

ELEMENTS DE SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur
Masters à finalité didactique

Année académique 2020-2021

Ce syllabus est le fruit d'une longue et fructueuse collaboration avec M. **Michel Xhonneux**, licencié en droit et agrégé de l'enseignement secondaire supérieur en sciences sociales, assistant pédagogique à mi-temps en Didactique des sciences sociales (1998-2010), et enseignant dans un établissement scolaire liégeois à encadrement différencié.

Avec Michel Xhonneux, nous avons voulu composer un support de cours qui soutienne la réflexion des futurs enseignants sur **des questions déterminantes dans l'exercice de leur métier**. Chaque année, ce support se modifie, évolue, se complète, s'enrichit des expériences vécues par des enseignants déjà en fonction ou par des « apprentis » enseignants inscrits aux épreuves de l'AESS ou des masters à finalité didactique.

Cette démarche s'adresse à de futurs professionnels, et non plus à des étudiants. Elle n'a pas pour objectif d'inculquer des savoirs et de vérifier leur appropriation, mais de mesurer la capacité de chacun de ces candidats à la fonction d'enseignant de mobiliser des notions ou principes théoriques dans l'élucidation de situations problématiques et dans la justification des réponses qui leur sont apportées.

Sommaire

ENGAGEMENT PEDAGOGIQUE	4
VOTRE CONTRIBUTION AU DISPOSITIF DE FORMATION	7
Le récit d'un incident critique	7
Les conditions essentielles pour l'exercice du métier	7
Votre formation initiale et votre expérience professionnelle	9
Souffrance d'enseignants	11
OBJECTIF DU COURS D'ELEMENTS DE SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION	16
1^{ère} étape : DECONSTRUIRE LES EVIDENCES	17
Méfions-nous des propositions de bon sens et des évidences !	20
Une première proposition à déconstruire de toute urgence	22
Le respect : une valeur essentielle dans l'éducation scolaire ?	22
Pourquoi est-on à ce point attaché à la notion de respect ?	27
Un détour par l'histoire est nécessaire	27
L'éducation scolaire, corollaire d'un projet politique	28
Comment l'éducation scolaire a contribué au primat du pouvoir étatique	30
Le monde a changé, mais l'école résiste (envers et contre tout ?)	31
Invoquer le respect pour mieux résister ?	33
Rompre avec le sens commun	34
Inverser radicalement notre vision spontanée des choses	34
Une rupture indispensable mais douloureuse	36
EVALUATION FORMATIVE N°1	41
L'autorité : une notion encombrante	42
Le pouvoir comme capacité transformatrice	42
L'usage légitime et/ou légitimé de certaines ressources	43
La légitimité doit se construire	44
L'ère du « rationnel négocié »	44
Ce n'est pas parce que je suis un enseignant que les élèves croiront en moi	44
Les valeurs « hautes » ont cédé la place à des valeurs « basses »	47
Le défi à relever : légitimer son autorité ?	48
Une parenthèse sociologique	49
L'usage de la force physique à l'école	50
Le charisme ou la séduction plutôt que l'autorité ?	56
2^{ème} étape : FORMULER LE PROBLEME	61
Le Serment de Socrate	61
Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables	63
Les opportunités offertes par le « sale boulot »	64
Les différentes façons de régler une dispute, un conflit	66

Qualifier les écarts de conduite	71
Les normes et les règles de la vie sociale	71
Principes et modalités de classification des registres normatifs	73
Classification des registres normatifs	74
Les registres informels	74
Les registres formalisés	75
Les registres codifiés	79
Les principes fondateurs de l'Etat de droit	95
EVALUATION FORMATIVE N°2	102
Ne pas foncer tête baissée	103
3^{ème} étape : PASSER A L'ACTION	111
Un préalable essentiel	111
La première chose à faire	123
EVALUATION FORMATIVE N°3	129
Qualifier les faits au départ des registres normatifs	130
Faire la part des choses	130
Viser juste	133
Ce qui déforce l'objectif d'éducation citoyenne	138
Rappeler la norme plutôt que rappeler à l'ordre	142
Trouver les mots justes	143
Se référer aux devoirs et aux obligations de l'enseignant	148
Eduquer en posant les gestes requis	150
S'interdire de faire le contraire de ce qui doit être fait	152
EVALUATION FORMATIVE N°4	156
Ne pas inverser les priorités !	157
Ne pas jouer à l'apprenti sorcier	163
Rédiger un rapport de l'incident	184
L'ouverture d'un dossier disciplinaire	184
L'identification et le suivi des difficultés vécues par un élève	188
Quand la ligne de conduite de l'enseignant est fautive	189
EVALUATION FORMATIVE N°5	201
Arrangements et compromis : possibles mais pas toujours	202
Il faut parfois laisser passer mais pas toujours	209
Les procédures hasardeuses	215
La saisie du journal de classe : un combat perdu d'avance	215
Les alternatives au journal de classe	220
EVALUATION FORMATIVE N°6	227
LES CHOSES SONT-ELLES VRAIMENT COMPRISES ?	228
ANNEXES	233

Engagement pédagogique

1. Objectifs du cours

Le cours d'Éléments de sociologie de l'éducation a pour objectif de doter le futur enseignant des aptitudes requises par une gestion éducative des situations conflictuelles ou des incidents survenus avec des élèves en classe ou à l'école.

Cet objectif requiert de la part du futur enseignant une capacité à adopter un regard critique sur le fonctionnement du système scolaire, à prendre de la hauteur et à se détacher de ses convictions et représentations initiales du métier.

La démarche s'appuiera sur un syllabus construit au départ de l'exploitation de comptes rendus d'observations, de « péripéties » vécues en milieu scolaire par des enseignants en fonction et/ou par des stagiaires de l'AESS. Chaque récit est précédé et/ou suivi de questions et d'éléments « théoriques » permettant une prise de distance analytique.

La démarche d'analyse prendra appui sur des notions sociologiques et sur des principes essentiels de droit.

L'intention n'est ni de former des sociologues ou des juristes, ni de transmettre des recettes pédagogiques, des « trucs » ou des « ficelles » qui permettraient de « gérer » le groupe-classe ou d'affronter des situations délicates. Chaque étudiant devra par contre être capable d'identifier ce qui, dans les situations présentées, pose problème, de formuler ce problème et d'envisager des modalités de résolution adéquates (c'est-à-dire conformes au prescrit légal et à la mission d'éducation citoyenne dont l'école obligatoire a été investie dès 1997 en Fédération Wallonie-Bruxelles).

Ce que la démarche proposée suppose...

- Une maîtrise des réalités institutionnelles propres aux systèmes d'enseignement et de formation (cfr cours d'*Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives*)
- Une observation de situations d'interaction pédagogique au sein des établissements d'enseignement secondaire.
- Une approche transversale des enseignements inscrits au programme de l'AESS.
- Une capacité à questionner et à déconstruire ses représentations initiales.

2. Résultats attendus

Les acquis des étudiants seront appréciés à travers l'analyse de problèmes comparables à ceux qui ont été abordés durant les séances de cours.

Les étudiants devront parvenir à mobiliser les notions et/ou principes théoriques dégagés lors de la résolution des problèmes contenus dans le syllabus pour formuler la réponse à un problème inédit et pour argumenter cette réponse.

3. Modalités d'évaluation

La prestation de chaque étudiant sera évaluée sur base d'une note de 160 pts répartis comme suit.

Sur 40 pts : avoir rédigé les travaux demandés durant les séances du cours. Les points seront acquis pour l'étudiant qui aura remis les travaux endéans les délais annoncés.

Les travaux à réaliser individuellement : le premier travail personnel transmis via eCampus et le récit d'un incident scolaire (10 pts) ; les six évaluations formatives figurant dans le support de cours (6x5pts).

Sur 120 pts : un examen écrit, à livre ouvert : analyse de situations-problèmes inédites au départ des éléments théoriques dégagés durant le cours (séances de travail ; évaluations formatives ; feedbacks de ces évaluations ; synthèses).

Une interrogation facultative dispensatoire sera organisée à l'issue des séances du cours de Sociologie de l'éducation (date à préciser). Les étudiants devront analyser trois situations inédites. Les étudiants ayant obtenu une note égale ou supérieure à 30/60 seront dispensés d'une partie de l'examen écrit : leur examen ne comportera qu'une seule question, au lieu de quatre questions pour les étudiants qui ne bénéficient pas d'une dispense.

Pour les étudiants qui ont réussi l'interrogation dispensatoire, la note finale de l'examen écrit sera composée du résultat à l'interrogation dispensatoire (note sur 60 pts) et du résultat à l'examen écrit (note sur 20 pts), soit une note totale sur 80 pts traduite en une note calculée sur 120 pts.

Pour les étudiants qui n'ont pas réussi l'interrogation dispensatoire (note inférieure à 30/60), la note de l'examen écrit sera calculée sur la base du seul examen écrit, soit une note de 80 pts traduite en une note calculée sur 120 pts.

Exemple de questions susceptibles d'être posées lors de l'interrogation dispensatoire et de l'interrogation écrite.

Pantouflard

Récit d'un incident observé par une étudiante de l'épreuve du master en biochimie et biologie moléculaire et cellulaire à finalité didactique (2017-2018).

En observation, dans une classe de 5^e professionnelle, option électricité, un élève a mis des pantoufles « Homer » en classe. Cela a déclenché les rires de ses camarades. Cependant, le prof ne l'a pas remarqué avant la (quasi)fin de l'heure. Avant que la sonnerie retentisse, le prof aperçoit les pantoufles et il demande à l'élève de les enlever. Celui-ci refuse en disant : « Non ». Le prof insiste et demande le journal de classe de l'élève. Celui-ci reste calme et dit « non » en précisant : « Qu'est-ce que tu vas faire ? ». A ce moment-là, la sonnerie retentit et le prof, désespéré, va trouver l'élève et lui dit : « Que cela ne se reproduise plus ».

A quel moment le professeur s'est-il mis en difficulté ? Justifiez brièvement votre réponse.

Pour être réussie, la réponse aux problèmes posés :

1. doit être exempte d'affirmations qui vont à l'encontre du prescrit légal et des règles et/ou principes qui seront dégagés durant les séances du cours de Sociologie de l'éducation ;
2. doit mentionner les fautes majeures commises par l'un ou plusieurs des protagonistes de la situation relatée ;
3. doit préciser un mode de résolution de l'incident qui soit conforme aux principes dégagés durant les séances de cours.

La qualité de la réponse sera appréciée sur la base de l'exactitude et la précision du contenu sociologique (les notions utilisées seront correctement appréhendées et définies) ; de l'intégration des différentes notions utilisées dans une analyse globale (l'évaluation sera plus favorable si l'étudiant a procédé à une articulation des différentes notions, plutôt qu'à une succession de constats sans lien apparent) ; de la finesse et l'originalité de l'analyse présentée.

La note totale obtenue sur une base de 160 pts sera ensuite traduite en une note portant sur 20 pts.

4. Ressources et supports pédagogiques

Mise à disposition d'un syllabus (téléchargeable en version pdf et en version word).

Exercices individuels portant sur l'analyse critique de situations scolaires.

Feedback collectif après correction des exercices individuels.

Entretiens individuels à la demande (avant et après les épreuves d'évaluation). L'organisation de ces entretiens reste toutefois dépendante de la nature des mesures de lutte contre la pandémie.

Jean-François GUILLAUME

04/366.35.03

Jean-Francois.Guillaume@ulg.ac.be

Bureau 1.90, Bâtiment B31 (Faculté de Droit, Sart Tilman)

Votre contribution au dispositif de formation

1. Le récit d'un incident critique

Sur la base de votre expérience professionnelle ou de vos stages pratiques, relatez avec le plus de détails possibles un événement ou un incident « critique » que vous avez vécu avec un (ou des) élève(s) en classe, ou dont vous avez été témoin direct. Précisez le contexte : l'activité qui était en cours, les personnes présentes, la disposition des lieux, le déroulement de l'incident et ses suites éventuelles.

Si vous n'avez ni expérience professionnelle ni expérience de stage, prenez appui sur votre passé d'élève.

Une importante précision...

Dans toutes les formations que nous avons organisées, nous nous sommes toujours interdit d'utiliser des situations relatées au moment même par les participants. Nous préférons utiliser des récits de situations vécues et relatées par d'autres enseignants ou apprentis enseignants lors de formations précédentes.

Pourquoi ?

Premièrement, parce que, pour être vraiment efficaces, nous devons baser sur des récits écrits, des rapports définitifs et figés dans lesquels le narrateur ne peut plus apporter une circonstance en cours d'analyse ou quand la solution se dégage.

Deuxièmement, parce que nous voulons éviter qu'un participant soit mis sur la sellette par et devant des collègues.

Troisièmement, parce que cette interdiction que nous nous faisons garantit l'anonymat du narrateur et que sans cet anonymat, de nombreux récits très utiles à la formation seraient restés lettre morte.

2. Les conditions essentielles pour l'exercice du métier

Répondez brièvement et individuellement aux questions qui suivent, en vous limitant à l'espace disponible.

Dans une école, pourrait-on se passer :

du tableau dans les classes

[...] OUI

[...] NON

Parce que

.....

des examens de juin

[...] OUI

[...] NON

Parce que

.....

des réunions de parents

[...] OUI

[...] NON

Parce que

.....

des sonneries de fin de cours

[...] OUI

[...] NON

Parce que

.....

des devoirs et des travaux à domicile

[...] OUI

[...] NON

Parce que

.....

S'il ne fallait sauver qu'un seul de ces éléments, lequel garderiez-vous ?

[...] le tableau

[...] les examens de juin

[...] les réunions de parents

[...] les sonneries de fin de cours

[...] les devoirs et travaux à domicile

Pour qu'un cours se passe bien, il faut **d'abord** :

.....

.....

(Ne mentionnez ici qu'une seule proposition)

3. Votre formation initiale et votre expérience professionnelle

Dans le cadre d'un dispositif de recherche centré sur le profil des futurs enseignants, je souhaiterais obtenir quelques informations générales vous concernant. Ces données seront bien entendu traitées anonymement. Je vous remercie pour votre collaboration. Lorsque plusieurs propositions vous seront soumises, je vous invite à cocher la réponse qui correspond à votre situation.

Didactique spéciale suivie :

Master à finalité didactique

AESS

Votre année de naissance :

Votre nationalité :

Votre domicile (commune ou ville) :

Vos études secondaires :

L'implantation de l'établissement scolaire où vous avez terminé vos études secondaires :

Province de Liège

Province de Liège – région germanophone

Autre province francophone

Bruxelles

Autre province de Belgique

Autre pays de l'Union Européenne

Pays hors de l'Union Européenne

Si vous avez terminé vos études secondaires dans un établissement scolaire de Belgique francophone ou de Belgique germanophone,

- l'établissement que vous fréquentiez appartenait-il :

à l'enseignement officiel de la Communauté française (Athénée Royal, etc.)

à l'enseignement officiel des communes, villes et provinces

à l'enseignement libre

- la filière d'études dans laquelle vous avez terminé vos études secondaires :

général

technique de transition

technique de qualification

professionnel

- l'option suivie en dernière année (Par exemple : math 8 et sciences,...) :

.....

Avez-vous exercé une activité professionnelle depuis la fin de vos études secondaires ?

OUI NON

Si oui, précisez en quelques mots le type d'activité exercée et le cadre de cette activité (par exemple : employé dans une compagnie d'assurances ; assistant à l'Université ; doctorat à l'Université,...) :

.....

Date de début de cette activité (mois/année)

Date de fin de cette activité (mois/année)

Avez-vous déjà exercé une activité d'enseignant dans une école secondaire ?

OUI NON

Si oui, précisez en quelques mots les modalités de cette activité (par exemple : remplacement d'un enseignant en congé de maladie durant 3 mois) :

.....

Exercez-vous actuellement une activité d'enseignant dans une école secondaire ?

OUI NON

Si oui, précisez quelle(s) matière(s) vous enseignez :

.....

4. Souffrance d'enseignants

Je vous invite à lire les 12 récits suivants. Il s'agit de témoignages d'enseignants recueillis par l'association française SOS Education et publiés sur le site de L'Observatoire de la Souffrance des Professeurs (<https://souffrancedesprofs.com/temoignages/souffrance-des-professeurs/>).

« *Je n'avais jamais eu de problème d'autorité auparavant* », conclut le dernier témoin.

Selon vous, ces enseignants ont-ils en commun d'avoir rencontré un problème d'autorité ?

Dans lequel de ces témoignages, ce problème d'autorité est-il le plus flagrant ?

Selon vous, les élèves auxquels ces enseignants ont été confrontés leur ont-ils manqué de respect ?

Dans lequel de ces témoignages, ce problème de respect est-il le plus flagrant ?

1. Une éducation inexistante, 16 novembre 2020

Bonjour, j'ai été assistante en anglais pour les classes de CMI et CM2 en 2001 et 2002 dans l'académie de Versailles dans des villes sensibles. J'ai été recrutée in extremis faute de candidat au poste. Tout d'abord, l'accueil au sein des établissements divers et variés n'existe pas. On vous ignore, sauf si on a besoin de vos compétences à titre personnel et privé. Les écoles souffrent d'humanité et de sociabilité. Aucun échange, aucune aide cordiale. Si vous n'adhérez pas au mouvement de grève, vous êtes déconsidérée, même en proposant un remplacement ou aide en surveillance. L'ambiance des classes est glaciale et inhumaine. Pas de consignes quotidiennes respectées ou répétées. Même si vous vous rendez utiles et proche des élèves, l'inspecteur ne vous fera que des reproches, le directeur aussi car « attention » élève protégé car peut être maltraité donc ne pas s'immiscer dans la vie privée des gens de peur de représailles. Comment voulez-vous agir s'il n'y a pas de discipline, respect et un peu d'autorité ? Ces élèves ont grandi libres d'expression et d'agissements. J'ai abandonné et enseigné à mon compte propre. J'ai aussi enseigné dans une école professionnelle, où on me dit « soyez stricte », pas de compromis, mais les élèves viennent vous affronter avec arrogance, leur téléphone portable collé à la main, avec leur en-cas et se passent le mot pour « ronchonner », se plaindre que leurs parents vont les appeler : comment agir avec une éducation laxiste au départ du foyer, quand une étudiante n'a pas d'exemple à suivre et à appliquer ? Même une mère de quatre ans est arrogante. On manque de respect et de considération depuis l'éducation quasi absente dans les familles depuis plus de vingt ans !

2. Elèves intouchables, 15 mai 2019.

« De plus en plus d'élèves ingérables, aucune sanction. Ils nous perturbent les cours et se savent intouchables. Je me sens totalement démunie. Ils nuisent à mon système nerveux et donc à ma santé ».

Enseignant au collège, 36 ans d'ancienneté

3. Fin de l'instruction en classe, 17 mai 2019

Je travaille depuis dix ans dans des établissements qui accueillent une population très pauvre (c'est l'ancien bassin minier du Nord de la France). Ce ne sont pas les établissements les plus

difficiles de la région. Mon quotidien est l'insolence, le refus d'obéir et, à partir de la quatrième, l'arrogance d'élèves qui nous rient au nez. Ici, les élèves jouent à arriver en retard au compte-gouttes et à se cacher dans les couloirs. Quand on les rappelle à l'ordre, ils nous toisent et continuent leur jeu. Ils nous répondent, nous coupent la parole, mentent effrontément, et dès que les choses ne leur plaisent pas ils veulent sortir de classe, se plaindre à la direction (qui les reçoit). Ils se plaignent aussi à leurs parents qui, eux, menacent d'écrire au rectorat ou de porter plainte. Certains l'ont fait d'ailleurs. Les professeurs comme les surveillants sont alors obligés de se justifier... Je vous passe la description de l'état mental du collègue qui se voit ainsi humilié et remis en cause. Les élèves adoptent aussi des attitudes physiquement menaçantes. Cela m'est arrivé en novembre dernier. Cet élève a peu de temps après cassé le poignet à une femme de ménage, qui n'a pas osé porter plainte. Il a fallu que ce même élève réitère son comportement menaçant envers un professeur pour qu'il soit exclu. Encore que l'administration a reproché à ce professeur d'avoir été trop dur avec l'élève. Un surveillant a reçu des coups de la part d'une autre élève il y a quinze jours. Ce surveillant, visiblement incapable de la moindre autorité, embauché par erreur, est la risée de tous les élèves qui s'en prennent à lui de plus en plus violemment. Ce malheureux devient en retour de plus en plus agressif. Nous redoutons un accident. Ici, il est fréquent que certains parents débarquent au collège, hurlant, insultant les surveillants, les profs, et parfois même la direction. Ici, les professeurs s'entendent répéter comme un mantra « bienveillance » et « nous devons nous montrer exemplaires ». Car tout nous est reproché : on nous accuse d'humilier les élèves, d'être trop exigeants. On nous apprend que le bavardage incessant n'est pas du chahut. Les élèves sont impunis : ils sont indifférents aux heures de colle et au fond ne risquent rien. Nous avons exclu des élèves, l'année dernière, vraiment ingérables, nous en avons exclu d'autres, cette année, mais cela ne semble pas calmer les ardeurs des autres. Pour les punitions, nous sommes priés de proposer des punitions à valeur éducative et formatrices (appréciez le jargon... on jargonne beaucoup chez nous, on se pique de valeurs éducatives prenant en compte l'individualité de chaque parcours, appréciez encore le charabia). Mais, au fond, tout se résume à cela : notre métier ici n'est pas d'instruire les élèves mais bien de tenir de notre mieux les classes jusqu'à la fin de la journée puis jusqu'aux vacances, avec des élèves qui savent qu'ils ont le pouvoir, à tout moment, de faire craquer un adulte puis de porter plainte contre lui. Quant à l'instruction, notre direction nous rappelle bien que notre métier ne consiste pas à transmettre des connaissances mais à « permettre à l'élève de s'approprier ses propres outils pour pouvoir se former tout au long de sa vie ».

Enseignant au collège, 10 ans d'ancienneté

4. Poignardée avec des ciseaux et insultée, 19 mars 2019

Professeur d'EPS, en milieu spécialisé. Un élève m'a porté un coup de ciseaux dans le bras, accompagné d'un coup de pied et multiples insultes tout en étant d'une grande froideur, car j'ai refusé qu'il réintègre la classe, après sa sortie volontaire. Il n'a eu que 3 jours d'expulsion. J'ai déposé plainte, mais on m'a bien fait comprendre qu'elle sera classée sans suite, car l'élève va fournir une lettre d'excuse. Et je viens d'apprendre ce jour, qu'une collègue de mon établissement a été giflée hier, par un élève qui a déjà 3 plaintes déposées contre lui pour des faits de violence sur adultes en 1 an au sein de notre structure... Nous sommes désemparés.

Collège, 14 ans d'ancienneté

5. Témoin de « deal » et agressée verbalement, 7 novembre 2018

Enseignante en Terminale Sciences et technologies du management, j'ai surpris un jour en cours une étudiante en train de vendre de la drogue à son collègue de classe, pendant mon cours. La hiérarchie prévenue a étouffé l'affaire, je suis allée seule à la gendarmerie et j'ai dû continuer à faire cours à cette élève (et à son voisin totalement sous l'emprise du cannabis)... sans parler des agressions verbales à 20 cm du visage d'une étudiante en BTS déçue de sa note.

Lycée, 10 ans d'ancienneté

6. Menacé par un élève à la sortie, 6 novembre 2018

Il y a quatre ans, un élève de seconde, à qui j'avais mis deux heures de retenue, m'a promis de « me retrouver à la sortie » ! D'autres collègues ont témoigné de la violence de l'élève, mais le professeur principal ne s'est pas montré solidaire ! Il y a parfois aussi un réel problème de solidarité entre enseignants. Il y a eu conseil de discipline et l'élève a heureusement été exclu définitivement.

