relation élève-enseignant, les relations entre pairs, l'action sur l'environnement, le sens des activités, etc. En un mot : il suffirait d'être bon pédagogue et bon didacticien pour obtenir une classe investie, sans avoir à faire de la discipline un enjeu spécifique explicite. Autrement dit : faire de la discipline, déployer des techniques de gestion de classe serait le signe d'une défaillance du côté de la pédagogie et/ou de la didactique.

Déclinons donc quelques uns de ces modèles les plus connus en France (sans aucune prétention à l'expertise ni à l'exhaustivité), pour analyser la manière dont ils envisagent la discipline et ce que nous pouvons en tirer comme perspectives pour nos classes à venir.

A. La discipline par l'ordre, la loi et la raison

La pédagogie traditionnelle, transmissive, se caractérise par les dimensions suivantes :

« - *acceptation sans trop de nuances de la relation d'autorité formateur / formé (...)*
- *acceptation du principe selon lequel : « le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre » » (Raynal et al., 2014, p.377)*

La relation d'autorité dont il est fait mention dans la citation ci-dessus est une relation hiérarchique classique, sans espace de négociation, exigeant l'obéissance totale de l'élève aux demandes du maître. L'extrait suivant de l'article « Discipline scolaire » tiré du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson est un bon exemple, même s'il est daté (1882), de cette exigence d'ordre et de respect conformiste des ordres :

« *Pendant les mouvements généraux, entrée en classe, changements de place, sortie, le plus grand silence est observé dans les rangs ; les élèves marchent en ligne, le corps droit, les bras dans une position uniforme, soit croisés sur la poitrine, soit rejetés en arrière avec les mains au dos. On a beaucoup critiqué cette dernière posture qui, dit-on, donne aux enfants l'air de petits captifs ; elle est cependant, de l'avis des médecins, préférable à la première au point de vue de l'hygiène, car elle favorise le développement de la poitrine et force l'enfant à se tenir droit. Dans les marches ainsi conduites, on ne voit jamais les enfants se bousculer et même se battre, comme cela arrive lorsqu'ils conservent la liberté complète de leur attitude et de leurs mouvements : ils contractent de précieuses habitudes d'ordre et se préparent au travail par une sorte de recueillement. Quand ils ont pénétré dans la classe, ils ne se précipitent pas en désordre vers leurs places respectives, mais ils marchent d'abord autour des tables, en marquant légèrement le pas ; souvent un chant ou une récitation cadencée accompagne la marche ; chacun alors, au signal donné, se rend à sa place, s'y assied en plaçant ses bras dans la position indiquée par l'usage de la classe. Les enfants aiment ces marches en bon ordre, qui leur évitent beaucoup de punitions, car la répression devient inutile quand le désordre est prévenu. Ajoutons que cette contrainte*

apparente ne leur coûte jamais : le silence et le bon ordre sont contagieux tout comme le bruit et le désordre. Tous les mouvements, quels qu'ils soient, se font avec le même ensemble et à un signal donné, qu'il s'agisse de prendre ou de serrer les livres ou les cahiers, de passer les ardoises, les crayons ou les plumes ; on évite ainsi de petites pertes de temps dont le total est plus élevé qu'on ne pense. » (www.inrp.fr)

Si elle peut intégrer des récompenses pour les réussites et bons comportements, cette pédagogie fonctionne surtout à la menace de sanctions et à la sanction en cas de désobéissance. Sa version moderne ne tolère plus ni l'arbitraire, ni la violence, ni l'injustice des sanctions de l'école du passé, mais elle garde foi dans les sanctions rationnelles, calquées sur le modèle du droit :

« S'il y a transgression, il doit y avoir punition : ce point, en droit, ne souffre pas de discussion ! Mais toute la question est de savoir :

- ce qui fonde la loi qui a été transgressée ;*
- quelles sont les valeurs qui fondent la hiérarchie en gravité des transgressions et donc des punitions ;*
- si les procédures de constat de l'infraction et d'instruction des responsabilités sont conformes au droit, notamment en matière d'obligation de la preuve ;*
- qui doit punir et fixer la nature de la peine ;*
- enfin, si la punition permet ou non de réparer les torts et de réinstaurer la loi, aussi bien pour celui qui l'a transgressée que pour celui qui a été victime de cette transgression. »*
(Defrance, 1999, p.34)

Et l'auteur d'ajouter :

« Pour éviter tout inconvénient et tout excès, il est indispensable :

- que la sanction ne soit jamais méprisante, ni humiliante (...)*
- que la sanction soit adaptée et proportionnée à la faute (...)*
- que la sanction soit réfléchie. Eviter autant que possible de punir « à chaud » ! (...) »*
(Defrance, 1999, pp.136-137)

Par où l'on voit que la pédagogie traditionnelle fait de la discipline et de l'autorité des enjeux en eux-mêmes, partiellement autonomes par rapport à ceux de l'organisation des apprentissages et de la didactique. D'après cette perspective, la discipline ne découle pas – pas totalement en tout cas – d'une situation-problème qui fasse sens, d'un projet choisi par les élèves, d'un matériel pédagogique adapté ou de l'institution d'un conseil. Elle résulte d'un travail spécifique de régulation du groupe-classe, ce que la plupart des pédagogies alternatives considéreront comme secondaire voire contrediront.

Quelles stratégies pouvons-nous tirer de cette pédagogie ? Plusieurs, importantes, que voici :

- grouper les innombrables règles possibles en quelques grandes familles de règles (disons 10 maximum) couvrant la très grande majorité des comportements inappropriés ;
- énoncer chaque famille de règle en une métarègle, de façon didactique, en fonction du niveau de langage des élèves (ex. : « *je ne fais pas mal à mes camarades* ») et l'afficher en classe avec une image à l'appui ;
- expliquer, démontrer et montrer clairement les raisons d'être des règles, ainsi que les conséquences de leur transgression dans la vie de la classe ;

- hiérarchiser ces familles de règles pour concentrer sa réflexion et son action sur celles qui semblent les plus essentielles, quitte à ce que cette hiérarchie change au fur et à mesure de l'année, selon les problèmes rencontrés ;
- anticiper et prévenir la transgression des règles en observant, prévoyant puis aménageant les conditions de leur transgression (qui, où, quand, comment, pourquoi) ;
- quand elles risquent d'être transgressées ou quand elles l'ont été, rappeler les règles, leurs raisons d'être et leurs conséquences clairement, par des mots et par des signaux non verbaux ;
- élaborer des sanctions aussi réparatrices que possible, et hiérarchisées en proportionnalité selon la même hiérarchie que les règles ;
- sanctionner calmement, sans expression émotionnelle déplacée (colère, rancune, déception, etc.) ;
- construire et partager cette discipline assertive avec les partenaires et donc communiquer (enseignants, ATSEM, parents, etc.).

Nous savons désormais que ces stratégies sont essentielles mais non suffisantes. Nous devons donc nous tourner vers d'autres pédagogies pour compléter l'équipement professionnel de l'enseignant.

B. La discipline par l'autonomie individuelle

La pédagogie Montessori concerne particulièrement – mais pas uniquement - les élèves en âge de fréquenter les écoles maternelles (3-6 ans). En cohérence avec les thèses constructivistes de Piaget, qui fut d'ailleurs président de l'Association Montessori Internationale, cette pédagogie est fondée sur l'idée que l'enfant se construit et construit ses apprentissages dans une relation autonome, active et inter-active avec un environnement matériel adapté. Doté d'un esprit absorbant, l'enfant s'imprègne du monde, tout absorbé par son activité librement choisie.

Dans la mesure où chaque élève est respecté dans ses besoins, rythmes et attentes particuliers, et si les activités proposées sont pertinentes par rapport à ces spécificités, aucun comportement inapproprié ne serait observé. Si les relations de tutorat entre élèves d'âges différents sont valorisées dans cette pédagogie, elles ne sont pas pour autant pensées comme un dispositif spécifique et essentiel. L'élève seul face à son plateau est l'image type d'une classe Montessori.

« L'éducatrice peut sortir de la pièce, la plupart des enfants ne s'en aperçoivent même pas. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne sont pas respectueux de l'autorité, car ils obéissent facilement. Maria Montessori découvre chez l'enfant un étonnant sens de la discipline qu'elle pense être une conséquence de la liberté. » (Missant, 2005, pp.18-19)

Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle, rejoint sur ce point la pédagogie Montessori, dans un entretien éloquent :

« Bruno Rousse : Et la discipline dans ta classe institutionnalisée, comment traites-tu ce problème ?