Lycée, 35 ans d'ancienneté

7. Menacé par un pistolet, 3 novembre 2018

Un jour, je confisque, après vingt minutes de tractations, le pistolet qu'un élève braquait, « à bout touchant », comme on dit, sur moi-même et ses camarades, pendant le cours. Le pistolet une fois en sécurité sous clé, la clé dans ma poche, j'exclus le charmant jeune homme et continue le cours dans le calme. Je confie l'objet au principal, me disant que cette fois, enfin, il ne pourra pas me dire que c'est « mon ressenti » qui me trompe sur le climat de violence de ce collègue REP, où j'enseigne, parfois avec bonheur, depuis dix ans. « Décidément, vous êtes toujours aussi peu diplomate », me lance-t-il à la cantonade. De sanction, aucune. En revanche, respect absolu des élèves, et pour longtemps : j'avais tenu tête...

Retraité de l'éducation nationale, 40 ans d'ancienneté

8. Ignorée par la hiérarchie, 30 octobre 2018

Il y a 6 ans je faisais des remplacements en lycée professionnel. Dans une classe, une élève était insupportable et perturbait vraiment la classe ; je demande donc à 2 autres élèves de l'amener voir la CPE. C'est là qu'elle s'est mise dans une colère noire et a commencé à tout casser dans la classe (chaise, tables, sacs, etc.). Finalement elle s'en va à la demande de ses copines qui la supplient de se calmer. Mais le pire est après... quand j'ai rédigé un compte rendu d'incident, la CPE est venue me voir pour me dire qu'elle n'en tiendrait pas compte car cette élève avait de gros soucis psychologiques et que finalement c'est moi qui l'avais cherchée. J'ai demandé à rencontrer le directeur et lui ai expliqué que je ne reprendrai pas la classe si cette élève n'avait pas de sanction. D'un air blasé, il m'a répondu que s'il sanctionnait cet élève alors il devrait sanctionner tous les élèves... une école avec 0 élève ça fait mauvais genre.

Lycée, 6 ans d'ancienneté

9. Insulté tous les jours, 24 octobre 2018

Insulté tous les jours, bousculé dans les couloirs et les escaliers, parfois venant aux mains pour séparer deux élèves en pleine classe, le blouson en cuir arrêtant la lame de cutter... Et viré comme un malpropre après 12 ans de service pour une paire de claques !

10. Intimidée avec un cran d'arrêt, 24 octobre 2018

En 31 ans de carrière, j'ai eu droit aux insultes, aux menaces et à un élève qui a planté son cran d'arrêt dans sa table devant mon bureau. Heureusement, j'ai su faire preuve d'humour et il a rangé son couteau. Il faut être motivé pour continuer.

Lycée, 31 ans d'ancienneté

11. Lâché sans formation devant des élèves, 13 novembre 2012

Jeune professeur stagiaire effectuant sa première année dans l'éducation nationale, lâché directement dans le grand bain sans formation pédagogique, j'ai de grandes difficultés avec certaines de mes classes, notamment une de mes cinquièmes. J'ai le chahut en permanence, les élèves m'interpellent avec désinvolture, comme si j'étais leur copain, certains se donnent des coups de règle pendant mes cours, la plupart n'écoutent pas ou ne font pas le travail demandé. Je ne sais pas quoi faire, les mots dans le carnet n'ont aucun effet (de toute manière, ils ne les ont pas !), pas plus que les retenues (et puis d'ailleurs c'est nous qui devons garder les élèves en retenue, car on n'a pas d'AED), ma direction me demande de ne plus exclure des cours les élèves, alors que je n'arrive plus à exercer mon métier dans ces conditions. Je ne sais plus quoi faire, je me sens désarmé face à cette situation.

Collège, 1 an d'ancienneté

12. Rouée de coups de pieds, 10 mai 2011

Je suis enseignante pour ma première année et j'effectue des remplacements longues durées. Je suis arrivée dans une classe de CE2 d'un quartier défavorisé en février. Il était prévu que j'y reste jusqu'à la fin de l'année. Au mois de mars, dans un climat de classe très agitée, un enfant de la classe a décidé un après-midi de ne pas travailler. Il s'est mis à courir dans la classe en criant « c'est la fiesta » plusieurs fois. Après lui avoir ordonné en vain de s'asseoir, je l'ai poursuivi. Il a alors renversé sur son passage des chaises, a jeté l'ordinateur, puis a tenté de me jeter une chaise dans la figure. Enfin, tandis que je le ceinturais, il m'a roué de coups de pieds. Cet incident n'a pas donné lieu à un renvoi de trois jours comme je l'aurais souhaité et cet enfant n'a pas voulu ouvrir un cahier pendant 3 semaines. La situation étant devenue intenable (l'enfant m'insultait du fond de la classe pendant les cours), ma hiérarchie m'a conseillé de demander un changement de poste pour me reposer. J'ai fini par le faire, à bout. Je suis partie sans pouvoir dire la vérité sur mon départ car ma hiérarchie ne le souhaitait pas. Je n'avais jamais eu de problème d'autorité auparavant.

Primaire, 1 an d'ancienneté.

(1) Selon vous, les élèves auxquels ces enseignants se sont confrontés leur ont-ils manqué de respect ?

[...] OUI

[...] NON *Passez à la question 3*

[...] ÇA DÉPEND

[...] JE NE SAIS PAS *Passez à la question 3*

(2) Dans lequel de ces témoignages, ce problème de respect est-il le plus flagrant ?

Témoignage n° [...]

(3) Selon vous, ces enseignants ont-ils en commun d'avoir rencontré un problème d'autorité ?

[...] OUI *Passez à la question 4*

[...] NON

[...] ÇA DÉPEND *Passez à la question 4*

[...] JE NE SAIS PAS

Dans lequel de ces témoignages, ce problème d'autorité est-il le plus flagrant ?

Témoignage n° [...]

OBJECTIF DU COURS D'ELEMENTS DE SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Doter le futur enseignant des aptitudes qui sont requises pour une gestion éducative des situations conflictuelles ou des incidents survenus avec des élèves en classe ou à l'école.

Ou encore :

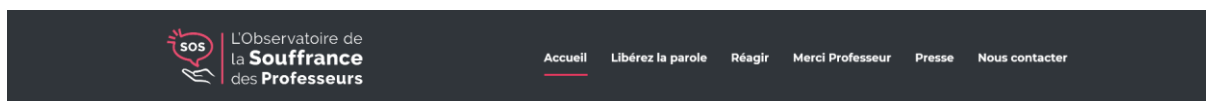
Permettre au futur enseignant de saisir de l'opportunité offerte par la survenue d'incidents scolaires pour mettre en œuvre une éducation à la citoyenneté.

Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes.

1. Déconstruire les évidences, identifier les enjeux éducatifs et sociétaux qui se cachent derrière les propositions de bon sens.
2. Formuler le problème en mobilisant une approche sociologique et juridique.
3. Identifier les principes essentiels qui organiseront le passage à l'action.

1^{ère} étape : Déconstruire les évidences

Penchons-nous tout d'abord sur la source des témoignages repris dans les premières pages de ce syllabus, et sur l'association qui est à l'initiative de cet « Observatoire de la Souffrance des Professeurs »¹.



L'OBSERVATOIRE DE LA SOUFFRANCE DES PROFESSEURS

Un site créé par l'association SOS Éducation, entièrement dédié à l'écoute et à l'accompagnement des professeurs en situation de souffrance



Ce site a été créé par l'association militante SOS Éducation, qui rassemble plus de 60 000 professeurs et parents d'élèves pour améliorer l'école.

Très impliquée sur le terrain et après avoir mené plusieurs campagnes pour en finir avec la violence à l'école, l'association a reçu des centaines de témoignages de professeurs. Dans ces messages, on découvre des histoires fortes, racontant à vif ce qui se passe dans les établissements : insultes, jets de chaise, armoires sabotées, parpaings jetés en pleine figure esquivés, etc.

Pendant plus d'un an, s'en sont alors suivis des groupes de travail organisés à l'association qui nous ont convaincus de la nécessité de faire connaître cette souffrance et de la porter jusqu'aux décideurs publics.

LA RÉALITÉ EN QUELQUES CHIFFRES

4900

dossiers de protection
juridique ouverts en
France entre 2017 et 2018

67.5 %

des personnes visées par
ces violences sont les
enseignants

55 %

des agresseurs sont des
responsables légaux des
enfants

22 %

des agresseurs sont les
enfants eux-mêmes

Source : LePoint.fr | "Violences contre les enseignants : les chiffres sont alarmants", publié le 31/03/2019 – Lire l'article

¹ Capture d'écran de la page d'accueil de L'Observatoire de la Souffrance des Professeurs, <https://souffrancedesprofs.com/>, consulté le 8 décembre 2020.

SOS Education se présente comme « une association indépendante, non confessionnelle, non politique et non syndicale. Elle rassemble des enseignants, des parents et des grands-parents déterminés à améliorer le système éducatif français. Ses missions sont d’analyser, d’informer, d’alerter sur la situation, pour agir avec des propositions concrètes pour une école plus efficace, plus ambitieuse, qui donne le goût de l’excellence et la possibilité de réussir à tous les enfants ».

Fondée en 2001 par « trois jeunes parents d’élèves », SOS Education compterait quelque 50.000 membres, parents d’élèves et professeurs « œuvrant en toute indépendance pour que l’école transmette à chaque enfant les savoirs fondamentaux et le goût de l’excellence ». L’association « se bat au quotidien pour que l’école redevienne un lieu où les enfants apprennent les savoirs fondamentaux et développent leur curiosité, où les professeurs sont exigeants et bienveillants et où les parents sont confiants et impliqués » (<https://soseducation.org/association>, consulté le 8 décembre 2020).

En 2019, le « nouveau »² président de l’association entendait « accélérer les actions sur trois axes principaux » : transmettre les fondamentaux « lire-écrire-compter-réfléchir » (méthode syllabique, tests d’évaluation, formation à l’enseignement,...) ; combattre la violence subie par les élèves et les enseignants (soutien aux victimes, autorité des enseignants, gestion de conflits,...) ; faire réussir tous les élèves, selon leurs spécificités (école inclusive, ascenseur social au mérite, filières d’excellence en apprentissage,...)³.

Pour lutter contre la violence scolaire, l’association prône un programme en 10 points basé sur des « **mesures de bon sens** ».

Nos écoles sont le théâtre d’agressions d’une rare gravité. En tant que parents et que professeurs, nous demandons au ministre de l’Éducation d’envisager toutes les solutions pour protéger nos enfants. Mais avant d’impliquer directement les forces de l’ordre dans nos écoles, nous lui demandons d’essayer d’abord des mesures de bon sens.

1. Faire respecter l’autorité des professeurs

Les enseignants doivent être rétablis dans leur mission première, qui est de transmettre des savoirs et non de gérer des problèmes sociaux. Pour asseoir leur autorité, ils doivent disposer des moyens nécessaires : le droit de donner des « zéros de conduite » et de décider du passage des élèves dans la classe supérieure, doit leur être rendu.

2. Former les professeurs à l’application de la discipline.

Instaurer la discipline dans une classe relève de la pratique. Mais les grands principes doivent être enseignés aux futurs professeurs. L’importance décisive du premier contact avec les élèves, de la tenue du professeur, de son déplacement à travers sa classe, du regard adressé à chaque enfant pendant le cours, peut s’apprendre, de même que les principaux pièges à éviter : crier, chercher à attendrir les élèves ou “copiner” avec eux.

² En fait, cofondateur et premier président de l’association en 2001 (d’après <https://soseducation.org/nos-actions/communiqués-de-presse/un-nouveau-president-pour-lassociation-sos-education>, mis en ligne le 11 octobre 2019, consulté le 8 décembre 2020).

³ Pour un éclairage sur les valeurs défendues par l’association SOS Education : l’émission Perles de Culture n°273 « La France a besoin d’un roi », TVLibertés, Emission du 18 novembre 2020.

3. Réintroduire la fonction pleine et entière de surveillant général dans les écoles.

Les professeurs ont besoin du soutien de leur hiérarchie en cas de problème grave avec un élève. La présence d'au moins un surveillant général dans chaque établissement est nécessaire. Sa mission exclusive serait de surveiller les élèves, de contrôler les entrées et les sorties, de prendre en charge les élèves punis et de s'assurer que les sanctions sont effectuées.

4. Responsabiliser les chefs d'établissement

Selon un sondage IFOP – SOS Éducation, 40% des professeurs ne se sentent pas soutenus par leur hiérarchie. Et pour cause : dans le secteur public, le proviseur n'est ni associé à leur recrutement, ni à leur formation, ni à leur évaluation pédagogique. Il est urgent de faire du chef d'établissement le véritable supérieur hiérarchique de l'équipe éducative, de l'école maternelle au lycée.

5. Exclusion définitive à la troisième infraction grave au règlement intérieur.

S'il est normal que les enfants aient le « droit à l'erreur », aucun élève ne doit pouvoir commettre trois infractions graves dans un établissement scolaire sans être renvoyé.

6. Supprimer la réintégration automatique après exclusion d'un établissement scolaire.

L'élève exclu doit accomplir lui-même les démarches pour demander sa réadmission : lettre de motivation, sollicitation d'un entretien auprès des chefs d'établissement. Il faut éviter de lui donner l'impression, comme c'est le cas actuellement, que c'est à l'Éducation nationale de lui trouver une place ailleurs, et que « son droit à l'éducation » n'implique aucune contrepartie, pas même celle de faire des efforts et de respecter ses professeurs.

7. Restaurer les internats spécialisés.

Certains élèves posent de graves problèmes de discipline, au point de nuire au bon déroulement des cours et d'empêcher les autres élèves d'étudier. Ils doivent être scolarisés à part, si possible en internat, avec les moyens nécessaires pour les remettre sur les rails : encadrement, moyens disciplinaires, rythme de vie imposé. Alors leur réintégration dans le cursus normal pourra être envisagée.

8. Rétablir prix et récompenses pour les élèves méritants.

Les enfants qui travaillent sérieusement à l'école doivent être valorisés et récompensés de toutes les manières possibles. L'usage des bons points, images, prix, récompenses et bourses peut contribuer efficacement à distinguer les élèves méritants.

9. Combattre l'influence de l'extrémisme et du communautarisme.

Nous devons protéger l'école de nos enfants face à la montée des mouvements extrémistes et des replis communautaires, néfastes pour la neutralité de la scolarité et la sécurité de tous dans les établissements scolaires.

10. Responsabiliser financièrement les familles des élèves délinquants récidivistes.

Les parents doivent être responsabilisés, pour mieux encadrer et éduquer leurs enfants, et être pénalisés financièrement en cas de récidive d'infractions et de délits au sein de l'établissement.

1. Méfions-nous des propositions de bon sens et des évidences !

Il nous faudra apprendre à dépasser les évidences, les choses que nous croyons savoir, à suspendre nos convictions, à admettre que ce qui est familier n'est pas pour autant connu. En d'autres termes, poser un regard critique et réflexif sur les idées reçues ou celles qui semblent emporter l'adhésion de (presque) tous constitue un exercice salutaire.

Pourquoi ?

Le sociologue liégeois Michel Voisin (1982)⁴ soulignait avec force qu'il était indispensable d'aborder les évidences du sens commun avec beaucoup de méfiance. C'est que nombre d'entre elles sont loin d'être neutres. Michel Voisin reprenait à ce propos la proposition marxiste, reprise notamment par Pierre Bourdieu, selon laquelle **les idées dominantes sont toujours les idées de la classe dominante**. Autrement dit, un grand nombre de lieux communs et d'évidences contribuent en fait à la reproduction des rapports sociaux de domination.

Un exemple : la « complémentarité » semble qualifier des rapports quotidiens harmonieux entre hommes et femmes, notamment dans la vie de couple. Ce serait pourtant oublier que cette idée de complémentarité convient mieux à ceux qui sont les gagnants du partage des tâches au sein d'un couple et qu'elle leur fournit donc un argumentaire non désintéressé pour maintenir en l'état cette répartition des tâches...

De la même façon, le sociologue belge Guy Bajoit (2003)⁵ précise que l'idéologie est un discours par lequel tout acteur interprète et justifie sa conduite pour lui-même et pour les autres, et qu'elle dissimule les ressorts réels de la relation : pouvoir et inégalités. L'idéologie a une dimension mystificatrice : « l'acteur dominant invoque des raisons avouables pour légitimer sa position et son action, ce qui lui permet de cacher ses raisons inavouables » (Bajoit, 2003 : 57). Toutefois, les acteurs « dominés » peuvent eux aussi adhérer à une idéologie, comme quand ils défendent les acquis des luttes anciennes. De telle sorte qu'on peut considérer qu'avec l'idéologie, « l'acteur, qu'il soit dominant ou dominé, cherche à *conserver* quelque chose qui répond à son intérêt *particulier* » (ibid.).

Plus l'acteur poursuit son intérêt particulier (et moins il poursuit l'intérêt général), ajoute-t-il, et plus il a besoin d'idéologiser la relation. L'acteur évoque ainsi une image qui fait rêver, qui inspire confiance et qui fait croire à la bienveillance du social. Ce qui a pour effet d'engendrer des tensions structurelles, parce que l'idéologisation est source d'illusion.

Il en va ainsi pour des notions dont nous faisons un usage abondant et fréquent dans notre compréhension de l'univers scolaire : celles de respect, d'autorité, d'intelligence, de compétences, de travail, d'efforts,...

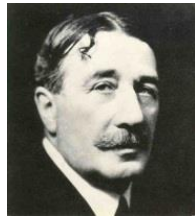
Notre parcours de formation en atteste : nous figurons en bonne place parmi les gagnants du « jeu » scolaire, nous en sommes devenus des experts. Depuis de très nombreuses années, l'école est le principal lieu de nos engagements quotidiens. Cette longue exposition aux habitudes scolaires ne nous a

⁴ Voisin M., 1982, *Introduction à la sociologie*, Notes de cours, Université de Liège.

⁵ Bajoit G., 2003, *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales* contemporaines, Armand Colin, Cur-sus.

curieusement pas incités à intégrer un autre univers professionnel. C'est donc que nous nous y sentons bien.

Et si cette longue période de socialisation scolaire nous avait aveuglés, avait contribué à installer en nous une vue partielle et partielle des choses ? Or il nous faudra rencontrer les besoins d'éducation de jeunes qui se sentent moins bien que nous dans une école et dans une classe et qui ne sont guère enclins à prendre part au jeu qui leur est proposé/imposé.



« Réfléchir, c'est nier ce que l'on croit »

Emile Chartier, dit Alain, *Propos sur les pouvoirs*, "L'homme devant l'apparence", 19 janvier 1924, n°139, Folio essais, p. 351 (ou LXIVème des *Propos sur la religion*, PUF, 1969, pp. 201 à 203)

2. Une première proposition à déconstruire de toute urgence

Commençons par l'une des croyances les plus solides dans l'univers de l'éducation scolaire : le respect.

2.1. Le respect : une valeur essentielle dans l'éducation scolaire ?

Tout à la fois catégorie du sens commun et du discours journalistique et cible de préoccupations et de propositions politiques, la notion de « respect » est également mobilisée dans des analyses à visée pédagogique et/ou philosophique.

Dans les textes suivants, il est question de respect ainsi que de tolérance et d'autorité. Le respect semble constituer une valeur consubstantielle de l'éducation (scolaire) ; bien plus, cette valeur constituerait la base du vivre ensemble, parce qu'elle répondrait à une forme de sollicitude, d'inquiétude à l'égard de l'autre. Cela étant, puisque la valeur du respect se situe à un haut niveau de généralité, il sera nécessaire d'en proposer ou d'en formuler des traductions plus précises et plus opérationnelles dans le cadre des différentes situations dans lesquelles émerge un désaccord sur la façon de vivre ensemble...

Il n'est donc pas dans notre propos de nier l'intérêt d'une discussion philosophique autour de cette notion. Mais, **dans une perspective sociologique, il nous paraît plus pertinent d'envisager les usages pratiques qui sont faits de cette notion, principalement dans les situations conflictuelles qui surviennent à l'école, et de considérer si l'invocation du « respect » permet un règlement juste et éducatif de ces situations conflictuelles.**

Terré Nicolas, 2008, « Le respect en action. Obéir aux règles, respecter la personne : du réflexe sportif à la réflexion citoyenne », Nicolas Terré, *Les Cahiers EPS*, n°37, 1 (numéro thématique « Le respect en et par l'EPS »), <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?id-doc=38077>

Si l'obéissance accompagne le respect, à condition que la personne à laquelle on obéit soit respectable, le respect, en retour, n'est pas systématiquement inclus dans l'obéissance. Obéir aux règles par simple habitude, en étant forcé ou de manière intéressée, ne traduit pas une attitude respectueuse. Pourtant, les usages courants du respect laissent planer la confusion. Si les automobilistes qui contrôlent leur vitesse éprouvent du respect, tout comme les élèves qui se lèvent à l'entrée de leur professeur ou les sportifs qui évitent de commettre des fautes, cela suppose que chacune des personnes ait intégré les fondements humanistes que ces règles contiennent.

Le respect trouve sa place dans les compétences civiques et sociales du socle commun. Il ne peut pas se résumer à des réflexes d'obéissance qui permettent de maintenir l'ordre dans l'école. C'est au contraire vers des réflexions sur le sens des règles que doit s'orienter une éducation au respect.

Prairat Eirick, 2003, « Autorité et respect en éducation », *Le portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, [En ligne], 11/2003, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 15 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/562>

Il y a une dialectique du respect et de l'autorité au cœur du travail éducatif, c'est cette dialectique silencieuse qui permet l'avènement d'un alter ego. Le chemin de l'éducation part du respect pour

aller jusqu'au respect ; plus précisément, il part du respect entendu comme simple auto-limitation de son agir pour aller jusqu'au Respect entendu, cette fois, comme souci de l'autre, « comme capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui », selon la formule ricoeurienne d'Oliver Abel.

Anker Trine & Afdal Gier, 2017, « Relocating respect and tolerance : A practice approach in empirical philosophy », *Journal of Moral Education*, 47:1, 48-62, <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1360847>, mis en ligne le 5 septembre 2017, consulté le 15 décembre 2020

Respect and tolerance are key values in education. They are also among the aims of education and are brought to the foreground in educational policy. We argue that these values are neither philosophically nor politically given aims for which education is a means. Instead, respect and tolerance should be empirically and critically studied in educational practices. The discussion is based in two previous research projects and the material includes interviews with teachers and students and classroom observations. Moral philosophy is positioned as a conversation partner with the data material. We conclude that respect and tolerance are performed in different modes in practice. These two values cannot be understood as individual cognitive aspects but as multimodal processes and as aspects of collective, bodily and material practices. This article provides a contribution to the theorizing about educating for respect and tolerance.

Haydon Graham, 2006, « On the duty of educating respect : a response to Robin Barrow », *Journal of Moral Education*, 35:1, 19-32, <https://doi.org/10.1080/03057240500495229>, mis en ligne le 22 janvier 2017, consulté le 15 décembre 2020.

If we see respect as an essential positive value that education must seek to develop, this may help us in exercising the judgement, and teaching others to exercise the judgement, that will be needed if we are to be careful to avoid avoidable offence while not falling into absurdities and injustice in our application of rules and procedures.

In teaching and nurturing respect, we need to keep in mind at least the following points.

- Respect for persons does not require that one agrees with all their opinions or that one considers all beliefs and values to be equally valid.
- It does require that one make some effort to see how things appear from another person's point of view (this being at least part of what is involved in giving recognition to others).
- Respect for others is not shown only when the others are directly addressed. Offensive remarks about others are disrespectful to those others even when they do not hear the remarks, and therefore cannot directly be offended by them.
- Unlike (arguably) affection among close kin, respect for strangers does not come naturally. If we can treat it as a virtue, it will be one of those that Hume called an artificial rather than a natural virtue. The forms of respect – what counts as disrespectful or as showing respect – do vary with time and place, and need to be learned. Modern cultures still have to learn what is involved in an egalitarian rather than hierarchical respect for others.