Fernand Oury : Je ne le traite pas, je le supprime. Quand ils sont tous accrochés à quelque chose qui leur plaît, qu'ils travaillent à leur niveau, qu'ils travaillent à leur rythme, sur quelque chose qui a été choisi par eux, que ce soit une enquête, que ce soit un texte, et bien il se trouve qu'il n'y a pas de discipline » (Martin et al., 2009, p.69)

Ainsi, d'après ce courant, les stratégies que nous mettrions en application pour favoriser indirectement la discipline seraient donc :

- l'élaboration d'activités individuelles plus adaptées aux besoins et motivations des enfants de 3 ans, activités elles-mêmes inscrites dans une progression des plus accessibles aux plus ardues ;
- le libre choix des activités, avec l'engagement d'en suivre la progression ;
- l'accompagnement des élèves dans des projets individuels de moyen (une période) ou long terme (plusieurs périodes, l'année), selon leurs goûts et envies, et en fonction des contraintes de la classe.

La référence précédente à Fernand Oury nous permet maintenant de faire le lien avec le modèle suivant – Freinet, axé sur la dimension sociale et la coopération dans le groupe-classe.

C. La discipline par l'autorégulation collective

Confirmant le constat énoncé dans l'introduction de ce chapitre, un membre de l'ICEM rappelle que la discipline n'est pas une préoccupation clé de la pédagogie Freinet :

« Célestin Freinet pense la classe en opposition à celle de l'école traditionnelle, il n'est donc pas étonnant que sa conception de la discipline soit différente de celle traditionnellement reconnue, mise en place et appliquée à l'école. Pour lui, elle est la conséquence directe de la pédagogie employée. Il écrit très peu, particulièrement, sur ce sujet qui, malgré tout, demeure en toile de fond de ses pensées. » (www.icem-pedagogie-freinet.org)

Si l'autonomie individuelle, le libre choix d'activités qui font sens, le respect des besoins et motivations naturels de chaque élève sont des objectifs partagés avec la pédagogie Montessori, la pédagogie Freinet fait du groupe, de la relation entre pairs, avec les tuteurs et l'enseignant une dimension essentielle de l'apprentissage. En cela, ce modèle est cohérent avec les théories socio-constructivistes de Vygotsky, développées ensuite par Jérôme Bruner. Mais c'est aussi l'autonomie collective, la construction d'une micro-société démocratique qui est visée par ce modèle.

« Nous accédons à la discipline démocratique, celle qui prépare l'enfant à forger la société démocratique qui sera ce qu'il en fera. » (Freinet, 1992, pp.191-192)

Par l'utilisation sociale de techniques (ex. : imprimerie), la réalisation de travaux et œuvres collectifs (ex. : journal scolaire), la mise en place de dispositifs de discussion et décision en groupe (ex. : conseil de classe), les élèves élaborent ensemble des règles qu'ils respecteront naturellement parce que ce sont eux qui les ont construites et choisies.

« C'est le travail qui discipline le groupe, Freinet n'arrête pas de le dire tout au long de ses écrits. Le travail, oui, mais pas n'importe quel travail, pas le travail mort que l'école traditionnelle impose trop souvent. C'est le travail librement consenti et ardemment souhaité qui permet le miracle d'un groupe autodiscipliné, entièrement tourné vers la réussite de ses entreprises. » (www.icem-pedagogie-freinet.org)

L'importance de l'enjeu social, relationnel et même politique dans la classe, son impact décisif sur les apprentissages sont des idées reprises par un autre modèle : celui de la

pédagogie institutionnelle. D'après elle, la discipline serait obtenue par l'élaboration d'un groupe-classe démocratique, dans lequel le pouvoir est partagé, les décisions débattues et négociées. La pratique du conseil des sages dans notre classe est modestement inspirée par cette institution, avec comme double objectif à la fois de démocratiser le pouvoir et de réduire les comportements inappropriés.

A l'avenir, il est certain que nous nous inspirerons des pédagogies centrées sur le collectif, et que nous tenterons de mettre en place certaines des institutions que ces courants ont inventées. Ainsi, il a manqué à notre classe des projets collectifs susceptibles de renforcer le sentiment d'unité, de solidarité et de positivité : projets internes à la classe, à l'école et projets externes d'échanges avec d'autres classes. Il a aussi manqué des outils de régulation des comportements, comme la monnaie et le marché (qui ont par ailleurs bien d'autres fonctions). En outre, notre conseil des sages pourrait largement être amélioré : démarrage dès le début de l'année, renouvellement régulier des sages selon des critères à réfléchir et à discuter, formulations et relances de l'enseignant plus adaptées au niveau de langage et de compréhension des élèves, prise de décision pendant le conseil.

Avant de clore ce chapitre sur les pédagogies orientées « groupe », nous voudrions faire un détour par le monde anglo-saxon. Dans un autre langage et avec une autre perspective, les américains insistent eux-aussi sur le fait que la mise en place de liens communautaires¹ positifs au sein de l'école et avec les acteurs partenaires de l'école a pour effet de réduire l'indiscipline en classe :

« The program Caring School Community includes four parts: class-meeting lessons, cross-age "buddies" programs, "homeside" activities, and schoolwide community (WWC, 2007b). Class-meeting lessons involve focused instruction on core values such as fairness and personal responsibility. In class-meeting lessons, students get to know one another, talk about key issues, identify and solve problems collaboratively, and make important decisions. Cross-age "buddies" pair older and younger students to build caring relationships. The goal is to create trust among students through focused academic and recreational activities. Parents are involved in homeside activities during which students complete short conversations with their parents and then discuss them in the classroom. Finally, schoolwide community activities bring parents, students, and school staff together to build trust and a feeling of belongingness. » (Martella et al., 2012, p).

Cette approche communautaire pourrait s'énoncer ainsi : plus il y a de liens, plus les liens sont intenses et moins il y a de désordres. Formule qui nous éloigne de la dimension politique du groupe-classe chère à Freinet ou Oury, et qui nous amène à aborder ce qui n'est pas (encore) un modèle pédagogique, mais plutôt un continent à explorer : celui des relations humaines.

D. La discipline par l'échange

Les relations entre élèves ainsi que les relations élèves-enseignant ne sont réductibles ni à une perspective psychologique individualisante (ex. pédagogie Montessori), ni à une perspective sociologique collectivisante (ex. pédagogie Freinet). Elles sont marquées par

¹ La notion de communauté différencie fortement l'approche continentale européenne de l'approche anglo-saxonne, cette dernière insistant sur l'identification et l'affection entre les membres du groupe, plutôt que sur leur capacité à débattre de et négocier leurs différends et différences.

toute la complexité que tentent d'éclaircir les sciences humaines et sociales. Ce qui se joue dans la classe ne se situe pas uniquement au niveau de la raison, de l'autonomie ou du vivre ensemble. Ce qui s'échange entre élèves et avec l'enseignant, ce sont aussi des affects, des symboles et des imaginaires, des messages non-univoques, des incertitudes : toute une économie psycho-sociale, toute une communication à multiples niveaux que la didactique et la plupart des grands courants pédagogiques ont mis de côté comme négligeables¹.

Pourtant, la psychanalyse, l'anthropologie, la psychosociologie de la communication ont bien montré que la relation éducative et les relations entre pairs font circuler des émotions et fantasmes puissants (Cifali, 2005 ; Blanchard-Laville, 2013), sont structurées par des dons et des contre-dons (Lancy, 2008) et ne sont pas épargnées par les paradoxes et autres contradictions (Guégan, 2013). Nul enseignant ne peut échapper à ces échanges ni en contrôler totalement la teneur. Les nier, c'est se laisser dominer par eux. Pourtant, il est possible de les observer, les décrire, les analyser et, partiellement, les infléchir au bénéfice des élèves, de leur éducation et de leurs apprentissages. A notre connaissance, aucun pédagogue de renom dans l'histoire de la pensée et de la pratique éducative n'a synthétisé ces savoirs et ne les a métamorphosés en principes d'action. Il faut donc être ici plus imaginatif qu'en terrain montessorien ou institutionnel, et interroger les sciences humaines et sociales sur le mode : « ***Qu'est-ce que je pourrais faire de tous ces savoirs et résultats de recherche dans ma classe ?*** ».