We need, then, to cultivate attitudes of respect, to nurture the disposition to behave with respect, to help people understand the nature of respect for persons, and to teach particular forms of respect. In a phrase, we need to educate respect. While schools have an important role in this, all of us, whether as teachers, parents or concerned citizens, should seek to discover and

support the kind of schooling that will educate respect. But also, since moral education ought to be lifelong education, we should all try to be alert to the demands that respect for others makes on us. We all have many opportunities to contribute to our own and each others' education in respect.

Au niveau de l'action politique, la notion de « respect » est également mobilisée lorsqu'il est question de poser un diagnostic sur la condition professionnelle des enseignants. Ce diagnostic doit beaucoup à l'orientation du projet politique de l'association ou du parti qui l'établit. Ainsi, à la lecture des mesures prônées par l'association française de défense des enseignants en souffrance, on peut avoir le sentiment d'une orientation politique plutôt conservatrice ou plus encore⁶...

En Belgique francophone, il n'est question de « respect » dû aux enseignants que dans le programme électoral (élections fédérales et régionales de mai 2019) du Mouvement Réformateur (MR).

Respecter les enseignants : Un enseignement de qualité repose avant tout sur les compétences, la motivation et la conscience professionnelle des enseignants. Ils sont le vecteur du transfert des connaissances et contribuent à façonner les citoyens de demain. Les Libéraux veulent rétablir la légitime confiance et la reconnaissance que le corps enseignant mérite. Les enseignants doivent être respectés tant par les parents que par les élèves. 35% des jeunes enseignants quittent le métier dans les 5 ans. De 900 heures de cours perdues fin 2016, nous en sommes à 2700 fin 2018, soit trois fois plus en deux ans.

Le programme d'Ecolo est appuyé par le témoignage d'un enseignant de 5^e humanité qui pointe l'importance d'une « relation de respect, d'écoute et d'attention mutuelle », mais aucune des propositions des écologistes n'y fait référence. Enfin, le programme du PS fait référence à la demande des enseignants d'être écoutés et respectés dans leurs conditions de travail (voir annexe 1).

Enfin, dans les médias, la notion de respect est mobilisée pour qualifier les difficultés du métier d'enseignant.

⁶ L'association semble très proche de l'extrême-droite française (<http://leplus.nouvelobs.com/contribution/168376-sos-education-un-sous-marin-frontiste-a-l-ecole.html>, publié le 7 juillet 2001, consulté le 8 décembre 2020) et on lui reproche aussi une gestion financière défailante et manquant de transparence et de contrôle, la constitution d'un fichier de « près de 600.000 adresses » sans garantie de confidentialité (d'après Benoît Collombat, Cellule investigation de Radio France, <https://www.franceinter.fr/les-etranges-pratiques-de-sos-education-pour-recolter-des-dons-epinglees-par-la-cour-des-comptes>, mis en ligne le 29 octobre 2020, consulté le 8 décembre 2020 ; Leloup D., Battaglia M. & S. Laurent, « De SOS Education à la « santé naturelle », voyage dans la galaxie conservatrice des Laarman », *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/10/19/de-sos-education-a-la-sante-naturelle-voyage-dans-la-galaxie-conservatrice-des-laarman_6016120_3224.html, publié le 19 octobre 2019, consulté le 8 décembre 2020 ; Cahez P., « Marketing et financement des agents d'influences de la droite réactionnaire », *Mediapart*, <https://blogs.mediapart.fr/patrick-cahez/blog/311020/marketing-et-financement-des-agents-dinfluences-de-la-droite-reactionnaire>, mis en ligne le 30 octobre 2020, consulté le 8 décembre 2020).

« Ce qui est arrivé, c'est le résultat d'un manque de respect envers les enseignants ».

JeSuisProf. (De notre journaliste sur place) A Lille, un rayon de soleil et les parapluies se replient. Valérie et Agnès ont toutes les deux 53 ans, enseignent en primaire dans un petit village des alentours. Elles sont venues ensemble au rassemblement, place de la République : « Ce qui est arrivé, c'est le résultat d'un manque de respect de manière générale envers les enseignants », expliquent-elles d'une même voix. « Les parents se sentent autorisés à juger notre travail, à nous dire vous devriez faire ça, et même vous devez faire ça ». Elles constatent une absence de recul : « La parole de leur enfant est sacrée, ils ne peuvent pas envisager que le ressenti de l'enfant n'est pas forcément la réalité de la classe ». Alors, elles se surprennent à réfléchir à tout, au thème de la sortie organisée, pour ne froisser personne.

Même constat d'Anna, prof en lycée professionnel, qui rencontre des difficultés lors des cours d'éducation sexuelle. « Montrer un sexe d'homme avec un préservatif, c'est considéré comme de la pornographie par certains élèves », soupire-t-elle. Elle est soutenue par sa direction, mais à condition de ne pas faire de vagues. « Inconsciemment, tout le monde s'est mis d'accord sur les tabous, pour assurer le bon fonctionnement du système », estime-t-elle.

Stéphanie Maurice pour *Libération*, En direct, Sur le live Professeur décapité, https://www.liberation.fr/direct/element/ce-qui-est-arrive-cest-le-resultat-dun-manque-de-respect-envers-les-enseignants_120478/, mis en ligne le 18 octobre 2020, consulté le 15 décembre 2020.

Manque de respect : deux profs envoient une mise en demeure à 4 élèves

Deux enseignants d'une école secondaire des Laurentides sont tellement à bout du manque de respect de certains élèves qu'ils ont envoyé une mise en demeure à quatre d'entre eux.

Le 29 novembre dernier, un jeune de 18 ans au parcours académique pénible serait allé faire imprimer des chandails personnalisés au Carrefour du Nord à Saint-Jérôme. Il y aurait fait inscrire le nom d'un enseignant, le verbe « suce », puis aurait fait ajouter une grosse photo d'un autre professeur de son école, selon le président du syndicat de l'enseignement de la Rivière-du-Nord, Christian Aubin. « Ce n'est pas une simple insulte. C'est un geste prémédité », mentionne-t-il. Le jeune de 18 ans et ses trois amis mineurs se seraient ensuite baladés au centre commercial accoutrés de la sorte, tandis qu'un ancien élève a reconnu le visage de son enseignant sur les t-shirts et a pris la scène en photo.

Le lundi suivant, l'ambiance était à la moquerie dans la classe d'un des enseignants concernés, et la direction a découvert que les adolescents avaient récidivé en portant le t-shirt sous leurs vêtements obligatoires. La Commission scolaire Rivière-du-Nord a imposé trois jours de suspension à chacun des élèves, pour des gestes commis à l'école. Les enseignants ont été outrés de voir les quatre élèves revenir en classe si rapidement, particulièrement celui de 18 ans, qui n'en est pas à ses premiers déboires. Ils auraient souhaité qu'il soit envoyé aux adultes pour terminer ses études. « On est tannés qu'on banalise la violence physique et psychologique », mentionne M. Aubin.

Dans ce contexte, les deux enseignants plaignants dans cette affaire ont envoyé une mise en demeure au jeune de 18 ans, et aux parents des trois mineurs, pour atteinte à la dignité et à la réputation, moyennant une somme d'argent gardée confidentielle. « Les profs ne sont pas là pour faire une passe d'argent, mais pour dire qu'il y a une ligne qui a été transgressée et que ça suffit. Moi, comme président du syndicat, je suis d'accord avec eux », poursuit M. Aubin, refusant de dévoiler l'identité des professeurs ou de l'école concernée.

Si le litige n'est pas réglé d'ici vendredi, les mises en demeure pourraient se transformer en poursuite civile devant les tribunaux, et le syndicat pourrait défrayer une partie des coûts. « Les enseignants vont aller devant les tribunaux, s'il le faut. Quand c'est exagéré. Moi je pense qu'il faut mettre un pied à terre, et cette situation-là est un exemple », termine M. Aubin.

Amélie St Yves, *Le Journal de Montréal*, Actualité Education, <https://www.journaldemontreal.com/2020/02/05/deux-profs-envoient-une-mise-en-demeure-a-4-eleves>, mis en ligne le 5 février 2020, consulté le 15 décembre 2020.

Le manque de respect à l'école, vaste débat...

On se demande parfois qui détient l'autorité dans une classe... De plus en plus, on assiste à l'école à « une prise de pouvoir » des élèves et de leurs parents sur les profs. Ceux-ci ne parviennent plus à se faire respecter. Comment réagir quand on est enseignant ?

« Enseignante, j'ai un mal fou à me faire respecter dans ma classe. Les parents et les enfants semblent vouloir me définir une ligne de conduite. Je sais que je devrais m'affirmer, mais c'est difficile. Pouvez-vous m'aider ? », Christine, 45 ans.

La réponse de Vanessa Greindl, psychanalyste

Votre position est inconfortable. Vous êtes celle qui sait et transmet un savoir. Mais souvent aussi, vous êtes celle qui devrait éduquer et conduire les enfants à respecter cadres et limites, alors que votre travail est d'enseigner. Bien des angles permettraient d'aborder la réflexion. Je vais prendre celui que vous me proposez : l'affirmation.

Comment pourriez-vous affirmer non pas votre « bon vouloir », mais plutôt la règle de l'école ? Quelle est-elle, qu'en pense votre direction, comment saisir à la rescousse une ligne plus universelle que votre volonté personnelle ? Tout cela pour des élèves dont le mouvement tend vers le test permanent des cadres et des limites et vers l'évitement à tout prix d'être soumis au pouvoir de l'autre. Ce qui vous semble évident – vous vous sentez loin d'être toute puissante – ne l'est pas toujours pour ces enfants qui grandissent dans une culture de toute puissance pour eux-mêmes. Ils ont d'ailleurs parfois tendance à croire que l'autre fonctionne de la sorte, et donc ils s'en protègent avec virulence.

Pas un caprice, mais une ligne directrice de l'école

Au nom de votre travail, de sa qualité, de la transmission de vos acquis, au nom de l'école, vous demandez quelque chose, un respect du cadre qui permet l'enseignement. Vos exigences n'ont rien à voir avec votre caprice ou votre mauvaise humeur personnelle que les parents ou les élèves pourraient vouloir rectifier. Elles ont un lien avec la direction de l'école dans laquelle vous exercez.

Il ne s'agit pas de vous cacher derrière un règlement, mais de rassurer les élèves : ils sont cadrés par un ordre bien plus universel que votre volonté ou la leur. Ce cadre devrait vous permettre un travail cohérent et une concentration non pas sur la question des pouvoirs en jeu, mais sur ce que vous avez à transmettre.

C. Mar, *Lavenir.net*, http://www.lavenir.net/cnt/dmf20121031_00225626, 31/10/2012, mis en ligne le 31 octobre 20212, consulté le 26/01/2017)

2.2. Pourquoi est-on à ce point attaché à la notion de respect ?

Dans un article datant de 1917, le philosophe et pédagogue suisse Pierre Bovet (1878-1965) s'interrogeait (déjà) sur ce sentiment constitué d'amour ou d'admiration, de crainte et passant par des attitudes d'obéissance et de soumission. Ce sentiment éprouvé, selon lui, à l'égard d'une personne répondrait en fait à une fonction de continuité de la vie sociale.

« L'effet social du respect est, essentiellement, d'assurer la continuité. Dans la famille, il soumet les jeunes aux vieux. Dans l'Etat, il est hostile aux brusques révolutions. Pour reprendre un joli mot, plus profond qu'il n'en a l'air, le respect *ne veut pas d'autres changements que ceux qui ont toujours existé*. Toutes les sociétés sont intéressées au respect : les tribus primitives l'assurent par les cérémonies d'initiation, l'Eglise par l'instruction religieuse, les républiques démocratiques par l'école gratuite et obligatoire » (Bovet, 1917 : 213)⁷

L'école aurait-elle donc pour mission intrinsèque d'inculquer le sens du respect aux jeunes générations ? Une imagerie du respect se serait-elle inscrite dans les pratiques éducatives de l'école moderne ? L'apprentissage du respect suppose-t-il de se référer à un ordre supérieur, qu'il soit moral, religieux ou politique ?

« Pour ignorer le respect, il faudrait ne sentir rien au-dessus de soi et n'avoir d'amour que pour soi-même : être une perfection d'orgueil et d'égoïsme » (Bovet, *op.cit.* : 217).

A moins que le respect ne soit invoqué pour maintenir les choses en l'état dans les rapports intergénérationnels... **Réclamer le respect, ce serait rappeler la nécessité d'un ordre hiérarchique qui sépare les jeunes générations qui doivent acquérir le sens de cette hiérarchie et présenter les garanties de bonne conduite et les générations plus âgées qui occupent les fonctions de direction et de décision dans une société donnée.**

Et cet impératif de soumission à un ordre hiérarchique est inscrit au cœur même du projet de l'éducation scolaire moderne.

2.2.1. Un détour par l'histoire est nécessaire

Pour le sociologue Guy Vincent (1994)⁸, il n'y a pas eu de lente et longue évolution de l'école depuis l'Antiquité, mais une façon radicalement nouvelle de concevoir l'éducation est apparue dans les écoles urbaines des Frères des Ecoles chrétiennes à la fin du 17^{ème} siècle.

Dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale entre un « maître » et un « écolier » : une relation « pédagogique ». Les maîtres d'école ne sont plus des artisans qui transmettent des savoir-faire à de jeunes hommes ; ils ne sont plus des maîtres-écrivains ou des précepteurs. Les activités d'apprentissage font alors l'objet d'une institutionnalisation et d'une codification, très éloignées de l'apprentissage qui se faisait avant tout « par voir-faire et oui-dire ».

⁷ Bovet P., 1917, « Le respect : Essai de psychologie morale », *Revue de Théologie et de Philosophie*, Août-Octobre, Nouvelle série, vol.5, n°24, 204-222.

⁸ Guy Vincent (1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon

Auparavant, apprendre n'était pas distinct de faire. A présent, apprendre c'est d'abord aller à l'école, un lieu qui a été conçu et organisé pour abriter des activités spécifiques durant un temps spécifique, le temps scolaire. Ce temps scolaire, précise Vincent, est tout à la fois période de la vie, temps de l'année et emploi du temps quotidien.

En mettant les enfants dans les écoles, on leur inculque une forme nouvelle de soumission, d'obéissance et d'assujettissement : maître et élèves sont avant tout soumis à des règles impersonnelles, détachées de la personne de celui qui détient le pouvoir, et qui précisent, dans le détail, la conduite attendue durant les activités scolaires.

2.2.2. L'éducation scolaire, corollaire d'un projet politique

La diffusion de la forme scolaire d'éducation, à la fin du 17^{ème} siècle, a conforté un projet politique d'unification territoriale et sociale par la création de l'Etat. C'est à l'école que le futur citoyen est formé : l'enfant sera successivement français et sujet du Roi de France, citoyen-soldat de la République française, citoyen-consommateur de la société française des Trente glorieuses,...

Le document qui suit n'est pas un règlement d'ordre intérieur d'une de nos écoles secondaires. Le ton est vieilli, et la mise en forme peu attractive... Il s'agit ici d'un extrait d'un ouvrage intitulé « La conduite des écoles », écrit en 1706 (manuscrit, puis publié en 1720) par Jean-Baptiste de la Salle, fondateur des Frères des écoles chrétiennes⁹.

SECTION 2^{ème}

DE LA POSTURE QUE LE MAÎTRE ET LES ÉCOLIERS DOIVENT TENIR, ET DE LA MANIÈRE DONT ILS DOIVENT SE COMPORTEUR PENDANT LES LEÇONS

03 01 14 Le maître doit toujours être assis ou debout devant son siège pendant toutes les leçons, aussi bien celle des cartes que celle des livres ou des lettres écrites à la main.

03 01 15 Il ne doit jamais quitter sa place sans une grande nécessité, il trouvera cette nécessité très rare pour peu qu'il y fasse attention.

03 01 16 Il aura égard de se tenir dans un extérieur très modeste, d'avoir une grande gravité sans se laisser aller à rien de bas, ni qui ressente l'enfant ou l'écolier, comme serait de rire ou de faire quelque chose qui puisse exciter les écoliers à rire.

03 01 17 Cette gravité extérieure que l'on exige d'un maître ne consiste pas à avoir un extérieur sévère, à faire le fâché, ni à dire des paroles dures, mais elle consiste dans une grande retenue dans ses actions et dans ses paroles.

03 01 18 Le maître prendra surtout garde de ne se point familiariser avec les écoliers, de ne leur point parler d'une manière molle et de ne pas souffrir que les écoliers lui parlent qu'avec un très grand respect.

03 01 19 Le maître pour bien s'acquitter de son devoir doit être formé à pouvoir faire ces trois choses en même temps :

⁹ On trouve l'ensemble du texte à l'adresse suivante : http://www.delasalle.qc.ca/documents/107/conduite_des_ecoles.pdf.
Et l'ensemble du corpus lasallien : http://www.delasalle.qc.ca/fr/ecrits_du_fondateur.asp?pageID=345

1ère Veiller sur tous les écoliers, afin de les engager à faire leur devoir et les tenir dans l'ordre et dans le silence ;

2ème Avoir en main pendant toute la leçon le livre qu'on lit actuellement et être exact à suivre le lecteur ;

3ème Faire attention à celui qui lit et à la manière dont il lit, afin de le reprendre quand il manque.

03 01 20 Les écoliers doivent toujours être assis pendant les leçons en lisant même dans les cartes, avoir le corps droit et les pieds à terre et bien rangés. Les lisants dans les cartes doivent avoir les bras croisés, et les lisants dans les livres doivent tenir leur livre avec les deux mains, sans le mettre ni sur leurs genoux ni sur la table; ils doivent aussi avoir le visage devant eux, un peu tourné du côté du maître. Le maître cependant prendra garde qu'ils ne tournent pas si fort la tête qu'ils puissent causer avec leurs compagnons, et qu'ils ne l'aient pas tantôt d'un côté, tantôt d'un autre; pendant qu'on lira, tous les autres de la même leçon suivront dans leur livre qu'ils doivent toujours avoir en main.

03 01 21 Le maître veillera avec un très grand soin à ce que tous lisent bas ce que le lecteur lira haut, et fera de temps en temps dire à quelqu'un quelques mots en passant pour le surprendre et reconnaître s'il suit effectivement, et, s'il ne suit pas, le maître lui imposera quelque pénitence ou correction; si même il en remarque quelques-uns qui n'aiment pas suivre ou qui s'en dispensent plus facilement, il prendra à tâche de les faire lire les derniers et même à plusieurs reprises, peu chaque fois, afin que les autres aient aussi le temps de lire.

03 01 22 Tous les écoliers d'une même leçon seront découverts dès le commencement de la leçon et ne se couvriront point qu'ils n'aient lu.

03 01 23 Si le maître les fait lire plusieurs fois, la deuxième, troisième et autres fois, ils se découvriront lorsqu'ils commenceront à lire, et se recouvriront aussitôt après avoir lu.

Jusqu'au 20^{ème} siècle, souligne Guy Vincent (1994), seules quelques variations de la forme scolaire se produisent : dans la pédagogie des Lumières, la règle est conçue comme la manifestation en chacun d'une Raison universelle et non plus comme une contrainte s'imposant de l'extérieur ; dans l'école de la Troisième République, devenue obligatoire pour tous les jeunes français, on forme des citoyens respectueux et obéissant, connaissant leurs droits et surtout leurs devoirs – de bons petits soldats, au propre comme au figuré, pourrions-nous ajouter.

Ce qu'il est important de noter, c'est que la naissance de la forme scolaire d'éducation est contemporaine d'un changement politique fondamental : la constitution de l'Etat moderne, d'abord sous la forme de monarchies, de monarchies parlementaires puis de républiques.

L'affirmation de l'Etat aux dépens des anciennes divisions territoriales (duchés, comtés, principautés,...) a pris appui sur la diffusion d'un nouveau programme éducatif centré sur la construction d'un rapport distancié au langage et au monde : la transmission des savoirs passe à présent par l'écriture et non plus oralement. L'apprentissage de ces nouveaux codes de transmission, à travers la généralisation de l'alphabétisation, va détacher les savoirs, les savoir-faire,... des personnes qui les possédaient. Le passage par l'écriture et l'accumulation des écrits vont entraîner une forme d'objectivation des savoirs, c'est-à-dire que ces savoirs deviennent objets pour la réflexion.

Ce glissement pédagogique d'un apprentissage par et à travers la pratique vers un apprentissage par l'écrit et la maîtrise de l'écrit, semble particulièrement précieux pour la constitution d'un nouveau mode d'exercice du pouvoir, lui aussi détaché des personnes : l'Etat doit obtenir la soumission de chacun de ses membres à un ordre plus abstrait que celui de l'Ancien régime où le pouvoir était aux mains des seigneurs locaux.

2.2.3. Comment l'éducation scolaire a contribué au primat du pouvoir étatique

Guy Vincent (1994) présente d'autres caractéristiques remarquables de l'éducation scolaire, qui s'avèrent selon nous particulièrement fonctionnelles pour le nouvel ordre politique qui s'affirme.

Premièrement, la constitution d'un « système » scolaire, soit une tendance à la systématisation des opérations d'apprentissage et à la coordination des tâches constitutives de cet apprentissage et des contributions des différents acteurs. Cette systématisation, cette répétition d'opérations cognitives analogues ont d'importants effets de socialisation : la vision du monde portée dans et par l'éducation scolaire s'imprègne durablement. A travers la systématisation du langage écrit, c'est un rapport symbolique au monde qui s'acquiert. Plutôt que d'agir par habitude, on apprend à raisonner.

Deuxièmement, la codification des pratiques d'enseignement, qui porte tout à la fois sur les contenus et les modalités de l'apprentissage pour les élèves et pour les maîtres. En quelque sorte, il s'agit ici des prémisses de la bureaucratisation telle qu'analysée par le sociologue allemand Max Weber.

Troisièmement, la nécessité d'introduire une cohérence dans l'activité pédagogique. Du côté des élèves, précise Guy Vincent, il faut intégrer tout un travail de classification, de découpage, de mises en relation, de comparaison, de hiérarchisation. Le cas le plus emblématique est celui de l'apprentissage de la grammaire. Du côté des maîtres, le manuel scolaire permet d'aborder les choses dans une remarquable unité et de poser les bases d'un contrôle de l'activité individuelle.

Quatrièmement, l'école organisée sur ces bases est un lieu où s'apprend une forme d'exercice du pouvoir. A l'école, écrit Guy Vincent (1994), on n'obéit plus à une personne mais à des règles qui dépassent les particularités personnelles et qui s'imposent autant aux maîtres qu'aux élèves. D'ailleurs, note-t-il, le « titre » ou le « diplôme » délivrés à un instituteur, qui constituent la reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée, ont aussi pour effet de faire du maître un agent interchangeable.

S'il était considéré comme un élément interchangeable dans l'organisation du système scolaire, l'instituteur (au sens large du terme) devait toutefois parvenir à se tirer d'affaire dans « sa » classe. Si une discipline stricte était établie dans des codes de conduite, la tenue d'une classe ne pouvait être exempte de faux-pas ou de contournements des règles. L'introduction de nouveaux publics scolaires, notamment à l'occasion de l'obligation scolaire, n'a-t-elle pas suscité quelques troubles ? A titre d'exemple, dans les campagnes, le temps scolaire ne s'accordait pas nécessairement avec le calendrier agricole, et les enfants restaient de précieux auxiliaires dans les activités de gestion quotidienne de la ferme.