Dans notre cas, sur le plan des échanges, les deux premières périodes de l'année se sont caractérisées par une certaine distance, une tentation de neutralité affective et émotionnelle dans la relation éducative. Tourné vers les apprentissages cognitifs et comportementaux, nous avons occulté cette part d'ombre et de complexité mentionnée plus haut. Une sorte de palier se présenta alors, lors duquel les élèves montrèrent une forme de stagnation, voire de régression comportementale. Ils avaient bien compris et obéissaient aux règles de l'école, ils effectuaient les activités proposées. Mais ils ne s'y engageaient pas pleinement. Seulement avec la tête en quelque sorte. Or, pour que les règles et les compétences soient intériorisées, il faut que le cœur y soit, leçon clé de la neurophysiologie sur le lien puissant existant entre fonctions cognitives et fonctions émotionnelles (Damasio, 2010). A partir de la période 3, la construction d'une relation faite de confiance, de complicité, d'interconnaissance, l'engagement dans des échanges plus individualisés permirent ainsi aux élèves de ne pas seulement avoir l'air de bons élèves, mais de l'être vraiment. Il fallait pour cela que nous acceptions :

- de rire et laisser rire, faire des blagues et en recevoir ;
- de recevoir des cadeaux symboliques dans la cour (feuilles, bouts de bois, cailloux) et d'en donner dans la classe (nouveaux feutres qu'on décide de sortir, ardoises velledda qu'on commande pour le plaisir de dessiner et d'effacer) ;
- de partager les moments plus tristes (ex. la mort de Zaza, la plante de classe) ;
- d'essayer de comprendre et expliciter les émotions difficiles à conscientiser et verbaliser pour des élèves de cet âge (timidité, peur, colère, fatigue, etc.) ;
- de parler un peu de soi (dire son âge, où on habite, si on a un enfant) et écouter l'enfant derrière l'élève ;

¹ Seule la pédagogie institutionnelle a tenté d'intégrer une part de cette complexité en tirant les leçons des enseignements du champ psy (psychanalyse, psychothérapie institutionnelle, psychologie sociale et des groupes restreints) et de l'anthropologie. Les institutions de la monnaie, du marché et des amendes en classe institutionnalisée incarnent bien cette utilisation de la notion d'échange.

- d'accepter dans la classe l'expression des amitiés entre pairs et s'appuyer dessus (*« vous êtes copains, c'est bien ; vous pouvez jouer ensemble, être à côté pendant les activités ; mais en regroupement, vous ne jouez pas »*).

Dans le même ordre d'idée, une autre technique fut ainsi essayée, mais sans l'efficacité escomptée. Après avoir puni des élèves pour des comportements récurrents de violence ou d'insolence, nous attendions quelques heures ou le lendemain pour engager une discussion avec eux sur le pourquoi, sur la motivation de ces comportements. Très vite, le silence de ces élèves nous fit comprendre le manque de pertinence de cette technique à caractère psychologisant. Silence difficile à interpréter, mais qui peut être l'objet d'hypothèses : oubli de la situation et de ses causes, refus de révéler une part de son for intérieur, incompréhension des questions de l'enseignant, différence de perception de ces comportements non réductibles à la qualification établie par l'enseignant. Par où l'on voit que l'enseignant peut et doit établir une relation de complicité avec ses élèves pour que les apprentissages se fassent dans les meilleures conditions, mais non une relation d'intimité qui appartient soit aux proches (parents, amis), soit à un psychologue le cas échéant.

Ce rapide passage en revue des pédagogies par la transmission, l'autonomie, la démocratie ou l'échange nous apprend qu'elles ont chacune leur vision de la discipline et de l'autorité. Si en théorie elles proposent des fondements, principes et pratiques bien spécifiques, en classe, elles sont loin d'être exclusives. C'est ce que confirment les résultats de la recherche de Rachel Gasparini sur l'incidence du modèle pédagogique choisi par l'enseignant sur la discipline dans sa classe (Gasparini, 2001) :

« Même s'il existe une dominante propre à chaque configuration (NDA : pédagogique), on s'aperçoit aussi combien à l'intérieur d'une même classe les modalités d'imposition de l'ordre scolaire sont toujours un mixte entre plusieurs tendances. » (Gasparini, 2001, p.66)

Pas question de choisir, donc, entre les différents modèles ; l'essentiel est d'équilibrer de façon dynamique son intervention en fonction des observations quotidiennes faites en classe et de la relation évolutive avec les élèves.

Conclusions

Faire la loi. Faire école. Refaire le monde. Trois formules sous l'égide desquelles nous avons réfléchi à notre entrée dans le métier - et en petite section -, trois formules que nous devons maintenant ré-interroger à la lumière de notre parcours.

Faire la loi : nous avons vu que la tentation d'exercer le pouvoir seul (mon-archie) était forte, et que faire la loi de façon démocratique n'avait rien d'évident : d'abord en raison du niveau de développement des élèves mais aussi compte-tenu notre manque de compétences en la matière, la solution aristo-cratique du conseil des sages étant une première tentative aux résultats bien incertains. Au moins avons-nous appris à faire la loi de façon plus rationnelle, en identifiant mieux les causes des comportements inappropriés, en respectant le principe de légalité, en équilibrant sanctions négatives et positives, en harmonisant les stratégies des parents et de l'enseignant, en responsabilisant les élèves. Nous avons aussi appris à faire la loi de façon plus adaptée aux élèves de 3 ans : en métaphorisant les règles et formes scolaires sous des traits imaginaires, en acceptant la dimension affective et complexe de la relation éducative.

Faire école : la forme scolaire n'a rien de naturel dans l'histoire. Elle est même plutôt récente et est restée marginale dans le monde jusqu'au 20^{ème} siècle (Lancy, 2008). Le développement et l'apprentissage des enfants se sont plutôt réalisés en les intégrant à la vie du groupe social d'origine, sans enseignement explicite et formalisé des adultes, mais plutôt par l'intermédiaire des pairs plus âgés. De ce point de vue, une classe réunissant 20 à 30 enfants du même âge, qui ne se connaissent pas, sous la responsabilité d'un adulte lui aussi inconnu est un dispositif qui met à mal les processus puissants d'identification, d'appartenance, de reconnaissance et de régulation propres aux groupes de vie intégrés. Quand à cela s'ajoutent des problèmes contemporains de légitimité de l'institution scolaire, interrogée dans sa capacité à produire un vivre ensemble durable, à articuler de façon cohérente des principes éducatifs et acteurs de l'éducation parfois divergents, à neutraliser les inégalités extra-scolaires entre élèves, à sécuriser l'accès à l'emploi (sans même parler d'objectifs comme l'épanouissement des élèves ou la dynamisation de l'économie), on comprend bien que se multiplient les comportements inappropriés (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Faire école est donc plus que jamais une mission complexe et exigeante.

Refaire le monde : quand on y pense, l'expression est bien ambivalente. Elle dit la double (et démesurée) ambition : 1. de reproduire ce qui semble acquis de positif dans le monde actuel ; 2. de le changer dans ce qu'il a de négatif. Autrement dit : 1. transmettre et faire vivre les valeurs de République ; 2. trouver des solutions locales, au niveau de la classe, à certains problèmes sociaux (violence, discrimination, ségrégation, individualisme, etc.). De fait, la réalité quotidienne de la classe impose très vite une grande modestie :

- d'abord, l'enseignant ne peut pas tout, loin s'en faut. Et même, il doit absolument éviter de tout vouloir contrôler pour atteindre ses objectifs, aussi honorables soient-ils, car il sera vite rattrapé par son impuissance et par la résistance bien naturelle des élèves. On a vu bien des hommes et bien des parents devenir des tyrans au nom de la liberté et du bonheur de leur peuple et de leurs enfants.

- ensuite, l'enseignant doit admettre qu'il reproduit des phénomènes et structures qui le dépassent et le traversent : reproduction sociale au sens bourdieusien du terme,

reproduction de schémas et scénarios personnels au sens psychologique du terme. En l'occurrence, on n'incarne pas tout de suite l'autorité qu'on veut, qu'on idéalise, mais d'abord celles – au pluriel - dont on hérite de ses modèles parentaux et éducatifs. Pas sûr, là aussi, que l'idée de s'en libérer soit toujours raisonnable. Mieux vaut peut-être choisir d'enrichir son répertoire de base de nouvelles figures et techniques d'autorité, à l'instar d'un acteur de théâtre qui choisit des rôles moins familiers pour développer tout son art.