2.2.4. Le monde a changé, mais l'école résiste (envers et contre tout ?)

Guy Vincent (1994) pointe un effet « pervers » à la prédominance de l'école dans le champ des activités éducatives, à sa diffusion dans une série de domaines qui lui étaient étrangers et à son ouverture aux parents – même s'il s'agit des parents qui possèdent des capitaux scolaires importants : l'école pourrait s'ouvrir parce qu'elle socialise moins contre l'extérieur (les familles, la rue...), parce que l'extérieur socialise davantage comme elle... mais en contrepartie, l'institution scolaire paye le « succès » du mode de socialisation dont elle a été le principal vecteur et dont on peut dire qu'elle n'a plus le monopole.

Dès lors, **la perte de la position monopolistique de l'école dans la sphère de l'éducation n'exacerbe-t-elle pas la crainte d'une perte de certains privilèges ? Et ne pousse-t-elle pas à un usage inflationniste de la notion de respect, notamment dans la lecture qui est faite des incidents scolaires ?**

Pour notre part, il nous semble essentiel de considérer des glissements politiques et technologiques dont certains n'en étaient qu'à leurs prémises au moment où l'ouvrage de Guy Vincent paraissait. Si la forme scolaire d'éducation telle qu'il l'a décrite était fonctionnelle en regard d'un projet politique fondé sur la prédominance de l'Etat-nation, les choses ont aujourd'hui bien changé.

a. L'affaiblissement de l'Etat-nation

À l'heure actuelle, dans nos sociétés occidentales, et en dépit de quelques résistances ou soubresauts, **l'Etat-nation a perdu de ses prérogatives** au profit d'organisations supranationales telles que l'Union Européenne et d'entités sous-nationales telles que les régions et les communautés en Belgique.

L'affirmation du contrôle territorial par l'Etat mobilise certes certains régimes politiques, mais le nationalisme se heurte à un autre projet lié à l'intégration de sensibilités et préoccupations diverses, locales et nationales, au sein d'une même entité décisionnelle. L'éducation citoyenne n'a en conséquence plus pour but de former des « citoyens-soldats » mais des citoyens « responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures » (art.1.4.1.-1 du Code de l'enseignement).

b. La modification du public scolaire

Les mouvements migratoires des dernières décennies ont contribué à une modification importante du public scolaire. Il n'y a plus cette connivence qui existait « entre les maîtres et leur public, car les instituteurs étaient les fils du peuple qui enseignaient au peuple, et les professeurs – au collège et au lycée – les fils de la bourgeoisie qui enseignaient à la bourgeoisie » (Ruano-Borbalan, 2001 : 26)¹⁰.

Les clivages sociaux des sociétés industrielles, séparant travailleurs manuels et travailleurs intellectuels, ont perdu de leur pertinence. Les frontières sont moins nettes entre ces deux groupes sociaux : le travail manuel en usine a cédé la place à des activités automatisées, robotisées. De nouveaux clivages sont apparus, sur base notamment de l'origine ethnique et/ou culturelle. De nouvelles catégories ont émergé dans le discours politique : c'est le cas, par exemple, des élèves ou des jeunes « d'origine étrangère ».

¹⁰ Ruano-Borbalan, J.C., 2001, « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, n°117, « Autorité : de la hiérarchie à la négociation »

c. Le développement du web 2.0 et des réseaux sociaux

L'éducation scolaire moderne s'est construite sur la transmission de savoirs écrits codifiés. Aujourd'hui, les grands opérateurs actifs sur le Net proposent des contenus informationnels presque sans limite, en facilitent la production sans nécessairement en contrôler la qualité et la rigueur, encouragent le partage d'informations au sein de certaines « bulles ».

La commercialisation des smartphones et leur large diffusion ont, depuis une décennie, donné à leurs propriétaires la capacité de partager presque instantanément des messages parfois inspirés par l'état émotionnel du moment.

Dans ce contexte, l'école contrôle de moins en moins le processus de production des connaissances et elle n'a plus le monopole des contenus auxquels on peut croire. La parole du maître prend les allures d'un monologue peu convaincant dans un monde où « tout se discute », ou plus précisément, où tout est relatif puisque « ça » se discute. Les jeunes sont-ils par ailleurs dépourvus de connaissances ? Il serait présomptueux de l'affirmer quand un simple « click » ouvre le regard sur l'étendue, la diversité et la relativité des connaissances humaines.

d. Apprendre toute sa vie : l'ère du « long life learning »

Dans le processus de formation et d'acquisition des compétences, l'école publique n'est plus à présent l'acteur essentiel mais un acteur parmi d'autres. Les politiques de formation préconisées par l'Union Européenne (déclaration stratégique de Lisbonne, 2000) sont empreintes de la référence au « long life learning » : plus que d'enseignement, il est question de formation tout au long de la vie. La constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne), la définition de profils de qualification professionnelle communs dans les différents pays membres (processus de Bruges-Copenhague), l'importance croissante de la formation en entreprise,... sont autant d'indices de l'ouverture d'un vaste marché de la formation.

e. La fin des tâches d'exécution dans l'organisation du travail

Enfin, la nouvelle organisation du travail requiert à présent des « compétences », fort éloignées de la référence bureaucratique qui a inspiré l'organisation du système scolaire. « Le temps des notes de service détaillées et obligatoires, le temps des agents s'abritant derrière un règlement qui prévoit tout est, selon Jean De Munck (2000)¹¹, en passe de finir. L'autonomie, la discussion et la démocratisation sont aujourd'hui encadrées de manière plus informelle. Le contrôle naguère visible et scrupuleusement codifié se fait distant, il peut même sembler s'effacer » (Ruano-Borbalan, *op.cit.* : 27).

Le temps de la transmission de savoirs paraît non seulement révolu mais également trop restrictif : il faut à présent concevoir, gérer et évaluer des situations d'apprentissage contribuant ou visant à développer l'exercice de ces compétences.

¹¹ De Munck J., 2000, « Les métamorphoses de l'autorité », *Autrement*, n°198, 21-42

2.3. Invoquer le respect pour mieux résister ?

On pourrait alors penser que l'attachement au respect ne constitue qu'un reliquat nostalgique d'une période bénie, et vraisemblablement enjolivée, de l'école « moderne », et se satisfaire du constat que ces invocations répétées sont révélatrices de combats d'arrière-garde, si cet attachement ne produisait pas des effets dévastateurs dans la gestion des incidents scolaires.

Résoudre un conflit vécu avec un élève en partant de l'idée qu'« on manque de respect et de considération depuis l'éducation quasi absente dans les familles depuis plus de vingt ans ! » (voir témoignage n°1 « Une éducation inexistante ») ne facilitera certainement pas les choses...

Dans la situation suivante, qui a manqué de respect à qui ?

Compte-rendu d'une situation énervante vécue par une étudiante de l'AESS en langues et littératures romanes, lors d'un stage (2009-2010)

Un événement m'a particulièrement énervée lors de mon stage (5^e TQ) : je dicte une réponse (pas la première) et répète la phrase une 2^e fois. Léa rouspète : « Madame, vous dictez trop vite, on n'a pas le temps de noter !! ».

Je regarde autour d'elle, en disant aux élèves (tous) que j'étais désolée s'ils n'avaient pas eu le temps de noter, que j'allais redire la phrase pour que tout le monde l'ait dans son cours. Mais en fait, je pense que Léa l'a remarqué en même temps que moi, elle était la seule à ne pas encore avoir terminé, et a eu l'air vexée. Alors elle a renchéri : « Oh, c'est bon hein, de toute façon on s'en fout ! ».

J'ai répondu, beaucoup moins conciliante que la première fois, que « si LEA n'avait pas eu le temps de noter, alors j'allais répéter pour LEA, jusqu'à ce que LEA ait bien tout dans son cahier ».

Elle m'a jeté un regard noir, je comprends qu'elle ait été vexée parce que j'ai joué le même jeu qu'elle : je ne me suis pas sentie respectée et, au final, elle non plus.

Votre réponse :

.....

Argumentation :

.....

.....

.....

.....

.....



**« On ne peut rien construire sur l'opinion,
il faut d'abord la détruire »**

Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1967,
1ère édition : 1938, p.14

3. Rompre avec le sens commun !

En contextualisant les usages de la notion de « respect », nous avons emprunté une démarche d'ordre épistémologique.

Mais que cache ce terme compliqué ? Epistémè, en grec, c'est la science, la connaissance. L'épistémologie est une discipline qui considère la façon dont s'organisent tous les savoirs ; elle est une théorie de la connaissance, des savoirs « ordinaires » jusqu'aux savoirs scientifiques.

« C'est pour insister énergiquement sur cette nécessité de prendre du recul avec les idées préconçues autant qu'avec les catégories de pensées du sens commun, c'est-à-dire qui sont généralement admises dans une collectivité donnée (par exemple une société nationale, une communauté confessionnelle ou une catégorie professionnelle) que certains auteurs parlent carrément de *rupture épistémologique*, soit de rupture dans l'acte de connaissance. Pour eux, notamment Gaston Bachelard, il doit y avoir une rupture radicale entre le sens commun et ses préjugés d'une part et la connaissance scientifique d'autre part » (Van Campenhoudt et al., 2011 : 18)¹².

3.1. Inverser radicalement notre vision spontanée des choses

La réflexion de Gaston Bachelard part d'une intime conviction.

« C'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique (...) La connaissance du réel, écrit-il, est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine. Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire » mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. La pensée empirique est claire, *après coup*, quand l'appareil des raisons a été mis au point. En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » (Bachelard, 1967 : 13)

¹² Van Campenhoudt L. et R. Quivy, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e édition, avec la collaboration de J. Marquet, Dunod.

Chacun de nous possède des connaissances issues de l'expérience quotidienne, des choses devenues évidentes parce qu'elles se répètent, des croyances tenues pour vraies parce qu'elles nous permettent d'agir et d'échanger avec les autres : c'est ce que Bachelard qualifie de « pensée empirique ». Et il se peut que certaines de ces connaissances soient « vraies », c'est-à-dire confirmées par une démarche scientifique.

« **L'esprit doit alors commencer par critiquer ce qu'il croit déjà savoir**, c'est-à-dire en rompant avec le sens commun qui procède généralement par images et qui nuit à l'élaboration de concepts précis » (Yousfi, 2012 : 51)¹³.

Pour entamer une démarche scientifique, Bachelard estime qu'il faut se livrer à un travail de clarification, d'élucidation, de décryptage de la réalité : c'est après coup que l'on peut y voir plus clair, quand on a dégagé les raisons de tel ou tel fait observé ou vécu.

Il faut alors admettre que notre connaissance est entachée d'erreurs, de fausses idées, de représentations non fondées, d'opinions à l'emporte-pièce,... Il nous faut en tout cas accepter de partir de zéro.

« **Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé** » (Bachelard, 1967 : 14)

Le programme de Gaston Bachelard sera le nôtre au cours de cette formation : bousculer les évidences, déconstruire les idées toutes faites. Nous tenterons de donner un contenu concret à cette démarche de **rupture épistémologique**.

« La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion *pense* mal ; elle ne *pense* pas : elle *traduit* des besoins en connaissances ! En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter » (Bachelard, 1967 : 14).

Partons d'un exemple.

« L'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas *d'acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.

Un seul exemple : l'équilibre des corps flottants fait l'objet d'une intuition familière qui est un tissu d'erreurs. D'une manière plus ou moins nette, on attribue une activité au corps qui flotte, mieux au corps qui *nage*. Si l'on essaie avec la main d'enfoncer un morceau de bois dans l'eau, il résiste. On n'attribue pas facilement la résistance à l'eau. Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède dans son étonnante simplicité mathématique si l'on n'a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières » (Bachelard G., 1967 : 17-18).

¹³ Yousfi L., 2012, « Gaston Bachelard : une philosophie à deux visages », *Sciences Humaines*, novembre, n°242.

A la suite de Bachelard, comme l'élève en classe de physique qui doit inverser radicalement sa représentation des choses (ce n'est pas le corps qui flotte mais l'eau qui offre une résistance), il nous faudra accepter de remettre en cause des représentations personnelles ou partagées avec d'autres, des idées bien ancrées en nous ou dans une *doxa* dominante sur ce qu'est ou devrait être l'éducation scolaire.

3.2. Une rupture indispensable mais douloureuse...

Au risque de démonter quelques représentations solidement ancrées, voire de froisser quelques susceptibilités, nous prendrons le contrepied d'une idée partagée par un cinquième environ des futurs enseignants inscrits au cours d'Éléments de sociologie de l'éducation depuis douze ans : la qualité du travail en classe dépend de la présence d'un « climat » de respect vis-à-vis de l'enseignant, entre l'enseignant et les élèves et/ou entre élèves.

L'exercice initial qui vous a été demandé est répété depuis 2008.

En comptabilisant l'ensemble des items présents dans l'ensemble des propositions formulées au cours de ces douze années, à la question « Pour qu'un cours se passe bien, il faut d'abord... », les réponses mettent en avant (dans l'ordre décroissant d'importance numérique) :

1. la qualité des relations entre l'enseignant et/ou les élèves ou entre élèves ainsi qu'en corollaire, l'instauration de rituels et de routines (une proposition sur trois) ;
2. la motivation des élèves, préexistante ou à susciter (une proposition sur cinq) ;
3. la préparation du cours (une proposition sur huit) ;
4. l'instauration de règles de discipline (une proposition sur dix) ;
5. la bonne organisation de l'activité pédagogique (un peu moins d'une proposition sur dix) ;
6. les qualités (dont la motivation personnelle) de l'enseignant ;
7. la maîtrise de la matière par l'enseignant
8. les conditions matérielles de travail.

Quelques exemples de réponses représentatives des différentes catégories¹⁴. Ces exemples sont tirés des réponses apportées par la cohorte 2019-2020.

Qualité des relations : « que la relation entre l'enseignant et ses élèves soit positive : bienveillante et chaleureuse, tout en maintenant une certaine autorité du côté du professeur » ; « établir un climat de confiance et de respect » ; « créer une relation de confiance et de respect mutuel » ; « une relation de respect et de confiance au sein de la classe, à la fois entre les élèves et l'enseignant, mais également entre les élèves » ; « développer une relation de confiance avec les élèves, qui suscite l'intérêt de chacun » ; « une confiance mutuelle » ; « qu'il y ait une bonne relation (de confiance) entre les élèves et leur professeur » ; « privilégier une relation positive avec les élèves et instaurer un climat de confiance » ; « un respect mutuel » ; « du respect entre enseignant et élèves » ; « respecter ses élèves afin

¹⁴ Certaines réponses contiennent plusieurs items. C'est le cas de la réponse suivante qui a été comptabilisée dans la catégorie « motivation des élèves » et « conditions matérielles » : « intéresser les élèves par des cours dynamiques avec du matériel innovant (vidéoprojecteur, TBI, powerpoint) ».

d'être respecté en retour » ; « une bonne ambiance dans la classe (calme, respect, sérieux des élèves et du professeur » ; « une bonne dynamique » ; « un bon contact avec les élèves » ; « que la relation entre le professeur et ses élèves soit saine » ; etc.

La notion de « respect » est invoquée par une proportion d'étudiants comprise entre 13% et 27%.

Rituels et routines : « avoir un bon rapport avec ses élèves et avoir créé des routines » ; « respecter les routines de la classe (salutation, invitation à s'asseoir, préparation du journal et rappel du cours précédent) pour instaurer un climat serein de travail » ; « accueillir les élèves comme il se doit » ; « arriver avec un sourire et saluer la classe » ; « instaurer des routines » ; « introduire des routines » ; « installer des routines et les respecter » ; « des routines » ; « instaurer des routines afin que les élèves soient calmes et prêts à participer activement lors du cours » ; etc.

Motivation des élèves : « une bonne gestion de classe afin de structurer la leçon, de motiver les élèves et de les garder concentrés » ; « cadrer, encadrer les élèves dans le moment présent, les stimuler » ; « capter l'attention de chacun » ; « attirer l'attention et l'intérêt des élèves » ; « instaurer une bonne ambiance motivante pour les élèves et propice à l'apprentissage » ; « motiver les élèves » ; « que les élèves fassent preuve de bonne volonté » ; « des élèves attentifs et qui participent à la leçon, et un enseignant qui est motivant et qui rend ses leçons intéressantes » ; « donner un sens, de l'intérêt à son cours aux yeux des élèves » ; etc.

Préparation du cours : « bien le préparer afin de pouvoir garder les élèves occupés et actifs, et prévoir des plans B en cas d'imprévu » ; « une bonne préparation et des compétences humaines » ; « avoir préparé son cours » ; « bien préparer la séquence de cours et anticiper au maximum les réactions des élèves » ; « le préparer correctement » ; etc.

Maintien de la discipline : « instaurer une autorité dans la classe » ; « établir des règles claires de discipline à suivre en classe dès le début de l'année ou du stage » ; « de la discipline » ; « que le prof impose ses règles afin que les élèves sachent à quoi s'attendre pendant l'année » ; « établir des règles de bonne conduite » ; etc.

Organisation du cours : « annoncer le but et les objectifs de la séquence (de cette manière, les élèves comprennent pourquoi ils travaillent) » ; « une bonne structure de cours » ; « mettre les élèves au travail » ; « être organisé » ; « cadrer le cours » ; « fixer des objectifs à atteindre » ; etc.

Qualités de l'enseignant : « un enseignant réellement présent qui, de par sa passion pour ce qu'il enseigne, passionne les élèves à son tour » ; « être heureux dans son travail » ; « que le professeur soit bien » ; « un bon professeur qui saura toujours se remettre en question » ; « une attitude sereine de l'enseignant » ; « avoir l'envie et la motivation de transmettre un savoir » ; « un prof compétent » ; « un enseignant charismatique » ; « un bon prof » ; « un prof préparé à être face à une classe » ; etc.

Maîtrise de la matière : « un professeur compétent qui connaît sa matière » ; « que le professeur maîtrise sa matière » ; « bien connaître la matière » ; etc.

Conditions matérielles : « que le professeur soit à l'aise avec son environnement et utilise correctement le tableau » ; « des tableaux dans les classes » ; etc.

Tableau 1 – Catégorisation des propositions contenues dans les réponses à la question « Pour qu'un cours se passe bien, il faut d'abord... », posée aux étudiants inscrits aux épreuves d'AESS ou de masters à finalité didactique au début du cours d'Éléments de sociologie de l'éducation (Université de Liège, 2008-2020)

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	Ens
Une bonne relation	92	120	108	75	78	96	102	89	86	100	100	103	1.149
<i>Part des items (en %)</i>	<i>37,2</i>	<i>39,0</i>	<i>32,8</i>	<i>26,8</i>	<i>25,6</i>	<i>25,0</i>	<i>28,3</i>	<i>29,3</i>	<i>27,2</i>	<i>32,4</i>	<i>31,3</i>	<i>40,1</i>	<i>30,9</i>
Des rituels, des routines	3	5	4	8	9	9	12	7	5	6	20	16	104
<i>Part des items (en %)</i>	<i>1,2</i>	<i>1,6</i>	<i>1,2</i>	<i>2,9</i>	<i>3,0</i>	<i>2,3</i>	<i>3,3</i>	<i>2,3</i>	<i>1,6</i>	<i>1,9</i>	<i>6,3</i>	<i>6,2</i>	<i>2,8</i>
Des élèves motivés	57	67	77	57	57	79	75	49	61	53	58	37	727
<i>Part des items (en %)</i>	<i>23,1</i>	<i>21,7</i>	<i>23,4</i>	<i>20,4</i>	<i>18,7</i>	<i>20,6</i>	<i>20,8</i>	<i>16,1</i>	<i>19,3</i>	<i>17,2</i>	<i>18,2</i>	<i>14,4</i>	<i>19,5</i>
Un enseignant avec des qualités (dont la motivation)	15	30	29	21	22	52	43	29	19	20	14	21	315
<i>Part des items (en %)</i>	<i>6,1</i>	<i>9,7</i>	<i>8,8</i>	<i>7,5</i>	<i>7,2</i>	<i>13,5</i>	<i>11,9</i>	<i>9,5</i>	<i>6,0</i>	<i>6,5</i>	<i>4,4</i>	<i>8,2</i>	<i>8,5</i>
De la discipline	19	25	29	28	35	33	26	38	37	26	35	27	358
<i>Part des items (en %)</i>	<i>7,7</i>	<i>8,1</i>	<i>8,8</i>	<i>10,0</i>	<i>11,5</i>	<i>8,6</i>	<i>7,2</i>	<i>12,5</i>	<i>11,7</i>	<i>8,4</i>	<i>11,0</i>	<i>10,5</i>	<i>9,6</i>
Une bonne préparation	20	21	28	44	50	46	50	53	52	53	44	13	474
<i>Part des items (en %)</i>	<i>8,1</i>	<i>6,8</i>	<i>8,5</i>	<i>15,7</i>	<i>16,4</i>	<i>12,0</i>	<i>13,8</i>	<i>17,4</i>	<i>16,5</i>	<i>17,2</i>	<i>13,8</i>	<i>5,1</i>	<i>12,7</i>
Une bonne organisation	23	19	31	31	35	41	30	19	39	32	29	21	350
<i>Part des items (en %)</i>	<i>9,3</i>	<i>6,2</i>	<i>9,4</i>	<i>11,1</i>	<i>11,5</i>	<i>10,7</i>	<i>8,3</i>	<i>6,3</i>	<i>12,3</i>	<i>10,4</i>	<i>9,1</i>	<i>8,2</i>	<i>9,4</i>
La maîtrise de la matière	13	11	23	10	14	21	14	15	10	11	12	11	165
<i>Part des items (en %)</i>	<i>5,3</i>	<i>3,6</i>	<i>7,0</i>	<i>3,6</i>	<i>4,6</i>	<i>5,5</i>	<i>3,9</i>	<i>4,9</i>	<i>3,2</i>	<i>3,6</i>	<i>3,8</i>	<i>4,3</i>	<i>4,4</i>
Infrastructure, matériel adéquats	5	9	–	5	5	4	9	3	5	6	7	7	65
<i>Part des items (en %)</i>	<i>2,0</i>	<i>2,9</i>	<i>0,0</i>	<i>1,8</i>	<i>1,6</i>	<i>0,1</i>	<i>2,5</i>	<i>1,0</i>	<i>1,6</i>	<i>1,9</i>	<i>2,2</i>	<i>2,7</i>	<i>1,7</i>
Autres conditions	–	1	–	1	–	3	–	2	2	2	–	1	12
<i>Part des items (en %)</i>	<i>0,0</i>	<i>0,3</i>	<i>0,0</i>	<i>0,4</i>	<i>0,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,0</i>	<i>0,7</i>	<i>0,6</i>	<i>0,6</i>	<i>0,0</i>	<i>0,3</i>	<i>0,3</i>
TOTAL ITEMS	247	308	329	280	305	384	361	304	316	309	319	257	3.719
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tableau 2 – Proportion des étudiants inscrits au cours d'Éléments de sociologie d'éducation et dont la réponse à la question « Pour qu'un cours se passe bien, il faut d'abord... », comporte un item relatif à chacune des catégories distingués (Université de Liège, 2008-2020)