- enfin, la réalité de la classe sur le plan de la discipline confronte l'enseignant à des questions et contradictions qui travaillent l'ensemble de la société moderne, et qui n'ont pas de solution partagée. Les sociologues, psychologues et philosophes ne manquent pas de concepts pour penser ces difficultés : polythéisme des valeurs, multiculturalisme, post-modernité oscillant entre hédonisme et autoritarisme, désinstitutionalisation, fragmentation des sociétés et des identités, hyper-valorisation de la jeunesse, hyperstimulation liée aux médias et aux nouvelles technologies, etc. Les choix de l'enseignant, les priorités qu'il fixe, les équilibres qu'il construit doivent tous composer avec ces problématiques globales, qui dans son quotidien peuvent se résumer en une question : à quels adultes de demain veut-on que les enfants d'aujourd'hui ressemblent ? Ou, formulée de façon plus délicate : **quelle part de nous-mêmes en tant qu'adultes d'aujourd'hui ne souhaitons-nous pas transmettre à nos enfants ?** On sait bien qu'il n'y a aucun consensus à ce sujet. Et, même au niveau individuel, qui peut bien se vanter d'avoir une réponse claire, sûre et durable à cette question ?

Par-delà la nécessaire modestie et l'ampleur du chemin qui reste à parcourir, ce que nous avons aussi découvert, c'est que nombre des épreuves, pratiques et pistes d'amélioration présentées dans cet écrit relèvent de la pédagogie de la loi. En effet, elles reposent sur l'idée selon laquelle **les problèmes de discipline méritent une attention et une approche *ad hoc***. Cette idée, nous tenons à la défendre ne serait-ce que pour une seule bonne raison : un professeur des écoles stagiaire découvre toutes les dimensions de la gestion du groupe-classe et de l'organisation des apprentissages en même temps. Il ne peut attendre que sa didactique et sa pédagogie soient parfaitement définies et maîtrisées, et espérer que les comportements inappropriés disparaîtront alors par eux-mêmes. L'urgence de ces comportements – en particulier de violence - exige une réaction immédiate, à la fois informée et en formation. Or, jusqu'à présent, il nous semble que seule une pédagogie de la loi, cohérente avec la démarche juridique, propose un équipement sérieux, efficace et rapidement applicable pour le débutant. Elle ne résout pas tout et pas de façon définitive, mais elle permet à l'enseignant d'entrer dans le métier et aux élèves d'entrer dans leur rôle plus sereinement.

Une deuxième raison, d'ordre plus anthropologique et philosophique, sous-tend l'ancrage de notre approche dans une pédagogie de la loi : nous ne pensons pas que la discipline soit soluble ni dans une pédagogie alternative, ni dans une didactique de l'enseignement moral et civique, aussi parfaitement pensées et pratiquées soient-elles. D'abord parce que la forme scolaire est une organisation des apprentissages qui comporte toujours une part de violence symbolique, qu'aucune pédagogie alternative jusqu'à présent n'a réussi à éliminer. Ensuite parce que la négativité voire la destructivité de certains comportements des enfants - comme des adultes, ainsi que la part d'ombre de toute dynamique de groupe est une observation universelle des anthropologues et psychanalystes. L'autorité des adultes, leur responsabilité, consiste à décider de la manière d'interpréter et de répondre à cette négativité, sans adhérer à l'utopie de son élimination complète. **Faire avec et faire contre, sans illusion : voilà**

l'héritage que nous pensons devoir assumer, tout en continuant à équilibrer notre approche par l'apport évidemment essentiel des pédagogies alternatives.