	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	Ens
Une bonne relation	92	120	108	75	78	96	102	89	86	100	100	103	1.149
<i>Proportion des répondants</i>	<i>52,3</i>	<i>51,9</i>	<i>43,0</i>	<i>37,1</i>	<i>35,0</i>	<i>34,7</i>	<i>36,0</i>	<i>35,9</i>	<i>36,0</i>	<i>38,2</i>	<i>40,2</i>	<i>49,5</i>	<i>40,3</i>
Des rituels, des routines	3	5	4	8	9	9	12	7	5	6	20	16	104
<i>Proportion des répondants</i>	<i>1,7</i>	<i>2,2</i>	<i>1,6</i>	<i>4,0</i>	<i>4,0</i>	<i>3,2</i>	<i>4,2</i>	<i>2,8</i>	<i>2,0</i>	<i>2,3</i>	<i>8,0</i>	<i>7,7</i>	<i>3,6</i>
Des élèves motivés	57	67	77	57	57	79	75	49	61	53	58	37	727
<i>Proportion des répondants</i>	<i>32,4</i>	<i>29,0</i>	<i>30,7</i>	<i>28,2</i>	<i>25,6</i>	<i>28,5</i>	<i>26,5</i>	<i>20,0</i>	<i>25,5</i>	<i>20,2</i>	<i>23,3</i>	<i>17,8</i>	<i>25,5</i>
Un enseignant avec des qualités (dont la motivation)	15	30	29	21	22	52	43	29	19	20	14	21	315
<i>Proportion des répondants</i>	<i>8,5</i>	<i>13,0</i>	<i>11,6</i>	<i>10,4</i>	<i>9,9</i>	<i>18,8</i>	<i>15,2</i>	<i>11,7</i>	<i>7,9</i>	<i>7,6</i>	<i>5,6</i>	<i>10,1</i>	<i>11,1</i>
De la discipline	19	25	29	28	35	33	26	38	37	26	35	27	358
<i>Proportion des répondants</i>	<i>10,8</i>	<i>10,8</i>	<i>11,6</i>	<i>13,9</i>	<i>15,7</i>	<i>11,9</i>	<i>9,2</i>	<i>15,3</i>	<i>15,5</i>	<i>10,0</i>	<i>14,1</i>	<i>13,0</i>	<i>12,6</i>
Une bonne préparation	20	21	28	44	50	46	50	53	52	53	44	13	474
<i>Proportion des répondants</i>	<i>11,4</i>	<i>9,1</i>	<i>11,2</i>	<i>21,8</i>	<i>22,4</i>	<i>16,6</i>	<i>17,7</i>	<i>21,4</i>	<i>21,8</i>	<i>20,2</i>	<i>17,7</i>	<i>6,2</i>	<i>16,6</i>
Une bonne organisation	23	19	31	31	35	41	30	19	39	32	29	21	350
<i>Proportion des répondants</i>	<i>13,1</i>	<i>8,2</i>	<i>12,3</i>	<i>15,3</i>	<i>15,7</i>	<i>14,8</i>	<i>10,6</i>	<i>7,7</i>	<i>16,3</i>	<i>12,2</i>	<i>11,6</i>	<i>10,1</i>	<i>12,3</i>
La maîtrise de la matière	13	11	23	10	14	21	14	15	10	11	12	11	165
<i>Proportion des répondants</i>	<i>7,4</i>	<i>4,8</i>	<i>9,2</i>	<i>4,9</i>	<i>6,3</i>	<i>7,6</i>	<i>4,9</i>	<i>6,0</i>	<i>4,2</i>	<i>4,2</i>	<i>4,8</i>	<i>5,3</i>	<i>5,8</i>
Infrastructure, matériel adéquats	5	9	–	5	5	4	9	3	5	6	7	7	65
<i>Proportion des répondants</i>	<i>2,8</i>	<i>3,9</i>	<i>0,0</i>	<i>0,2</i>	<i>2,2</i>	<i>0,1</i>	<i>3,2</i>	<i>1,2</i>	<i>2,1</i>	<i>2,3</i>	<i>2,8</i>	<i>3,4</i>	<i>2,3</i>
Autres conditions	–	1	–	1	–	3	–	2	2	2	–	1	12
<i>Proportion des répondants</i>	<i>0,0</i>	<i>0,4</i>	<i>0,0</i>	<i>0,05</i>	<i>0,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,0</i>	<i>0,8</i>	<i>0,8</i>	<i>0,8</i>	<i>0,0</i>	<i>0,5</i>	<i>0,4</i>
TOTAL REPDANTS	176	231	251	202	223	277	283	248	239	262	249	208	2.849
Ont cité l'importance du respect	46	63	45	35	37	36	49	50	36	48	41	40	526
<i>Part des répondants (en %)</i>	<i>26</i>	<i>27</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>13</i>	<i>17</i>	<i>20</i>	<i>15</i>	<i>18</i>	<i>16</i>	<i>19</i>	<i>18,5</i>
Ont cité l'importance d'une relation de confiance	5	12	10	9	8	12	15	21	14	15	16	21	158
<i>Part des répondants (en %)</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>8</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>10</i>	<i>5,5</i>
Ont cité l'importance de l'autorité du prof	4	4	3	2	4	3	2	2	3	3	–	3	

Une fois encore, il nous faudra déconstruire ces représentations initiales du métier d'enseignant où le bon déroulement d'un cours semble requérir l'existence préalable d'un « climat » relationnel satisfaisant, empreint de respect, de confiance et de communication, ainsi que d'une motivation des élèves, qu'elle soit présente avant le cours ou qu'elle doive être suscitée par l'enseignant, notamment en éveillant leur intérêt pour la matière.

Il est par contre très étonnant qu'après une demi-année de formation en didactique disciplinaire, l'importance de la (bonne) préparation d'un cours ne soit pas davantage citée : un cours qui n'est pas préparé ou qui a été mal préparé pourrait-il bien se dérouler ?

Et il est plus étonnant encore, dans le cas de la dernière cohorte, que l'instauration de rituels, tels que « saluer les élèves à leur arrivée », paraisse tout aussi déterminant que la maîtrise de la matière dans la réussite d'un cours et que la préparation de ce cours. Peut-on raisonnablement imaginer que les routines et les rituels instaurés par un enseignant lui permettront de mener à bien un cours qu'il n'a pas préparé ? Ou que le sourire affiché par l'enseignant à son entrée en classe fera oublier aux élèves son incompétence disciplinaire ?

La déconstruction des représentations initiales est un cheminement long et ardu : l'exposition prolongée à la face publique de l'enseignant – sa prestation en classe – a installé une forme d'appréhension et de compréhension de la fonction ancrée dans la métaphore théâtrale. Le cours qui se passe bien est un cours où l'enseignant est l'acteur principal de la pièce et où les élèves adoptent une posture empreinte de respect, voire d'admiration. Or c'est dans les coulisses que se joue l'essentiel de cette fonction, dans le travail de planification et de préparation des apprentissages : le bon acteur improvise rarement. Mais plus fondamentalement encore, faut-il entrer en classe comme on monte sur scène ? Jouer une partition qui emporte l'adhésion d'un public déjà motivé ou qui finirait par l'être, irradié par la passion de l'acteur central pour « sa matière » ?

Ce cheminement est également périlleux pour celle/celui qui n'entrevoit pas d'alternative crédible à cette vision partielle et partielle du métier d'enseignant. Or la réflexion que nous allons mener sur les modalités d'une résolution éducative des incidents scolaires nous permettra de poser les bases d'une approche du métier où l'enseignant n'est plus acteur, comédien, chef d'orchestre,... mais éducateur et formateur.

Evaluation formative n°1

Un étudiant de l'épreuve de l'AEES en langues et littératures romanes (2005-2006) s'étonne du fonctionnement de l'école dans laquelle il a effectué un intérim.

Je vous invite à identifier les traces du passé dans cette organisation des choses et à préciser les éléments (accessoire, dispositif,...) qui nous révèlent la persistance de la forme scolaire d'éducation décrite par Guy Vincent.

J'ai effectué un intérim dans une école où chaque classe dispose de sa propre classe, dont ils ne bougent pas, ce qui m'a surpris. La porte n'a pas de clé, ils sont libres de la décorer selon leurs goûts et sont responsables de son entretien (balayage, effacement du tableau,...). Malgré cette liberté et l'absence de clés, le matériel et l'environnement étaient respectés.

Votre réponse :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. L'autorité : une notion encombrante

Nous sommes à présent en mesure de déconstruire, ou plus modestement d'entamer le travail de déconstruction, d'une deuxième notion souvent associée à celle de respect : l'autorité.

Partons de la proposition suivante où l'autorité est définie comme un « pouvoir légitime ».

« Le prêtre, le professeur, le père de famille, le représentant de l'Etat, mais aussi le dirigeant syndical ou politique et les membres des couches sociales privilégiées disposaient, jusque dans les années 60, d'un **pouvoir légitime**, d'une autorité liée à leur statut ou à leur fonction. En une trentaine d'années, ces figures de l'autorité ont perdu une bonne part de leurs capacités à imposer une conduite à leurs subordonnés » (Ruano-Borbalan, 2001 : 22)¹⁵.

4.1. Le pouvoir comme capacité transformatrice

Le sociologue anglais Anthony Giddens (1987) considère que tout acteur social « compétent » est capable de déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités causales. En d'autres termes, il est capable de « créer la différence » dans le cours des événements. Il est également capable d'influencer les capacités causales déployées par d'autres agents. Cette double capacité est ce que l'on appelle plus couramment « le pouvoir ».

Le pouvoir est une dimension de toute action, quelle qu'elle soit : en agissant, chaque acteur est susceptible de modifier l'environnement dans lequel il évolue. Il n'est ni intrinsèquement nocif ni malsain ; il n'est jamais la seule contrainte, mais une capacité de transformer les choses.

« Avoir du pouvoir », qu'est-ce que cela veut dire ?

.....
.....
.....

Pour Giddens, **le pouvoir repose sur la maîtrise de ressources**. En agissant, nous sommes susceptibles de modifier l'environnement dans lequel nous évoluons. Anthony Giddens distingue deux grands types de ressources.

Premièrement, des **ressources d'allocation** : il s'agit de toutes les capacités qui permettent de transformer notre environnement en utilisant des objets, des biens ou des phénomènes matériels. Ces ressources dérivent de l'emprise des humains sur la nature. Plus précisément, il s'agit de la force physique, de la maîtrise d'objets (outils, armes, etc.), des revenus ou des capitaux économiques, des moyens de production et de reproduction matérielle, etc.

¹⁵ Ruano-Borbalan J.C., 2001, « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, 6, n°117.

Deuxièmement, des **ressources d'autorité** : il s'agit de ressources non matérielles engagées dans la génération du pouvoir. Elles dérivent de la capacité de contrôler les activités des êtres humains :

- l'organisation du temps et de l'espace de la vie en société : par exemple, le pouvoir d'affecter aux différents professeurs d'une école certaines classes ou de leur attribuer un horaire plus ou moins agréable ;
- la production et la reproduction du corps : par exemple, le pouvoir de définir qui est en droit d'exercer l'art de soigner et de guérir ; qui est en droit d'accéder à la parenté biologique ; qui est en droit d'adopter un enfant ; comment organiser la reproduction des cellules humaines ;
- l'organisation des chances de vie : par exemple, le pouvoir de définir qui est en droit de bénéficier de certains soins médicaux et jusqu'à quel âge ;
- la coordination des personnes dans une société. Pour notre part, nous y ajouterons volontiers **la connaissance des règles qui permettent la coordination des activités humaines** dans une société ou dans un secteur plus restreint de la société (par exemple, une entreprise, une école, une salle de classe, une compétition sportive, etc.).

4.2. L'usage légitime et/ou légitimé de certaines ressources

Si le pouvoir repose sur la maîtrise et l'usage de ressources (matérielles ou symboliques) qui permettent d'agir sur l'environnement matériel, humain et social, il faut considérer que la capacité transformatrice de notre action est en lien étroit avec les règles qui organisent l'échange social. En d'autres termes, **les ressources dont nous disposons ne sont effectives que si leur usage est légitime ou légitimé.**

« Pouvoir » ne doit pas être compris ici au sens d'être « capable de », mais au sens d'être « habilité » ou « autorisé ». En d'autres termes, **nos actes peuvent être légitimes ou illégitimes ; ils peuvent être légitimés ou non.**

Nous proposons donc de distinguer deux dimensions dans l'idée de légitimité :

1°) un acte est légitime quand il est

2°) un acte est légitimé quand il est

La légitimité d'un acte, d'un geste ou d'une parole n'est pas toujours acquise d'emblée : il nous faut parfois convaincre nos interlocuteurs ou nos partenaires du bien-fondé de ce que nous avons fait ou dit, du geste que nous avons posé ; il nous faut alors justifier, argumenter, négocier,...

Dès lors, au-delà de la légitimité qui désigne plutôt un fait accompli, ce qui nous intéressera ici, c'est l'aspect dynamique : **le processus de légitimation**, c'est-à-dire la façon dont nous pouvons faire accepter et reconnaître nos actes, nos paroles et nos gestes.

4.3. La légitimité doit se construire

Poursuivons nos réflexions en prenant appui sur les conceptions du sociologue allemand Max Weber qui distinguait **trois grandes formes de « domination » légitime – la domination consistant en la chance de trouver des personnes prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé.**

- i. **La domination traditionnelle** : elle est basée sur le respect sacré des coutumes et de ceux qui détiennent du pouvoir en vertu de la tradition.
- ii. **La domination charismatique** : elle est basée sur le dévouement des partisans pour un chef parce qu'il posséderait des talents exceptionnels. Le charisme est l'attribut d'une relation et non une qualité individuelle. C'est une croyance, un crédit que l'on accorde à quelqu'un.
- iii. **La domination légale** : elle est fondée sur la loi, établie rationnellement à partir d'un travail législatif ou bureaucratique.

A l'image du déclin des figures du père de famille, du professeur, du prêtre, du représentant de l'Etat, du dirigeant syndical ou politique, la légitimité n'est aujourd'hui plus acquise sur base des coutumes ou des dispositifs légaux, elle doit à présent se construire.

4.3.1. L'ère du « rationnel négocié »

Pour le sociologue belge Jean de Munck (2001, in Ruano-Borbalan, J.C., « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, n°117, « Autorité : de la hiérarchie à la négociation »), **nous sommes passés du modèle légal rationnel décrit par Weber à un nouveau modèle, celui du « rationnel négocié »**. Ce qui signifie qu'auparavant, les détenteurs de l'autorité étaient en droit de définir des lois et des règlements précis et prescriptifs. Et qu'aujourd'hui, « ils ont plutôt comme tâche de fixer les limites, les principes, les objectifs et les références à respecter dans les négociations entre les individus ».

Ce nouveau modèle est aujourd'hui bien présent dans toute une série d'institutions, comme l'école. Il ne s'agit plus aujourd'hui pour une hiérarchie d'imposer des normes ou des règles de façon verticale (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation de contrôle ») mais de construire collectivement et collégialement des normes ou des règles qui seront valables pour un contexte donné (ce que l'on désigne sous le terme de « régulation autonome »).

Cela étant, dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté, il convient de ne pas perdre de vue qu'il y a des limites à la négociation et à la régulation autonome ! Tout ne se négocie pas !

4.3.2. Ce n'est pas parce que je suis un enseignant que tous les élèves croiront en moi...

Pour Jean de Munck (2001, in Ruano-Borbalan, J.C., *op.cit.*), il est donc vain de continuer à penser l'autorité en termes uniquement institutionnels. Depuis les années soixante, et plus tard, avec l'écroulement du mur de Berlin, l'autorité institutionnelle a été fortement ébranlée : avec le mur, les derniers états totalitaires disparaissaient d'Europe.

C'était la fin d'un modèle paternaliste d'exercice du pouvoir. Ce fut aussi le début d'une crise des modèles fondés sur les grandes références morales : il n'est plus possible, comme l'imaginait le sociologue français Emile Durkheim (fin du 19^e siècle – début du 20^e siècle) de fonder l'autorité sur le conformisme

moral, sur l'adhésion à un même univers de valeurs : pour Durkheim, il s'agissait d'une morale laïque et républicaine.

Les figures du père de famille, du professeur, du prêtre, du représentant de l'Etat, du dirigeant syndical ou politique ne vont plus de soi. Leur légitimité n'est plus acquise, mais elle doit à présent se construire.

Le sociologue François Dubet (2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, L'Épreuve des faits) pose l'hypothèse suivante : les institutions de socialisation sont aujourd'hui en déclin. Le programme éducatif des institutions de socialisation n'a plus aujourd'hui la même force de persuasion.

Quelques précisions sur la notion d'**institution**.

Le sociologue Pierre Bourdieu (1982)¹⁶, analysant les rites de passage, écrivait :

« Parler de rite d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, *une limite arbitraire* ; ou, ce qui revient au même, à opérer solennellement, c'est-à-dire de manière licite et extraordinaire, une transgression des limites constitutives de l'ordre social et de l'ordre mental qu'il s'agit de sauvegarder à tout prix – comme la division entre les sexes s'agissant des rituels de mariage » (Bourdieu, 1982 : 58).

Pierre Bourdieu, prenant la circoncision pour exemple, souligne que le rite « consacre » la différence, qu'il « l'institue » et du même coup qu'il institue « l'homme en tant qu'homme, c'est-à-dire circoncis, et la femme en tant que femme, c'est-à-dire non justiciable de cette opération rituelle » (Bourdieu, 1982 : 58-59).

Instituer, c'est ici légitimer une division entre les sexes – dont Bourdieu dénonce le caractère arbitraire.

« Instituer, en ce cas, c'est consacrer, c'est-à-dire sanctionner et sanctifier un état de choses, un ordre établi, comme fait, précisément, une *constitution* au sens juridico-politique du terme.

(...) L'institution est un acte de magie sociale qui peut créer la différence *ex nihilo* ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, exploiter en quelque sorte des différences préexistantes, comme les différences biologiques entre les sexes ou, dans le cas par exemple de l'institution de l'héritier selon le droit d'aînesse, les différences entre les âges. En ce sens, comme la religion selon Durkheim, elle est un « délire bien fondé », un coup de force symbolique mais *cum fundamento in re*. Les distinctions les plus efficaces socialement sont celles qui donnent l'apparence de se fonder sur des différences objectives (je pense par exemple à la notion de « frontière naturelle ») » (Bourdieu P., 1982 : 59).

Quand, dans une société ou dans un groupe social, on **institue** une façon de faire, on lui assigne une série de qualités, on lui définit des limites (par exemple, en termes de droits et de devoirs), on lui reconnaît un statut : les actes d'institution ont une dimension performative. Ces actes sont également garantis par tout le groupe ou par une « institution » reconnue.

¹⁶ Bourdieu P., 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63

L'institution, telle qu'évoquée à présent, ne désigne plus un acte, mais un ensemble humain organisé par des règles et des procédures formalisées, tel que l'École, le Droit, la Famille, l'Etat, le Parlement, le Gouvernement, etc. En d'autres termes, il s'agit de « formes organisées (suivant des formats juridiques, des conventions et des coutumes) qui manifestent des manières collectives d'agir et de penser, orientées vers l'accomplissement d'une finalité sociale » (Tournay, 2011)¹⁷. Nous nous situons ici dans la perspective tracée par le sociologue Emile Durkheim, pour qui les institutions peuvent être définies « comme des manières d'être et de faire plus ou moins stabilisées par l'usage et reconnues au sein d'un groupe social » (Calvez, 2006 : 5)¹⁸.

Le philosophe Paul Ricoeur (1990)¹⁹ englobe sous le terme d'institutions « toutes les structures du vivre-ensemble d'une communauté historique, irréductibles aux relations interpersonnelles et pourtant reliées à elles en un sens remarquable que la notion de distribution – qu'on retrouve dans l'expression de *justice distributive* – permet d'éclairer ». L'institution est donc pensée ici comme un moyen de résoudre des problèmes liés au partage, à la répartition de responsabilités et de pouvoirs, à l'attribution d'avantages et de charges.

Attention !

Comme le précise André Turmel (1996 : 3-4)²⁰, il ne faut pas confondre institution et établissement : « Une institution n'est pas et ne saurait être confondue avec un établissement scolaire, hospitalier ou carcéral. L'établissement est d'abord un lieu physique et géographique où se déroulent un certain nombre d'activités articulées autour d'une fonction sociale. L'institution doit en effet être conceptuellement et empiriquement distinguée de l'établissement ; ce dernier constitue un existant empirique, au sens de lieu et d'espace historiquement situé et daté. L'institution peut s'y manifester, s'y matérialiser généralement, sans jamais toutefois se confondre terme à terme avec l'établissement. Il y a amalgame entre les deux, lorsque l'institution, rabattue et réduite sur l'établissement, devient plus ou moins son synonyme, se confondant avec lui en quelque sorte. Parler d'institution dans ce dernier cas relève du langage courant et du discours circulant ».

Quant à l'institutionnalisation, il s'agit d'un processus cognitif qui marque le passage d'un état à un autre : des façons de faire sont fixées dans des normes de comportement, dans un souci de rationalisation, de formalisation ou de clarification, sous le contrôle d'une institution sociale. A titre d'exemple, l'idée d'une participation politique des jeunes peut être institutionnalisée à travers la création d'organes tels que des conseils consultatifs de la jeunesse, des conseils communaux des enfants : des procédures seront établies pour sélectionner les participants, des règles définies pour organiser leur activité, etc.

La « participation des jeunes » est dès lors non seulement instituée (au sens de légitimée) mais aussi institutionnalisée (au sens de formalisée). Ce double processus pourrait répondre au souci d'une distribution du pouvoir de décision sur l'orientation du fonctionnement d'une commune.

¹⁷ Tournay V., 2011, *Sociologie des institutions*, PUF, « Que sais-je ? », n°3915

¹⁸ Calvez M., 2006, « L'analyse culturelle de Mary Douglas : une contribution à la sociologie des institutions », *SociologieS*, En ligne, <https://journals.openedition.org/sociologies/522#ftn15>, 22/10/2006, Consulté le 26/04/2019.

¹⁹ Ricoeur P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil

²⁰ Turmel A., 1996, *Culture, institution et savoir*, Les Presses de l'Université Laval.

4.3.3. Les valeurs « hautes » ont cédé la place à des valeurs « basses »

Précisons quelque peu la notion de « programme institutionnel ». Pour Dubet (op.cit. : 24), « il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité professionnelle de socialisation conçue comme une vocation et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé *et* un sujet autonome ». C'est dire qu'il faut ici s'interroger sur « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (*ibid.*).

François Dubet montre que le modèle scolaire français est touché par l'affaiblissement de « la vocation de l'école républicaine dont on sait qu'elle avait pour objectif de construire un type de légitimité politique, un type de citoyenneté, un type d'identité nationale ». Aujourd'hui, tous les enfants n'acceptent plus de se soumettre à la discipline forte, et parfois violente, qui régnait jadis à l'école.

Le nouveau régime de domination est fondé sur la production de savoirs, de compétences et de normes par les acteurs sociaux eux-mêmes. On suppose donc qu'ils sont capables de sens critique, d'analyse, de prise de distance à l'égard des normes institutionnelles. **Dans l'ancien modèle, on considérait que les subordonnés étaient dénués de savoir, au contraire des détenteurs du pouvoir.**

L'autonomie, la discussion, la démocratisation sont devenues des valeurs essentielles. Les individus ont à présent la possibilité, et, bien plus encore, l'obligation de poser des choix « vrais », de s'engager dans des projets « personnels ». Ils doivent également faire preuve de leur capacité à négocier, à se socialiser dans des groupes autonomes et à argumenter les choix posés. Mais tout cela est parfois bien difficile et très inquiétant, très lourd à porter : **la responsabilité individuelle est particulièrement soulignée dans ce nouveau modèle d'exercice du pouvoir.**

De nouvelles inégalités surviennent entre les individus ; elles ne découlent plus nécessairement de leur statut hiérarchique ou de leurs revenus, mais de leur capacité à négocier, à se socialiser dans des groupes autonomes et également à argumenter les décisions qu'ils prennent ou qu'ils souhaitent prendre.