Ressources

Bibliographie :

- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (2013). *Dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF
- Bourdieu P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cornet, J., De Smet, N. (2014). « Elaborer l'autorité ». In Cornet, J., De Smet, N. (dir.) *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*. Paris : ESF.
- Damasio, A. (2010). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Defrance, B. (1999). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : Syros
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer l'école*. Paris : Seuil.
- Fay, J., Funk, D. (2010). *Teaching with Love and Logic: taking control of the classroom*. Golden Colorado : Love and Logic Press.
- Freinet, C. (1992). « Les dits de Mathieu ». In Œuvres pédagogiques, tome 2, Ed. du Seuil,
- Gaillard, J. (1882). « Discipline scolaire ». In F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, pp.716-721.
- Gaskins, S., Paradise, R. (2012). « Learning through observation in daily life ». In Lancy, D. F., Bock, J., Gaskins, S. (dir.) *The anthropology of learning in childhood*. London : Altamira Press, pp.85-117
- Gasparini, R. (2001). « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle ». *Revue française de pédagogie*, 137, 59-69.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- Guégan, Y. (dir.) (2013). *Les ruses éducatives*. Paris : ESF.
- Halmos, C. (2009). *Grandir. Les étapes de la construction de l'enfant. Le rôle des parents*. Paris : Fayard.
- Institute of Education Sciences (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*.
- Lancy, D. F. (2008). *Anthropology of childhood*. New York : Cambridge university press.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella N. E., O'Reilly M. (2012). *Comprehensive Behavior Management. Individualized, Classroom, and Schoolwide Approaches*. Los Angeles : Sage Publication.
- Martin, L., Merieu, Ph., Pain, J. (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Paris : Matrice.
- Missan, B. (2005). *Des ateliers Montessori à l'école*. Paris : ESF.
- Nelsen J., Sabaté B. (2014). *La discipline positive*. Paris : Marabout.
- Oury, F., Pain, J., (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspero.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école... et ailleurs*. Paris : Erès.
- Raynal, F., Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Roque, P., Strayer, F. F., Jeunier, B., Talbot, L. (2009). « Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle ». *Revue française de pédagogie*, 169, 29-42.
- Snel, E. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris : Les Arènes.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Textes ministériels :

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Nouveau programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26-03-2015

Eduscol - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Un aménagement de l'espace bien pensé - 2015

Sitographie :

www.insee.fr

www.inrp.fr

www.icem-pedagogie-freinet.org

www.anmecs.fr

Annexes



Doc. 1 – Affiche de la règle de non violence



Doc. 2 – Echelle de comportements en 4 niveaux (vert, jaune, rouge, noir)



Doc. 3 – Lorsqu'un élève est puni, il prend une chaise et s'y assoit en fond de classe, dos aux activités



Doc. 4 – Coin colère, rapidement supprimé faute d'utilisation.



Doc. 5 – Zone bleue ajoutée à l'échelle de comportement pour l'équilibrer. Cette zone est destinée aux comportements spontanés de coopération et d'aide (aux pairs, aux référents).



Doc. 6 – « *Mimile le mille pattes* », l'autre nom du rang dans cette classe, pour que la discipline soit moins militaire, plus imaginaire et affective.



Doc. 7 – Bâton de silence et boîte à tonnerre : l'un circule en regroupement pour retrouver l'unité, la présence et le calme. L'autre est secoué par l'enseignant pour saturer la classe d'un grondement qui rend immédiatement préférable à tous le calme plutôt que le chahut.



Doc. 8 – Affiche sur le comportement attendu au coin regroupement

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) David Katane, étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger cet écrit réflexif.

Nantes, le _____ Signature :

Résumé en français

La petite section est une étape capitale dans la socialisation et l'éducation des enfants de 3 ans en France. La discipline, terme ancien mais toujours actuel, fait partie intégrante de cette éducation en tant qu'éducation : à la loi, aux règles du vivre ensemble et aux règles propres à l'école. Cet écrit vise à rendre compte du cheminement - pratique, cognitif mais aussi affectif - d'un professeur des écoles vers plus de professionnalité dans ses gestes de gestion de classe.

Mots-clés

Discipline à l'école ; discipline en classe ; école maternelle

Résumé en anglais

The first year of pre-primary school is an essential step for the socialisation and education process of 3 years old children in France. Discipline, an old but still relevant notion, represents a key dimension of this process as a learning of law, rules for living together and specific rules for becoming a pupil. This report aims at describing and analysing the practical, cognitive as well as affective way followed by a teacher towards a more professional classroom management.

Mots-clés en anglais

School discipline ; class discipline ; pre-primary school