Le sociologue belge Olgierd Kutny, lors d'une intervention lors de l'Université d'Été du Cifem (2007, « La discipline d'abord ! Le pédagogique suivra ? »), soulignait qu'hier, les élites professionnelles étaient des autorités à qui il revenait d'interpréter des valeurs « hautes » : la Révélation, la Raison (l'entendement, la logique,...), le Progrès, le Savoir, etc. Ces valeurs hautes étaient des valeurs transcendantales, valables et applicables à tous les êtres humains. Tous y adhéraient : on croyait « dur comme fer » au progrès de l'humanité, on était persuadé que demain serait meilleur qu'aujourd'hui, que les innovations techniques assureraient le bien-être de tous. Dans cette adhésion à une valeur haute, les intérêts des uns et des autres étaient convergents. Aujourd'hui, les professionnels et les acteurs ordinaires sont coproducteurs de valeurs « basses ». Dans une société « plurielle », les valeurs ne sont plus homogènes, mais plurielles, multiples et contradictoires.

Dans l'ordre des connaissances aussi, les choses ont bien changé. Le professionnel n'est plus détenteur d'un « Savoir », mais il doit accepter de discuter des connaissances avec les usagers qui ont leur mot à dire. Si beaucoup de choses aujourd'hui se discutent, on veille cependant aux procédures à suivre pour permettre cette négociation. Le professionnel devient une sorte de consultant dans la trajectoire de vie de son patient. Et l'utilisateur fait preuve de davantage d'esprit critique et de réflexivité ; on n'attend pas de lui une adhésion automatique et aveugle à des valeurs qui lui seraient imposées.

Nous avons précédemment évoqué la valeur du « respect » et nous l'avons située à un haut niveau de généralité. Comment pourrions-nous à présent préciser la préoccupation que révèle l'usage de cette notion dans le cadre des relations entre un enseignant et ses élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

4.3.4. Le défi à relever : légitimer son autorité ?

Poser le défi en ces termes n'est pas pertinent.

D'une part, nous ne sommes pas propriétaire d'une « autorité » : c'est une qualité qui nous est prêtée. Et si elle nous est prêtée par ceux à qui nous nous adressons, elle peut aussi nous être retirée.

D'autre part, nous sommes partis de l'idée que l'autorité était un pouvoir légitime pour aboutir à une proposition plus opérationnelle : pour qu'il produise les effets souhaités, l'usage de certaines ressources par un acteur (qu'il s'agisse ici d'un enseignant ou d'un élève) doit être légitime et/ou légitimé.

Le défi posé est donc d'interroger les conditions actuelles de légitimation de l'action éducative et pédagogique. Ce que l'on perçoit communément en termes d'affirmation ou de maintien de l'autorité, gagnerait à être considéré comme une reconnaissance conférée par les élèves du bien-fondé des tâches et activités pédagogiques, des normes de comportement qui leur sont imposés, des choses qui leur sont demandées, des paroles ou des injonctions qui leur sont adressées.

Hormis les cas de rupture les plus profonds, on peut considérer que dès lors qu'il se trouve dans la classe, l'élève intègre un jeu dont il reconnaît a priori la validité de la finalité même s'il n'a guère le choix : « Si l'école est obligatoire, c'est que ça sert à quelque chose de venir ici ». Mais ce capital initial de confiance peut être largement entamé par la mise en œuvre de l'apprentissage : « Si je suis obligé de venir ici, je ne viens pas pour faire n'importe quoi ou pour subir des choses qui n'ont pas de sens ».

Une parenthèse sociologique

La théorie sociologique peut nous aider à mieux cerner les défis que nous avons à relever aujourd'hui dans les organisations. Quel est le nouveau sens de l'*autorité* qui structure les relations ?

L'enjeu contemporain, qu'il s'agisse de travailler en partenariat ou en réseau, ou simplement de définir de nouvelles règles communes en classe, c'est la *négociation des valeurs*. Et c'est une question nouvelle et capitale.

La problématique des intérêts et des valeurs a effectivement connu une mutation importante ces cinquante dernières années. Jusqu'alors, depuis le 18^{ème} siècle, le courant hégémonique des sciences sociales (Montesquieu, Tocqueville, Weber, Parsons) a présenté une hypothèse majeure : la société est fondamentalement une communauté valorielle. Les valeurs encadrent les intérêts : les valeurs communes sont premières et les intérêts individuels sont seconds, subordonnés aux premiers. Et ce thème de la primauté des valeurs était associé à d'autres idées. Tout d'abord, elles sont données aux hommes : elles sont transcendantes, elles ne sont pas négociables, qu'il s'agisse de la Révélation ou de la Raison. Ensuite, un statut supérieur est accordé aux élites intellectuelles (Église, professions intellectuelles) qui sont chargées de l'interprétation des valeurs : c'est le thème de l'autorité professionnelle (prêtres, juristes, scientifiques, médecins).

Déjà au cours du 19^{ème} siècle, les Maîtres du soupçon (Marx, Nietzsche, Freud) ont questionné ces valeurs : sont-elles si « communes » que cela ? Ou bien, expriment-elles des intérêts camouflés en valeur (par exemple, pour les marxistes, la religion ou le droit qui seraient une idéologie de la classe dominante). Ils ont donc soupçonné la version classique des valeurs.

Et depuis une cinquantaine d'années, depuis les années 60, les choses ont changé. Aujourd'hui, les valeurs sont immanentes : donc débattables, voire négociables (le terme de négociation était autrefois réservé au domaine des seuls intérêts). De là, l'importance du thème de la procéduralisation. Le thème de l'autorité professionnelle, et donc celui de la hiérarchie, est confronté à une avancée de la démocratisation, c'est-à-dire de l'égalité (pensons aux avancées du féminisme). Ce qui signifie aussi que les valeurs communes cèdent la place aux valeurs individuelles et les grandes valeurs sociétales reculent devant les valeurs locales. Valeurs locales et individuelles ! Nouveau défi d'une société qui se veut profondément démocratique face à d'autres défis. Tel établissement scolaire promeut ses valeurs propres, telle classe aussi à côté d'une autre. L'analyse doit s'affiner pour suivre des acteurs qui « doivent » se mobiliser, c'est-à-dire s'engager valoriellement.

On comprend mieux alors le défi de notre temps : comment en ces temps de démocratisation égalitaire accrue, construire une communauté de projet au sein de laquelle se négocient les nouvelles valeurs locales ? Nous sommes donc passés d'une autorité dite « substantielle » à une autorité procéduralisée, articulée sur une légitimité négociée.

(Olgierd Kutylowski, Intervention lors de l'Université d'Été 2007 du Cifren, « La discipline d'abord ! Le pédagogique suivra ? »)

4.4. L'usage de la force physique à l'école

Dans les deux récits qui suivent, les choses se passent mal entre un enseignant et un élève. Nous allons tenter d'identifier ce qui pose problème en prenant appui sur les notions théoriques que nous venons d'exposer.

UNE TAPE AMICALE

Un enseignant d'atelier relate, lors d'une formation continue, l'incident survenu avec un élève.

Je suis dans mon atelier de soudure, avec mes élèves, vers 13h30. Un élève de la section carrosserie entre dans l'atelier et entame une discussion sans fin avec un de mes élèves. Je l'interpelle par son prénom : « *Quentin, pourrais-tu s'il te plaît retourner à ton atelier et laisser David travailler* », avec un ton très doux et respectueux. Je l'accompagne avec une certaine bonne humeur vers l'atelier carrosserie. Devant la double porte grande ouverte, je lui mets une tape amicale dans le dos et lui dis : « *Allez, oups, au boulot !* ». Il se retourne, m'empoigne et me colle contre une armoire. Totalement surpris et désarçonné, perdu et sous le choc de cette agressivité, je ne savais plus quoi faire. Il a fallu l'intervention d'un collègue et d'un élève pour lui faire lâcher prise.

TU NE ME TOUCHES PAS !

Un (autre) enseignant d'atelier relate, lors d'une formation continue, un incident survenu avec un élève.

Cours : TP maintenance matériel. Classe de 4^{ème} professionnelle.

Dans une ambiance « électrique », les élèves refusant de respecter les consignes de travail et de sécurité, je commençais à perdre le contrôle de la situation. Volontairement, un élève, Tom, installé à une machine, travaillait sur celle-ci sans respecter les consignes d'utilisation pourtant connues. Je me suis approché, j'ai posé ma main sur sa nuque avec insistance pour lui montrer qu'il avait oublié d'utiliser un outil pourtant nécessaire au bon fonctionnement de la machine. D'un coup, Tom a repoussé mon bras et est venu mettre son visage proche du mien en me disant : « *Tu ne me touches pas* ». Après quelques instants dans cette position, je me suis reculé pour éviter l'affrontement et l'escalade dans la violence, mais en lui faisant remarquer néanmoins qu'il avait dépassé la limite acceptable.

L'incident en est resté là ce jour-là. Ensuite, nous nous sommes retrouvés dans le bureau du directeur pour une franche discussion.

Commençons par extraire les éléments objectifs, les faits dans ces deux récits.

Où les choses se passent-elles ? Quelles informations nous sont-elles données à ce propos ?

.....

.....

.....

.....

Qui sont les protagonistes principaux ? Que savons-nous d'eux ?

.....
.....
.....

Précisez en quelques mots le but vraisemblablement poursuivi par :

Le premier professeur d'atelier :

.....

Quentin :

.....

Le deuxième professeur d'atelier :

.....

Tom :

.....

Y aurait-il des points communs entre les deux situations ?

.....
.....
.....

Dans les deux situations, le professeur n'est pas d'accord avec une chose que fait l'élève.

Dans la situation « Une tape amicale » ?

.....
.....
.....

Dans la situation « Tu ne me touches pas » ?

.....
.....
.....

Ce désaccord a-t-il été résolu ? Si oui, comment ?

Dans la situation « Une tape amicale » ?

.....

.....

.....

Dans la situation « Tu ne me touches pas » ?

.....

.....

.....

Dans les deux situations, qui a du pouvoir ?

.....

.....

.....

Dans les deux situations, qu'est-ce qui donne du pouvoir au professeur ?

.....

.....

.....

Et qu'est-ce qui donne du pouvoir à Quentin et à Tom ?

.....

.....

.....

Dans les deux situations, c'est en mobilisant des ressources d'allocation que les protagonistes ont tenté d'influencer le cours des événements. En d'autres termes, chacun des protagonistes a fait usage de la force physique. Y aurait-il des limites à leur pouvoir ? Argumentez.

.....

.....

.....

Nous avons vu précédemment qu'il y avait des limites à notre action, qu'il y avait des choses que nous ne « pouvons » pas faire, que nous ne sommes pas en droit de faire. Pour déterminer si une chose est « légitime », nous devons donc nous référer à un texte de loi qui établit ce qui est « normal » et ce qui ne l'est pas. Dans les deux situations décrites, il a été fait usage de la force physique. Cet usage était-il légitime ? Légitimé ? Prenons en considération chacun des moments suivants.

« Je lui mets une tape amicale dans le dos ».

Légitime ?

.....
.....

Légitimé ?

.....
.....

« Il se retourne, m'empoigne et me colle contre une armoire ».

Légitime ?

.....
.....

Légitimé ?

.....
.....

« Je me suis approché, j'ai posé ma main sur sa nuque avec insistance ».

Légitime ?

.....
.....

Légitimé ?

.....
.....

« Tom a repoussé mon bras et est venu mettre son visage proche du mien en me disant : « *Tu ne me touches pas* » ».

Légitime ?

.....
.....

Légitimé ?

.....
.....

En conclusion, qu'est-ce qui confère une légitimité à l'usage de la force physique ?

.....
.....
.....
.....
.....

Pouvons-nous donc établir qu'un professeur ne doit pas toucher ses élèves ?

.....
.....
.....
.....

Le sociologue italien Vilfredo Pareto (1848-1923) s'était penché sur les « théories justificatives » de la conduite humaine. Il se questionnait sur les moyens utilisés par les individus et les groupes pour donner une logique apparence à ce qui n'en a pas ou pas autant qu'on voudrait le faire croire. Il distinguait quatre façons de faire.

1. Les simples affirmations. Ces justifications ne fonctionnent que dans un type déterminé de relations interpersonnelles : par exemple, des parents vis-à-vis de leur enfant. Exemple type : « Pourquoi dois-je faire cela ? Parce que c'est comme cela ».
2. L'argument d'autorité. Exemple : « Tu dois obéir parce que papa le veut ».
3. L'appel aux sentiments, aux intérêts individuels ou collectifs, à des entités juridiques (le Droit, la Justice), à des entités métaphysiques (la Solidarité, le Progrès, l'Humanité, la Démocratie), ou à des entités surnaturelles.

4. Les preuves verbales. Exemple : les démonstrations logico-expérimentales ; la répétition (« La répétition vaut plus et mieux que la meilleure démonstration logico-expérimentale. La répétition agit surtout sur les sentiments ; la démonstration logico-expérimentale agit sur la raison mais a peu d'effet sur les sentiments »).

Revenons-en aux quatre moments où il a été fait usage de la force physique. Cet usage aurait-il pu être légitimé ?

« Je lui mets une tape amicale dans le dos ».

.....
.....

« Il se retourne, m'empoigne et me colle contre une armoire ».

.....
.....

« Je me suis approché, j'ai posé ma main sur sa nuque avec insistance ».

.....
.....

« Tom a repoussé mon bras et est venu mettre son visage proche du mien en me disant : « *Tu ne me touches pas* » ».

.....
.....

4.5. Le charisme ou la séduction plutôt que l'autorité ?

Dans ce contexte de relâchement des repères institutionnels – ou institués – et d'affirmation de la liberté et de la responsabilité individuelles, on pourrait être tenté de recourir au registre charismatique. En d'autres termes, à défaut de légitimité institutionnelle de type légal-rationnel, on privilégierait la recherche d'une légitimité personnelle de type charismatique, fondée sur de « nouvelles » ressources telles que la connaissance des règles de l'interaction et de la communication, la capacité de séduction, la maîtrise de codes culturels propres à certains groupes ethniques, etc.

Dans les deux situations précédentes, il serait tentant d'établir que le professeur d'atelier qui donne une tape dans le dos aurait perdu de vue qu'il n'était ni « le pote » ni le père de Quentin, et que le professeur d'atelier qui saisit Tom par la nuque a manqué de tact. Les gestes qu'ils ont posés n'ont pas été reconnus, admis par les élèves, quand bien même ces gestes avaient été posés par « leur » professeur.

L'idée qu'il faut parvenir à négocier, à gérer « sa » classe en gagnant « ses » élèves à « sa » cause est relativement ancrée dans les représentations des futurs enseignants inscrits au cours d'Éléments de sociologie de l'éducation, puisqu'un dixième d'entre eux estime que la réussite d'un cours passe par la motivation et la conviction affichées par l'enseignant.

Mais le recours à un registre charismatique n'est pas sans risques.

Premièrement, investir la seule dimension relationnelle de l'interaction pédagogique. Bien souvent, on considère que sans un climat ou un ordre relationnel satisfaisant, aucun apprentissage n'est possible. Le risque est ici de ne se centrer que sur la qualité de la relation avec les élèves et délaisser en définitive l'apprentissage. On pourrait même suggérer que l'attachement immodéré aux relations et au dialogue servirait à occulter le vide de la relation pédagogique, un peu comme si l'on avait recours aux soins palliatifs quand on a renoncé à faire travailler.

Le risque couru, c'est de succomber à l'instabilité des sentiments et à l'appréciation épidermique des relations vécues sous le mode de l'allégresse ou de la déception, de subir de profondes blessures narcissiques, lorsqu'il faut constater que l'amour ou l'estime que l'on croit partagés ne le sont pas, et en venir, parfois coûte que coûte, à craindre de « perdre la face » (au sens commun du terme).

Deuxièmement, considérer que toutes les facettes de la relation pédagogique doivent passer au crible de la négociation. Constatant le déclin des références institutionnelles ou instituées, on estime que tout doit être au préalable négocié avec les élèves, c'est-à-dire débattu, discuté. Et on en vient à privilégier en début de leçon ou en début d'année un temps d'échange sur les règles d'usage dans le cours, les objectifs poursuivis, le contenu des leçons, etc. On ose à peine imaginer ce qui se passerait dans une école si le jour de la rentrée, chaque enseignant avait la même idée : permettre à chacun de se présenter, faire connaissance et débattre du contenu du cours... C'est donc dire que la négociation ne peut être un exercice individuel, mais une démarche collective. Et que négocier, ce n'est pas nécessairement discuter ; c'est surtout être capable d'infléchir le dispositif d'apprentissage mis en place compte tenu des difficultés rencontrées.

Troisièmement, oublier les inégalités structurelles qui séparent les enseignants. Leur marge de manœuvre doit beaucoup aux contraintes institutionnelles ; Il y a en effet des causes peu sympathiques ou peu attractives, il y a des causes indéfendables, vides de sens ou désuètes. Trop de pratiques scolaires

sont redevables des exigences propres au mode d'organisation sociale des sociétés industrielles : l'horaire quotidien, la programmation annuelle des activités, le cursus formel, etc. Aujourd'hui, il ne serait pas sot de s'interroger sur la pertinence des matières inscrites dans les programmes scolaires et plus fondamentalement, se demander si tous les apprentissages doivent ou peuvent se couler dans le moule des pratiques scolaires.

Les choses sont-elles comprises ?

Considérons le témoignage suivant, relaté par un étudiant du master en langues et littératures germaniques à finalité didactique (2013-2014).

ESPÈCE DE BÂTARD !

Lors de mon stage d'enseignement en anglais, je voyais avec mes élèves un texte sur les conséquences fâcheuses du tourisme de masse sur l'environnement. Afin d'exercer un peu mes élèves à la prononciation, je demande à chacun d'eux de lire un passage du texte. A un moment donné, je désigne un élève A pour la lecture mais celui-ci refuse catégoriquement de lire. Je m'approche ensuite vers lui et constate qu'il est en train de terminer un devoir de math au lieu d'être attentif à mon cours. Lorsque je lui demande gentiment de ranger son devoir et de bien vouloir lire le texte, celui-ci me répond : « *Pas question ! J'en ai rien à foutre moi de votre cours !* ». Je lui ordonne ensuite de me donner son journal de classe mais il refuse à nouveau. Je décide donc d'aller dans son sac pour prendre celui-ci et il me répond : « *Ben, vas-y, bein, prends mon journal de classe, espèce de bâtard. J'en ai rien à branler moi de tes foutues notes de toute façon !* ». Irrité par l'insolence et la vulgarité de cet élève, je décide de l'accompagner chez monsieur le Proviseur. Lorsqu'il sort de la classe, celui-ci donne un coup de poing sur la porte de la classe.

Commençons par relever les faits. Vous pouvez les surligner dans le récit (ce qui est moins chronophage que de retranscrire chacun des faits).

Les personnes présentes ?

.....

Passons en revue les paroles prononcées et les gestes posés, et établissons pour chacun s'ils étaient légitimes ou illégitimes, légitimés ou non.

(1) Le stagiaire demande à chacun des élèves de lire un passage du texte.

La demande est-elle légitime ? Une norme codifiée interdirait-elle à un stagiaire de demander à un élève de lire un texte. Il semble bien que non.

La demande est-elle légitimée ? Il semble qu'avant de se heurter au refus de l'élève A, le stagiaire avait été « obéi » par ceux des élèves à qui il s'était adressé (mais nous ignorons le nombre d'élèves qui ont été amenés à lire à voix haute un passage du texte).

(2) L'élève refuse catégoriquement de lire.

.....

(3) Le stagiaire s'approche de l'élève.

.....

(4) L'élève est en train de terminer un devoir de math (supposition du stagiaire).

(5) Le stagiaire demande de ranger le devoir et de bien vouloir lire le texte.

(6) L'élève dit : « Pas question ! J'en ai rien à foutre moi de votre cours.

(7) Le stagiaire ordonne à l'élève de lui donner son journal de classe.

(8) L'élève refuse de lui donner.

(9) Le stagiaire décide d'aller dans le sac de l'élève pour prendre le journal de classe.

(10) L'élève dit : « Ben, vas-y, hein, prends mon journal de classe, espèce de bâtard. J'en ai rien à branler moi de tes foutues notes de toute façon ! »

(11) Le stagiaire sort de la classe avec l'élève et se rend chez le Proviseur.

(12) L'élève donne un coup de poing sur la porte de la classe.

Dans les deux situations suivantes, les personnes présentes (éducateur, élève, stagiaire) se sont touchées. Les gestes qu'elles ont posés étaient-ils légitimes ? Ont-ils été légitimés ?

IL ALLAIT EXPLOSER AU MILIEU DES AUTRES ÉLÈVES

Récit d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en histoire à finalité didactique, lors de sa scolarité (2017-2018)

L'incident avait pris place dans la cour de récréation de l'établissement scolaire que je fréquentais. Je devais alors être en 5^e ou en 6^e. L'un de mes camarades avait visiblement des soucis de colère. L'un des éducateurs, voulant l'empêcher d'exploser au milieu des autres élèves, le saisit par le bras et voulait l'entraîner dans un endroit plus isolé. Devant la résistance de l'élève, l'éducateur ne relâcha pas sa prise. Il fallut l'intervention d'un professeur connu de l'élève pour le calmer et qu'il accepte de discuter avec l'éducateur. Je ne connaissais pas, et je ne connais toujours pas les causes de ce coup de sang, mais je me souviens très nettement avoir été interpellé par le comportement de l'éducateur, utilisant la force, face à l'efficacité du professeur que connaissait l'élève pour désamorcer l'affaire.

Ce que l'éducateur a fait était-il légitime ?

.....
.....
.....

Ce que l'éducateur a fait a-t-il été légitimé ?

.....
.....
.....

UN GROS CÂLIN

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et littératures modernes, lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Ce matin, je terminais mon stage de 12h d'enseignement. J'étais dans la classe avec les 8 élèves et le maître de stage. Après avoir remercié les élèves pour leur attention, je les libère. Je profite qu'une élève moins forte et qui n'a pas réussi son dernier test reste en arrière pour lui dire de s'accrocher, car il ne lui manque pas grand-chose pour réussir. Sans mot dire, cette élève se retourne et tend les bras vers moi pour un câlin. Je ne savais pas quoi faire et l'ai prise dans mes bras. Elle est ensuite partie et ma maître de stage m'a immédiatement déconseillé ce genre de comportement. J'ai été prise au dépourvu à la fois par l'élève, je ne savais pas comment réagir, et par la maître de stage qui semblait désapprouver quelque chose que je n'avais pas voulu provoquer.

Ce que la stagiaire a fait était-il légitime ?

.....
.....
.....

Ce que la stagiaire a fait a-t-il été légitimé ?

.....
.....
.....

2^{ème} étape : Formuler le problème

Pour poursuivre notre réflexion, nous nous référons une fois encore à Max Weber pour qui l'analyse sociologique doit une partie de son intérêt à l'intérêt des questions posées par le sociologue. En d'autres termes, l'intérêt des réponses dépend largement de l'intérêt des questions ; si une question est mal posée ou mal formulée, la réponse apportée risque fort de manquer de pertinence. Nous garderons ce principe épistémologique en ligne de mire. Toutefois, nous passerons de l'analyse sociologique à la formalisation de stratégies d'intervention dans la gestion d'incidents disciplinaires survenus à l'école.

Quel est donc le problème que nous allons aborder ? Quelle question nous servira de fil conducteur ? On l'aura compris, il ne s'agira pas ici de préciser la façon dont un enseignant peut installer son autorité, obtenir le respect de ses élèves ou encore établir un climat de respect mutuel dans sa classe.

Cette démarche a pour objectif d'**outiller le futur professionnel de connaissances et d'aptitudes propices à la résolution éducative des incidents auxquels il est susceptible d'être confronté durant son activité.**

1. Le serment de Socrate

A la fin de votre formation, et pour autant que vous ayez satisfait aux conditions de réussite, vous prononcerez publiquement et collectivement un engagement. La prestation du serment de Socrate clôturera officiellement votre formation.

« Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié »²¹

Le serment de Socrate s'inscrit dans la ligne des dispositions du décret du 24 juillet 1997 (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre), qui a donné aux enseignants et à tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement obligatoire, une mission d'éducation citoyenne : *« préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »*.

Ces dispositions sont rappelées dans le récent Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (Décret du 3 mai 2019 ; Moniteur Belge du 19 septembre 2019)²².

²¹ Extrait de la brochure « Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. Deux décrets, une formation revalorisée pour une profession d'action et de création », éditée par le Ministère de la Communauté française, AGERS, 2001.

²² Quelques amendements ont été apportés aux dispositions du Décret Missions de 1997. Il est à présent question des « pouvoirs organisateurs » parce que la Communauté française n'est plus pouvoir organisateur et que l'enseignement officiel est coordonné par *Wallonie-Bruxelles Enseignement* ; les « missions prioritaires » ont remplacé les « objectifs » ; la maîtrise de la

Article 1.4.1-1. - La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent, simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

- 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2°) amener tous les élèves à s'appropriier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;
- 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

La formalisation des missions de l'école par le législateur en Communauté française est en lien avec la ratification par la Belgique de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Précisons qu'au sens de cette Convention, « un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable » (article premier). Dès lors qu'un gouvernement souscrit à une convention internationale, celle-ci va influencer et primer sur les législations nationales. On peut ainsi considérer qu'une partie importante du Décret Missions est inspirée par l'affirmation et la reconnaissance des droits propres à tout enfant. Il en va de même pour d'autres législations (décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse ; décret du 20 juillet 2000 déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations ; etc.).

L'article 29 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant précise les objectifs de l'éducation à laquelle chacun a droit :

1. Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
2. Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
3. Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
4. Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
5. Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

langue française est introduite dans les compétences attendues des élèves ; le respect de l'environnement est introduit dans la mission d'éducation citoyenne.

2. Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables

L'intention de cette partie de la formation est donc de poser les bases et de préciser les modalités d'une gestion éducative des incidents scolaires dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

Le sociologue Constantin Xypas (2003)²³ identifie quatre dimensions constitutives de la citoyenneté : politique, juridique, éthique et affective.

La **dimension politique** de la citoyenneté recouvre la participation au débat et à l'expression démocratique, la confrontation des opinions dans un espace pacifié.

La **dimension juridique** recouvre la sphère des droits individuels : les enfants et les jeunes sont déjà des sujets de droits dans chaque pays signataire de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). Toutefois, ils sont encore que des citoyens en devenir. Il s'agit alors de les former à l'exercice de la citoyenneté.

La **dimension éthique** renvoie aux valeurs qui orientent l'image d'une vie « bonne ». Ces valeurs sont variables, selon les contextes historiques et sociétaux. Dans sa version occidentale actuelle, être citoyen, c'est être soucieux d'un développement durable, du devenir et de la protection de l'humanité et de la planète, être attaché à un équilibre écologique, aux droits des minorités et adopter l'identité d'un « citoyen du monde ».

Enfin, la **dimension affective** renvoie au sentiment d'appartenance et d'attachement à autrui, à la solidarité entre chaque membre d'une même communauté : en d'autres termes, ressentir les émotions associées au vivre ensemble, aux responsabilités partagées.

Durant cette partie de la formation, **nous envisagerons principalement la dimension juridique de la citoyenneté**, en interrogeant les façons dont on établit des règles dans les écoles, leur orientation et leur contenu, les façons dont on contrôle leur respect et les sanctions qui sont prises en cas d'infraction aux règles établies. Ces façons et ces modalités sont-elles conformes au projet d'éducation citoyenne qui a été fixé par le législateur ? Nous partirons du postulat qu'il n'est guère efficace d'organiser cette formation citoyenne sous la forme d'un cours qui lui serait spécifiquement dédié, si le fonctionnement de l'établissement scolaire est contraire aux principes constitutifs de la citoyenneté contemporaine.

S'il s'agit donc **d'éduquer à la citoyenneté**, les conflits, les écarts de conduite, les disputes,... ne peuvent pas être gérés « n'importe comment ». Au contraire, ils doivent faire l'objet d'une approche réfléchie pour que leur traitement soit vraiment éducatif. Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté doit être inscrite au cœur même de l'organisation du travail quotidien en classe, au cœur même du processus d'apprentissage et de gestion du groupe classe dans une sorte de didactique « citoyenne ».

²³ Xypas C., 2003, *Les citoyennetés scolaires*, PUF, Collection Education et Formation

3. Les opportunités offertes par le « sale boulot »

Sous le terme générique d'incidents, nous considérerons **tous les cas de dispute, de conflit ou de d'écarts de conduite** qui impliquent des personnes actives dans l'enceinte ou le périmètre d'un bâtiment scolaire (élèves, enseignants, éducateurs, direction,...) et/ou qui sont présentes dans cette enceinte ou ce périmètre (parents, autres personnes,...).

Nous n'aborderons pas les conflits qui surviennent au sein des équipes éducatives puisqu'il s'agit d'éduquer les élèves et non les enseignants.

La gestion des conflits, disputes, écarts de conduite,... est souvent définie en termes de « maintien de la discipline » et les tâches qui relèvent de cette sphère semblent constituer une sorte de « sale boulot », parce que leur prise en charge n'est ni gratifiante ni valorisée.

La notion de « sale boulot » (traduction de *dirty work*) est empruntée aux travaux du sociologue E.C. Hughes (1958) sur les professions²⁴. Elle renvoie à l'idée d'une division morale du travail, qui sépare tâches nobles, prestigieuses, valorisantes et tâches dégoûtantes, dégradantes, humiliantes.

« Le travail proprement éducatif et ses modalités tendent à devenir
– non sans paradoxe – le sale boulot des secteurs d'éducation et d'enseignement »
(Le Floch, 2008 : 41)²⁵.

Stefania Casalfiore (2002)²⁶ a demandé à 101 élèves d'écoles d'enseignement secondaire du réseau libre en Communauté française de Belgique de raconter un épisode conflictuel vécu avec un de leurs enseignants. Elle constate que les rappels à l'ordre qu'ils mentionnent sont motivés par :

- l'interruption d'une activité parallèle, comme bavarder ou étudier une autre leçon (29% de l'ensemble des types de transgression) ;
- une réaction aux comportements ou aux paroles du professeur en exprimant son mécontentement, en répliquant ou en défendant ses propres propos (15.5%) ;
- une provocation (se moquer, narguer) adressée au professeur (8.5%) ;
- un refus d'obéir ou de répondre à la demande du professeur (7%).

Plus rarement, les élèves mentionnent le fait de quitter sa place ou sa classe sans permission, d'enfreindre des règles générales de politesse, ou d'oublier son matériel. D'autres infractions (s'emporter, se mettre en colère, tricher ou tenter de tricher, agresser verbalement le professeur, dire des grossièretés aux autres élèves, etc.) constituent des atteintes à l'intégrité physique ou morale (20%).

²⁴ Hugues E.C., 1958, *Men at their Work*, Glenoce, The Free Press.

²⁵ Le Floch M.C., 2008, « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif », *Pensée plurielle*, 2, n°18, 31-48.

²⁶ Casalfiore S., 2002, « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. 1. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève », *Cahier de recherche du Girsef*, n°16, juin, Université Catholique de Louvain

La chercheuse concluait son analyse en pointant les résistances que les élèves opposent aux enseignants lorsque ces derniers interviennent pour rappeler à l'ordre ou sanctionner.

« Ces résistances paraissent en effet s'élever pour contrer des comportements qu'ils jugent inadéquats, du moins du point de vue de la forme (...) Les élèves remettent en cause l'autorité des enseignants *comme légitime en soi*. Pour être acceptée, l'autorité des enseignants doit se fonder sur une compétence reconnue dans leurs actes et sur la valeur intrinsèque de ceux-ci. A travers les épisodes conflictuels vécus dans la relation enseignant-élèves et les comportements de résistance de ces derniers, nous pensons qu'il est possible de lire un rejet de l'autorité fondé sur la critique d'une structure socio-scolaire dont les aspects organisationnels sont jugés trop envahissants, étouffant la libre expression de l'individualité, et sur des revendications basées sur la recherche du sens intrinsèque des règles et des actes posés par l'autorité » (Casalfiore, 2002 : 22).

La gestion des incidents et des conflits, mineurs ou majeurs, qui surviennent en classe, dans les couloirs, dans la cour,..., n'est pas étrangère à l'organisation du travail et des activités d'apprentissage. Les deux facettes du métier sont d'ailleurs intimement liées. Si l'une et l'autre ne sont pas préparées mais improvisées, si elles sont laissées à l'initiative individuelle et non convenues collectivement, si elles n'ont pas de bases objectives et objectivables, il y a fort à parier que ceux des enseignants qui ne disposent pas d'une force « morale » suffisante finiront par s'épuiser...

« Tout métier a son *sale boulot*, mais dans les sociétés contemporaines, force est de constater que tout ce qui a trait à l'autorité, aux relations de conflits avec les personnes, l'est tout particulièrement. Du coup, c'est peut-être la manière de considérer ce problème qui est à revoir, y compris et surtout au sein des équipes enseignantes » (Barrère, 2017 : 123)²⁷.

Dans cette formation, nous envisagerons trois facettes de ce « sale boulot » lié à des relations conflictuelles susceptibles de survenir dans un cadre scolaire :

1. les incidents « graves », pénalement punissables et susceptibles d'être sanctionnés par la Justice (violence physique ; insultes racistes, sexistes ou homophobes ; atteinte aux biens ; vols ; consommation ou vente de produits stupéfiants ; etc.) ;
2. les incidents « bénins », souvent causés par une défaillance dans l'organisation du travail en classe ;
3. des incidents qui ne sont pas pénalement punissables mais qui ne sont pas pour autant bénins, et dont le degré de gravité peut être plus ou moins important.

²⁷ Barrère A., 2017, *Au cœur des malaises enseignants*, Armand Colin.

4. Les différentes façons de régler une dispute, un conflit

Confronté à une dispute ou un conflit avec un ou plusieurs élèves, l'enseignant peut choisir d'ignorer le problème ou de le prendre en charge.

Dans le premier cas, cette posture peut être qualifiée de **relativisation**, c'est-à-dire une façon d'éviter le différend, en considérant que ce qui vient de se passer n'est pas vraiment important.

La **relativisation** est une façon de (ne pas) résoudre le conflit : « la relativisation n'a qu'un but, fuir l'épreuve en déniait l'intérêt de celle-ci » (Boissonade, 2009 : 41)²⁸.

Si cette posture peut être justifiée dans certains cas – nous y reviendrons –, il se peut aussi qu'en baissant les bras, l'enseignant renonce à sa mission éducative et limite ses interventions « au strict minimum » au point parfois d'en arriver à un simulacre d'éducation où tout le monde, enseignant comme élèves, fait semblant...

Dans le deuxième cas, la prise en charge peut recouvrir quatre grandes formes : l'enseignant peut s'engager dans une épreuve de force ou être contraint de le faire ; il peut aussi faire preuve de trop de bienveillance (comme par exemple, lorsqu'il pardonne tout à ceux des élèves qu'il apprécie plus particulièrement).

Les sociologues français Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991)²⁹ se sont penchés sur les façons de trancher une controverse, une dispute ou un problème. Ils proposent de distinguer plusieurs « cités », plusieurs registres de justice qui permettent de régler une situation de dispute³⁰. Les personnes qui s'affrontent doivent donc se départager, en confrontant leurs points de vue. Il y a quatre façons de se départager, de parvenir à un accord – dans les termes de Boltanski, quatre régimes d'action.

Ces quatre régimes d'action sont constitués en croisant deux axes : celui qui oppose équivalence et non équivalence, et celui qui oppose accord et désaccord (Nachi, 2018 : 17)³¹.

Equivalence ↔ non-équivalence

La résolution d'une dispute peut être soutenue par une forme d'évaluation des gains ou des pertes des deux parties qui s'opposent : une fois la dispute résolue, il peut y avoir un principal bénéficiaire et un perdant, ou deux gagnants parce qu'il a été possible de concilier les points de vue de l'un et de l'autre. La recherche d'un équilibre ne peut se faire qu'au départ de la référence à un même ordre de « grandeur » qui permet de révéler le caractère « juste » du règlement de la dispute.

²⁸ Boissonade J., 2009, « Les apports de la sociologie pragmatique à la transaction sociale. Le concept de « régimes d'action » dans l'analyse du discours des « jeunes de banlieue » », *Pensée plurielle*, 1, n°20, 37-50.

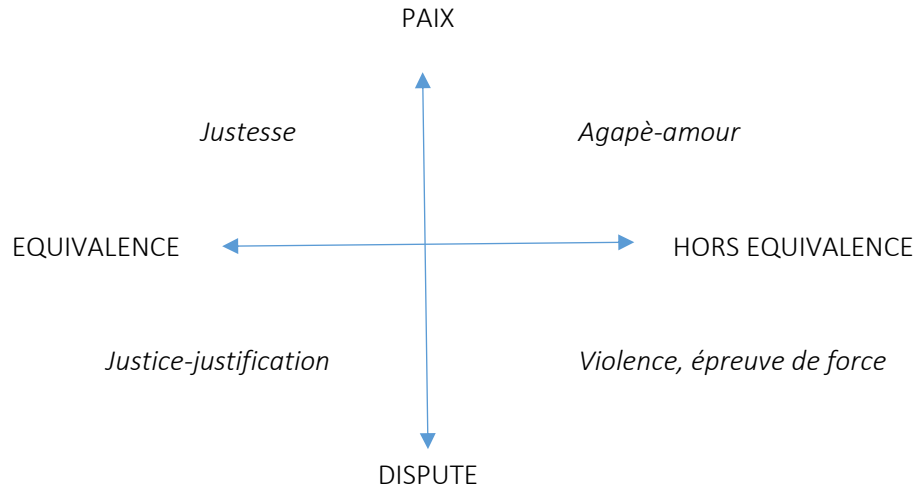
²⁹ Boltanski L. et L. Thévenot, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

³⁰ Pour une présentation simplifiée et claire des grands principes de leur approche théorique, on peut consulter : <https://www.youtube.com/watch?v=Gy0G4nmWAAE>

³¹ Nachi M., 2018, « Au fondement de la sociologie pragmatique. Eléments pour comprendre un « style » sociologique », *Esprit Critique*, vol.28, *Regards pragmatiques sur la sociologie pragmatique. Fondements, réceptions et extensions*, 11-50.

Accord ⇔ désaccord

Cet axe sépare deux grandes façons de résoudre une dispute : soit par une volonté de paix, soit par la poursuite de la dispute et le glissement vers le rapport de force.



En privilégiant une volonté de paix et en n'étant pas nécessairement préoccupé par une forme d'équivalence des gains individuels, c'est un régime d'**agapè-amour** qui est privilégié. Chacun sait en effet qu'en amour, on ne compte pas...

En ne recherchant ni la paix ni l'équivalence, on bascule dans une forme de **violence**, dans un rapport de force, une **épreuve de force** où chacun tente de s'imposer à l'autre, par tous les moyens dont il peut disposer.

En privilégiant une volonté de paix et d'équivalence, la controverse se règle dans un régime de **justesse** : l'évaluation de l'équivalence se fait dans un esprit pacifique, chacun étant prêt à faire des concessions. On pourrait relier à ce régime tout ce qui relève des arrangements et des compromis.

L'**arrangement** est « une forme d'accord contingent qui ne nécessite le recours ni à un bien commun ni à une justification » (Boissonade, 2009 : 41). Comme la relativisation, le recours aux arrangements semble motivé par la volonté d'écarter le conflit, de ne pas « envenimer » la situation.

L'arrangement suppose une forme de transaction et de négociation qui porte sur des points contingents, c'est-à-dire des choses soumises aux circonstances et aux éléments conjoncturels. En cela, l'arrangement serait facilité par l'existence d'une relation de confiance – ou la croyance dans cette relation –, par l'introduction d'un élément affectif proche de l'agapè.

Le **compromis** consiste en une suspension du conflit : la dispute n'est pas résolue, mais les parties que la dispute oppose trouvent un moyen pour composer ensemble autour d'un bien commun local. Le compromis pourrait être rapproché du régime de la « justesse », parce qu'il est mû par un souci de paix : le conflit est mis à distance. C'est en cela que le compromis se distingue du régime de la justice-justification qui prend acte du désaccord mais ne cherche pas nécessairement à le réduire.

En privilégiant le maintien du conflit dans une recherche d'équivalence, c'est un régime de **justice-justification** qui s'installe : dans ce cas, il s'agit de parvenir à une forme de résolution de la dispute qui, sans occulter les positions divergentes, requiert une justification qui dépasse les positions individuelles. Il se pourrait alors qu'il y ait un principal bénéficiaire, mais ce bénéfice est justifié ou justifiable, parce que les parties qui se disputent peuvent se référer à un ordre de référence commun.

Quelles sont les conditions requises pour un règlement « juste » d'une dispute ?

1. **Un accord sur un principe de référence relatif au « bien commun »** : les deux parties en dispute peuvent se référer à une même idée du « bien ».
2. **Un domaine d'action institutionnalisé** : la dispute s'inscrit dans le cadre d'une activité encadrée par une série de normes. Dans une situation de dispute, il convient d'identifier lequel ou lesquels de ces registres normatifs sont enfreints.
3. **Une procédure** qui organise le règlement de la dispute ou de la controverse. Il s'agit ici d'une façon de transformer l'épreuve de force en épreuve de justice. La résolution de la dispute ne s'improvise donc pas : elle emprunte un itinéraire balisé, planifié, élaboré collectivement, porté à la connaissance des différentes parties.
4. **Une « sanction »** : sanctionner, ce n'est pas uniquement « punir » ; c'est aussi porter une appréciation sur l'objet de la dispute. Cette appréciation peut être positive (approbation, encouragements, félicitations, etc.) ou négative (désapprobation, remontrances, punition, etc.). La sanction clôture le règlement de la dispute.

Parmi les quatre régimes distingués par Mohamed Nachi (2018), lesquels doivent être exclus lorsqu'il s'agit de régler une situation de dispute ou un conflit dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ?

.....

.....

.....

.....

Le « bien commun » ?

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le législateur n'invite pas les enseignants à installer un climat de respect, de confiance et/ou de tolérance, à établir une posture d'autorité, mais il leur donne pour missions de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, de les amener à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, de leur assurer des chances égales d'émancipation sociale et de les préparer **à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.**

Nous disposons de la sorte d'une formulation du bien commun, dans des termes certes plus précis que celui du principe philosophique du « respect », mais qui doivent trouver des traductions effectives dans

les différentes situations de dispute ou de conflit auxquelles un enseignant est susceptibles d'être confronté.

Reprenons la situation de la dispute survenue entre la stagiaire et Léa.

Compte-rendu d'une situation énervante vécue par une étudiante de l'AEISS en langues et littératures romanes, lors d'un stage (2009-2010)

Un événement m'a particulièrement énervée lors de mon stage (5^e TQ) : je dicte une réponse (pas la première) et répète la phrase une 2^e fois. Léa rouspète : « Madame, vous dictez trop vite, on n'a pas le temps de noter !! ».

Je regarde autour d'elle, en disant aux élèves (tous) que j'étais désolée s'ils n'avaient pas eu le temps de noter, que j'allais redire la phrase pour que tout le monde l'ait dans son cours. Mais en fait, je pense que Léa l'a remarqué en même temps que moi, elle était la seule à ne pas encore avoir terminé, et a eu l'air vexée. Alors elle a renchéri : « Oh, c'est bon hein, de toute façon on s'en fout ! ».

J'ai répondu, beaucoup moins conciliante que la première fois, que « si LEA n'avait pas eu le temps de noter, alors j'allais répéter pour LEA, jusqu'à ce que LEA ait bien tout dans son cahier ».

Elle m'a jeté un regard noir, je comprends qu'elle ait été vexée parce que j'ai joué le même jeu qu'elle : je ne me suis pas sentie respectée et, au final, elle non plus.

Considérons ici que le règlement de la dispute doit être exemplaire. En d'autres termes, la façon dont la stagiaire va régler cette dispute doit constituer un modèle d'éducation à la citoyenneté : l'attitude qu'elle adopte doit être conforme à ce principe de référence. Mieux encore, les ressources qu'elle mobilise doivent être légitimes, légitimées et légitimables.

Dans la dispute survenue entre la stagiaire et Léa, à quelle idée du bien les protagonistes auraient-ils pu se référer ?

.....
.....

Un domaine d'action institutionnalisé

Quel est ici le domaine d'action « institutionnalisé » ?

.....
.....

Une procédure et une sanction.

Nous aborderons cette question dans une prochaine partie (pages 213 et suivantes).

Les choses sont-elles comprises ?

Une étudiante du mater en biologie à finalité didactique (2012-2013) témoigne des difficultés rencontrées dans son actuelle fonction d'enseignante.

« Je donne actuellement cours de mathématiques au Lycée W. à B. Je suis titulaire d'une classe de 2^{ème} particulièrement difficile. Même les professeurs les plus expérimentés sont à bout. Chaque heure de cours se ressemble... Bavardages incessants, manque de respect, commentaires inutiles. Il est très difficile de donner son cours correctement, en restant calme. Les leçons ne ressemblent pas à ce que l'on voudrait, on se sent inutile. Les heures de cours passées avec eux sont toutes très énervantes et les élèves semblent être fiers de leur réputation. Depuis hier, des dispositions ont été prises, en espérant qu'elles portent leurs fruits ».

Quel principe relatif au bien commun pourrait-il être mobilisé dans cette situation difficile ?

.....

.....

5. Qualifier les écarts de conduite

Dès lors que le législateur lui confie une mission d'éducation citoyenne, un enseignant est tenu de régler un incident, une situation de dispute ou de conflit dans cette perspective. Il ne s'agit donc pas ici de s'appuyer sur le « bon sens » ou sur la « morale » mais d'adopter une ligne de conduite légitime, c'est-à-dire conforme aux principes constitutifs de la citoyenneté.

Dès lors que le législateur lui donne pour mission de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, il lui faut être attentif, dans le règlement de cet incident, de cette dispute ou de ce conflit, aux moyens utilisés ainsi qu'à l'effet que leur utilisation produit sur les protagonistes et les témoins de cet incident, de cette dispute ou de ce conflit.

Nous avons vu que la résolution d'une dispute doit être s'inscrire dans un cadre institutionnalisé, constitué d'une série de normes auxquelles les protagonistes peuvent se référer. Ainsi, pour préciser les choses autorisées ou interdites, il faut pouvoir identifier les registres normatifs d'usage dans une situation donnée. Ces registres vont nous permettre de qualifier les fautes ou les erreurs commises lors d'un incident survenu à l'école, que ce soit en classe, dans les couloirs, dans un atelier ou dans la cour de récréation.

Envisageons à présent les différents types de normes qui organisent et régulent les situations d'**interaction**, c'est-à-dire d'échange entre plusieurs personnes.

5.1. Les normes et les règles de la vie sociale

Les normes que nous avons identifiées contribuent, chacune dans un registre spécifique, à encadrer les conduites individuelles et fixer un comportement de référence. Toute vie sociale est soutenue par des règles, entendues au sens de **normes**, qui indiquent comment il faut (ou faudrait) agir, se comporter ou se tenir dans une situation donnée.

Pour l'un des pères fondateurs de la sociologie, Emile Durkheim (1893 : 17)³², une règle est « une manière d'agir obligatoire, c'est-à-dire soustraite en quelque mesure à l'arbitraire individuel ».

5.1.1. Les règles permettent l'échange

Sans règles pour organiser et structurer les conduites individuelles, l'échange ne serait pas possible.

Selon Durkheim, la règle a une action modératrice. Dans un état d'**anomie**, c'est-à-dire de déficit, de déficience ou de défaillance des règles, le monde est parcouru de conflits sans cesse renaissants et de désordres de toutes sortes. Le but même de toute société est en effet de « supprimer ou tout au moins de modérer la guerre entre les hommes, en subordonnant la loi physique du plus fort à une loi plus haute » (Durkheim, 1893 : 17). Selon lui, la liberté individuelle est elle-même le produit d'une réglementation.

³² Durkheim E., 1893, *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.

5.1.2. Les règles doivent être précisées dans des situations concrètes

Les règles ont un caractère général et elles doivent être précisées dans des situations concrètes.

Pour le sociologue Anthony Giddens (1984)³³, les règles de la vie sociale consistent en **des techniques ou des procédures généralisables que l'on emploie en cours d'action**.

Evoquer des « techniques » ou des « procédures » implique que :

- les règles portent sur des façons de faire, d'agir, de se comporter,... ;
- les règles peuvent être plus ou moins complexes : elles ne consistent pas uniquement en des interdictions mais elles portent également sur des façons d'organiser et de coordonner des séquences d'actions ;
- les règles ne sont pas strictement individuelles, elles ont d'emblée une portée collective ;
- dans la mesure où elles sont généralisables, les règles ont un caractère général et doivent dès lors être précisées dans les situations concrètes ;
- il y a donc une certaine marge de manœuvre ou d'interprétation lorsqu'il s'agit de préciser une règle générale dans une situation concrète.

5.1.3. Il n'y a pas de règle sans sanction

La sanction renforce la pertinence de la règle. Notons que les sanctions ne sont pas exclusivement négatives. Elles peuvent être aussi positives, comme dans le cas d'un encouragement à poursuivre l'action en cours.

Emile Durkheim (1893) distinguait deux types de sanctions « négatives ».

Premièrement, des sanctions répressives qui ont pour objet d'atteindre l'agent « *dans sa fortune, ou dans son honneur, ou dans sa vie, ou dans sa liberté, de le priver de quelque chose dont il jouit* » (Durkheim, 1893 : 71-72). C'est le cas du droit pénal.

Deuxièmement, des sanctions restitutives : « *la remise des choses en état, le rétablissement des rapports troublés dans leur forme normale, soit que l'acte incriminé soit ramené de force au type dont il a dévié, soit qu'il soit annulé, c'est-à-dire privé de toute valeur sociale* » (ibid.). C'est le cas du droit civil, du droit commercial, du droit des procédures, du droit administratif et constitutionnel.

Expier ou remettre en état : telles sont les deux grandes orientations prises par les règles juridiques. Si la peine atteint le fautif dans son intégrité physique ou dans sa dignité, « *le plaideur qui a perdu son procès n'est pas flétri, son honneur n'est pas entaché* » (Durkheim, 1893 : 107).

³³ Giddens A., 1984, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press ; traduit en français en 1987 sous le titre *La constitution de la société*, Paris, PUF

5.1.4. Tous les écarts de conduite ne sont pas nécessairement sanctionnés

Pour être un interlocuteur convenable et compétent, c'est-à-dire quelqu'un avec qui il est possible d'entamer l'échange et de le poursuivre, il faut que je montre ma maîtrise des règles en vigueur dans le contexte donné. Pour ce faire, il n'est pas nécessaire que j'exprime verbalement la règle : il suffit que je montre que je l'ai intériorisée, il suffit que j'agisse conformément aux règles d'usage.

En d'autres termes, notre compétence repose sur une connaissance des règles et se manifeste avant tout dans une conscience pratique, dans un « savoir-faire ». Dans nos activités quotidiennes, la plupart d'entre nous faisons généralement preuve d'une grande maîtrise et d'une grande connaissance de ces règles. Nous sommes ainsi capables d'agir dans un ensemble indéterminé de circonstances sociales.

Nous avons précisé qu'il y avait une certaine marge de manœuvre ou d'interprétation lorsqu'il s'agit de préciser une règle générale dans une situation concrète. Alors, être compétent, ça veut dire quoi ?

.....

.....

.....

.....

5.2. Principes et modalités de classification des registres normatifs

Il existe de nombreuses règles et normes dans la vie sociale. Il est possible de les classer, de constituer des catégories cohérentes que nous qualifierons de « registres normatifs ».

Un registre constitue un ensemble de choses semblables, de même nature, qui ont en commun certaines caractéristiques mais qui se distinguent les unes des autres sous certains aspects.

Un registre normatif constitue dès lors un ensemble de normes qui sont semblables, qu'on peut rassembler sous un même terme mais qui, dans la pratique, peuvent différer dans leurs contenus.

Premièrement, tous les registres n'ont pas tous le même degré de précision.

Deuxièmement, il y a des fautes ou des erreurs plus graves et plus lourdes de conséquences que d'autres. Les risques sont donc plus grands si certains registres normatifs sont enfreints. Autrement dit, toutes les fautes et tous les registres normatifs ne se valent pas.

Troisièmement, on peut distinguer les registres selon la façon dont ils ont été constitués. Certains ont été codifiés – c'est-à-dire précisés et formulés dans des textes discutés, approuvés puis publiés par des organes habilités à cette fin – ; d'autres sont formalisés avec un degré moindre de précisions – comme dans le cas de traités de savoir-vivre – et les derniers enfin restent très informels. Et en conséquence, les sanctions associées aux registres codifiés sont elles aussi codifiées, précisées. Ce qui n'est pas le cas des autres registres, informels et formalisés : une atteinte à l'ordre moral peut faire l'objet de sanctions très variables, allant de la stigmatisation jusqu'à la mise à mort du fautif...

5.3. Classification des registres normatifs

Cette classification constitue un outil précieux pour l'enseignant qui est confronté à un incident, une situation de dispute ou de conflit et qui doit en assurer un règlement éducatif.

5.3.1. Les registres informels

Ces registres ne laissent pas en tant que tels des traces écrites et n'ont été ni formalisés ni institutionnalisés, c'est-à-dire débattus, discutés, soumis au vote d'une assemblée de personnes habilitées pour ce faire.

La **tradition**, basée par exemple sur des principes religieux.

Un exemple :

Autrefois interdite, la plage de la ville de Gaza est l'un des uniques lieux de détente des habitants. Par tradition, les hommes et les femmes ne se baignent pas ensemble. Dès qu'ils atteignent l'âge adulte, les garçons restent vêtus de leur bermuda et de leur chemise.



Source : http://www.lexpress.fr/actualite/societe/le-tour-du-monde-de-la-plage_485522.html, Publié le 20/06/2005

Au nom de la tradition, une femme ne se baigne pas en compagnie d'hommes, et un homme ne se met pas torse nu sur la plage de Gaza.

Le monde scolaire est lui aussi parcouru d'habitudes, de routines, de traditions : des façons d'agir se répètent, alors qu'elles ne sont plus nécessairement fonctionnelles.

L'**équité**, c'est-à-dire des normes de justice distributive : comment « distribuer » les ressources à un ensemble d'acteurs, de groupes ou d'entités, alors que ces ressources sont en quantité limitée ? On peut donner à chacun la même chose (norme de la stricte égalité) ; on peut donner à chacun selon ses mérites (norme du mérite) ; on peut donner à chacun selon ses besoins (norme du besoin).

Un exemple :

Le dirigeant populiste hongrois Viktor Orbán, tenant d'une ligne dure dans le dossier des migrants, a jugé aujourd'hui « injuste » que certains pays, dont les États-Unis et les pays arabes riches, n'accueillent pas davantage de réfugiés et laissent cette charge à l'Europe. « *Il est injuste que les États-Unis n'accueillent que 10 à 15.000 réfugiés, il est injuste qu'Israël n'en accueille aucun, que l'Australie n'en accueille aucun, que les pays arabes tergiversent, et que tout le monde se tourne vers l'Europe* », a déclaré Viktor Orbán à

la radio Kossuth. « *La Hongrie ne peut pas croire que sans les Etats-Unis, la Russie, la Chine et les pays arabes riches, la moindre proposition de solution à la crise des migrants puisse être viable* », a-t-il souligné.

Viktor Orban, dont le pays a vu transiter près de 300.000 migrants depuis le début de l'année, avait déjà plaidé mercredi à l'ONU pour un système de « quotas mondiaux » destiné à « répartir le fardeau » migratoire. Il n'avait cependant pas nommé de pays tiers.

Source : <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2015/10/02/97001-20151002FILWWW00081-migrantsune-repartition-injuste-pour-orban.php>, mis en ligne le 02/10/2015, consulté le 18/09/18

Dans le monde scolaire, les trois principes du registre de l'équité (égalité, mérite et besoin) sont bien présents. Sous quelle forme ? Dans quels dispositifs ?

.....

.....

.....

.....

5.3.2. Les registres formalisés

Ces registres normatifs peuvent être consultés dans des publications ; ils laissent une trace écrite. Par contre, on ne peut pas dire qu'ils ont été débattus, discutés, soumis au vote d'une assemblée de personnes habilités pour ce faire.

Le **savoir-vivre**, la politesse, la courtoisie,... soit toutes les règles qui organisent l'échange interpersonnel et qui tiennent compte, par exemple, de la qualité des personnes, de leur âge, de leur sexe, etc.

Un exemple :

En 2011, la RATP a ouvert un site Internet participatif : Chervoisindettransport.fr, qui invitait à s'exprimer sur les choses agaçantes vécues lors des déplacements en train ou en métro. On y lisait notamment : « *Mon cher voisin de transport, j'aime à penser que, lorsque tu essaies de monter dans la rame avant que les gens aient pu descendre, cela témoigne davantage d'une certaine forme de caractère, d'une volonté d'être à contre-courant, que d'un esprit par trop étroit et mesquin* ». Ou encore : « *Mon cher voisin de transport, je trouve magnifique que vous puissiez encore vous émerveiller devant la parfaite crotte de nez que vous venez d'extraire de vos naseaux. Mais je trouve scandaleusement irrespectueux de l'écraser ensuite sur le siège voisin et de poursuivre votre mission spéléologique alors même que je vous fixe avec dégoût et effroi* ».



D'après : https://www.lemonde.fr/societe/article/2012/01/04/soyons-polis_1625542_3224.html, publié le 04/01/2012, consulté le 18/09/2018

L'**esthétique** : les règles qui distinguent bon goût et mauvais goût, distingué et vulgaire, beau et laid, etc.

Un exemple :

L'automobile existe depuis quelque 120 ans. Au fil des décennies, des modèles incroyables ont vu le jour. L'inverse est aussi vrai ; des designs discutables, voire horripilants, sont passés de la planche à dessin à la production. Voici un premier palmarès de voitures... pas très jolies.

Voici donc une première brochette de 10 voitures. Non, on ne pouvait inclure toutes les voitures que vous pouvez imaginer hideuses. Nous aurons l'occasion de revenir avec d'autres palmarès... En attendant, dans le désordre...

Fiat Multipla : A la fin des années 90, Fiat nous proposait... cette chose. Honnêtement, c'est à donner mal au cœur. On dirait qu'on a assemblé cette voiture à partir de pièces appartenant à divers modèles. Une honte ! Si vous voyagez en Europe, vous en verrez encore sur les routes.



Extrait de : <https://www.affairesdegars.com/page/article/4156052789/top-10-des-voitures-les-plus-laides.html>, publié le 24/04/2014, consulté le 08/10/2018

La **santé publique** : ce registre normatif est au cœur de l'actualité des derniers mois. Il recouvre toutes les règles et dispositions relatives à la façon de manger, de boire, de consommer d'autres substances, à l'hygiène corporelle, etc.

Un exemple :

FAUT-IL MANGER 5 FRUITS ET LÉGUMES PAR JOUR ?

Cela semble bien souvent difficile à respecter. Et pourtant, 5 fruits et légumes par jour, c'est un minimum.

Lancé en 2001, le Programme national nutrition et santé (PNNS) a instauré neuf repères nutritionnels dont le célèbre « 5 fruits et légumes par jour ». Un slogan aujourd'hui bien ancré dans tous les esprits à défaut de s'être réellement installé dans les habitudes alimentaires des Français. C'est dommage, car les végétaux méritent vraiment une place privilégiée dans notre alimentation. Ils apportent en effet une grande partie de l'eau, des minéraux et des vitamines indispensables au bon fonctionnement de notre organisme. Puis leurs fibres facilitent la digestion tout en piégeant les polluants et en ralentissant l'absorption du glucose et du cholestérol. Ils limitent ainsi la prise de poids et les maladies cardio-vasculaires.

D'après : <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/08/14/24018-faut-il-manger-5-fruits-legumes-par-jour>, Publié le 14/08/2015, consulté le 08/10/2018

La **morale** : toutes les règles qui définissent une « vie bonne ».

Le pape François s'est exprimé à plusieurs reprises sur la question de l'avortement, le plus souvent au sein d'une réflexion plus vaste sur la défense des plus faibles, aussi bien des personnes âgées que des victimes de la traite des êtres humains.

Lors d'une rencontre avec des gynécologues catholiques, il disait : « *La mentalité répandue de l'utile, la culture du rejet, qui aujourd'hui rend esclave les cœurs et l'intelligence de beaucoup, possède un coût très élevé : elle appelle à éliminer des êtres humains, surtout s'ils sont physiquement ou socialement plus faibles. Notre réponse à cette mentalité est un oui résolu et sans hésitation à la vie. Il n'existe pas une vie humaine plus sacrée qu'une autre (...) Chaque enfant non né, mais injustement condamné à être avorté possède le visage du Seigneur qui, avant même de naître puis à peine né, a fait l'expérience du refus du monde. Et chaque personne âgée, même si elle est malade ou en fin de vie, porte en elle le visage du Christ (...) On ne peut les éliminer !* ».

D'après : <https://www.la-croix.com/Religion/Actualite/Ce-que-le-pape-Francois-a-dit-de-l-avortement-2014-01-19-1093272>, Publié le 19/01/2015, Consulté le 18/09/2018.

L'éthique : toutes les règles qui encadrent des activités humaines institutionnalisées, propres par exemple à certains groupes professionnels. Il peut être question d'éthique professionnelle pour les médecins, les journalistes, les publicitaires, etc.



La nouvelle campagne de pub de Bicky Burger, ce burger vendu dans les friteries, fait largement débat sur les réseaux sociaux. Cette publicité met en scène un homme frappant d'un coup de poing une jeune femme en lui disant : « sérieux, un faux bicky ». Contacté par nos soins, le département marketing de la société qui commercialise les « Bicky Burgers », a déclaré ne pas vouloir faire de commentaires sur cette affiche publicitaire. A l'heure où les campagnes de sensibilisation contre les violences faites aux femmes se multiplient, autant dire que cette publicité est de mauvais goût.

Et cette publicité a fait réagir également dans le monde politique. Zakia Khattabi, ex-coprésidente d'Ecolo a annoncé avoir déposé plainte auprès du Jury d'éthique publicitaire pour banalisation des violences faites aux femmes.

La nouvelle ministre wallonne des droits des femmes, Bénédicte Linard, a, elle, déclaré sur Facebook et via son compte Twitter : « *En Belgique en 2017, 38 femmes ont été tuées parce qu'elles étaient des femmes. En 2016, on a enregistré 18.000 plaintes pour violences conjugales en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est un sujet*

grave qu'il est totalement irresponsable de banaliser. En tant que Ministre des droits des femmes, je travaillerai avec mes collègues face à ces réalités quotidiennes qui font froid dans le dos. C'est au sein de notre accord de majorité et cela doit se combattre de front, de la sensibilisation dès le plus jeune âge, à la qualification et au traitement judiciaire »

D'après : <https://www.iep.be/fr/les-decisions-des-iep/lidl-09052018>, consulté le 18/09/2018

⇒ **Pour prolonger ou approfondir la réflexion : la distinction entre éthique et morale proposée par le philosophe Paul Ricœur³⁴**

Une visée **éthique** est une visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. Elle répond à un triple souci : le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. **La visée éthique répond à une exigence de sollicitude.**

Qu'est-ce qu'une « institution » ?

Ricœur désigne par ce terme « toutes les structures du vivre-ensemble d'une communauté historique, irréductibles aux relations interpersonnelles et pourtant reliées à elles en un sens remarquable que la notion de distribution – qu'on retrouve dans l'expression de *justice distributive* – permet d'éclairer ».

« On peut en effet comprendre une institution comme un système de partage, de répartition, portant sur des droits et des devoirs, des revenus et des patrimoines, des responsabilités et des pouvoirs ; bref, des avantages et des charges. C'est ce caractère *distributif* – au sens large du mot – qui pose un problème de justice. Une institution a en effet une amplitude plus vaste que le face-à-face de l'amitié ou de l'amour : dans l'institution, et à travers les processus de distribution, la visée éthique s'étend à tous ceux que le face-à-face laisse en dehors au titre de tiers. Ainsi se forme la catégorie du *chacun*, qui n'est pas du tout le *on*, mais le partenaire d'un système de distribution. La justice consiste précisément à attribuer à *chacun sa part*. Le chacun est le destinataire d'un partage juste ».

« On pourra s'étonner, écrit-il, que nous parlions de la justice au plan éthique, où nous nous tenons encore, et pas exclusivement au plan moral, voire légal, que nous aborderons tout à l'heure. Une raison légitime cette inscription du juste dans la visée de la vie bonne et en rapport avec l'amitié pour autrui. D'abord l'origine quasi immémoriale de l'idée de justice, son émergence hors du moule mythique dans la tragédie grecque, la perpétuation de ses connotations religieuses jusque dans les sociétés sécularisées attestent que le sens de la justice ne s'épuise pas dans la construction des systèmes juridiques qu'il suscite. Ensuite, le sens de la justice est solidaire de celui de l'injuste, qui bien souvent le précède. C'est bien sur le mode de la plainte que nous pénétrons dans le champ de l'injuste et du juste : « C'est injuste ! » - telle est la première exclamation. On n'est pas étonné dès lors de trouver un traité de la justice dans les *Ethiques* d'Aristote, lequel suit en cela la trace de Platon. Son problème est de former l'idée d'une égalité proportionnelle qui maintienne les inévitables inégalités de la société dans le cadre de l'éthique : « à chacun en proportion de sa contribution, de son mérite », telle est la formule de la justice distributive, définie comme égalité proportionnelle. Il est certes inévitable que l'idée de justice s'engage dans les voies du formalisme par quoi nous caractériserons dans

³⁴ Ricœur P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil.

un moment la morale. Mais il était bon de s'arrêter à ce stade initial où la justice est encore une vertu sur la voie de la vie bonne et où le sens de l'injuste précède par sa lucidité les arguments des juristes et des politiques ».

La visée morale comporte une exigence d'universalité et de rationalité. Une règle morale est une règle formelle qui ne dit pas ce qu'il faut faire, mais à quels critères il faut soumettre les principes de l'action. Ricœur prend appui sur le principe kantien : « *Agis toujours de telle façon que tu traites l'humanité dans ta propre personne et dans celle d'autrui, non pas seulement comme un moyen, mais toujours aussi comme une fin en soi* ». La visée morale répond à une exigence de respect de soi et de respect de l'autre.

Mais qu'ajoutent le respect à la sollicitude, la morale à l'éthique ? Selon Ricœur, c'est à cause de la violence qu'il faut passer de l'éthique à la morale. On doit tenir compte de la relation de pouvoir inscrite dans toute interaction. « Cela va depuis l'influence jusqu'au meurtre et à la torture, en passant par la violence physique, le vol et le viol, la contrainte psychique, la tromperie, la ruse, etc. Face à ces multiples figures du mal, la morale s'exprime par des interdictions : « Tu ne tueras pas ». « Tu ne mentiras pas », etc. *La morale, en ce sens, est la figure que revêt la sollicitude face à la violence et à la menace de la violence.* A toutes les figures du mal de la violence répond l'interdiction morale ».

5.3.3. Les registres codifiés

Ces registres recouvrent des ensembles de règles qui émanent d'institutions et qui font l'objet d'une publication officielle. Dans le cas d'un fonctionnement démocratique, ces règles ont été discutées, débattues, approuvées par une assemblée de personnes élues et habilitées pour ce faire. A ces règles sont associées des sanctions précises, elles aussi publiées.

C'est à ces registres que nous nous intéresserons plus particulièrement dans le cadre du règlement éducatif d'un incident, d'une situation de dispute ou de conflit.

En effet, **apprendre à agir en tant que citoyen responsable suppose d'être capable de distinguer entre les différents registres normatifs, de faire la part des choses, par exemple, entre la morale et la loi – la loi étant un principe supérieur commun à tous les membres d'une même entité sociétale, chacun étant soumis aux mêmes lois –, d'identifier les normes codifiées les plus importantes et dès lors, les fautes les plus graves.**

La référence à la Loi est essentielle dans le règlement des incidents, des situations de dispute ou de conflit, parce qu'elle établit qu'il y a des choses sur lesquelles ni l'un ni l'autre des protagonistes n'ont prise et qu'ils ne peuvent modifier de leur propre initiative. La référence à la Loi introduit un tiers dans la résolution des situations conflictuelles.

Dès lors qu'ils s'inscrivent dans le cadre de l'**Etat de droit**, les registres codifiés sont hiérarchisés : certains occupent un rang supérieur et d'autres, un rang subalterne.

La hiérarchisation des normes est au principe du fonctionnement de l'Etat de droit : elle a pour finalité de limiter la puissance publique.

« Cette notion, d'origine allemande (Rechtsstaat), a été redéfinie au début du vingtième siècle par le juriste autrichien Hans Kelsen, comme un Etat dans lequel les normes juridiques sont hiérarchisées

de telle sorte que sa puissance s'en trouve limitée. Dans ce modèle, chaque règle tire sa validité de sa conformité aux règles supérieures. Un tel système suppose, par ailleurs, l'égalité des sujets de droit devant les normes juridiques et l'existence de juridictions indépendantes »³⁵

En conséquence, les normes subalternes ne peuvent être contraires aux normes supérieures ; les infractions aux normes et les fautes commises ne sont pas de la même gravité. On ne pourra donc traiter de la même façon les infractions majeures et les infractions mineures.

Les registres codifiés qui sont présentés dans les pages suivantes ont été classés par ordre décroissant d'importance : les registres supérieurs sont cités en premier lieu, les registres les plus bas en dernier lieu.

Le classement proposé peut être discuté, du moins pour ce qui relève des niveaux intermédiaires.

Aux deux extrémités par contre, il n'y a pas de matière à contestation : les textes de loi sont les registres normatifs supérieurs et les règlements d'ordre intérieur, engagements pédagogiques et règles de classe sont des registres subalternes.

Pourquoi ?

Premièrement, en raison de leur champ d'application.

Deuxièmement, en raison de l'importance des sanctions encourues en cas de non-respect. Aux registres supérieurs, sont associés les fautes les plus graves (sanctionnées dans le cas du droit pénal, d'une peine de prison et/ou d'une amende), et aux registres subalternes, les fautes bénignes – en d'autres termes, les « bêtises » ou les « gamineries ».

Troisièmement, en raison des modalités prévues pour modifier les dispositions inscrites dans ces registres : il est plus facile de modifier des règles de classe que de changer la Constitution belge...

³⁵ Disponible <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/270286-quest-ce-que-letat-de-droit>, consulté le 17/01/2020.

Hiérarchisation des registres codifiés : schéma récapitulatif

PRINCIPES FONDATEURS DE L'ETAT DE DROIT
CONVENTIONS INTERNATIONALES
CONSTITUTION (BELGE)
DROIT PENAL
DROIT CIVIL : RESPONSABILITE CIVILE
AUTRES LOIS
REGLEMENTS COMMUNAUX
LOIS ET DECRETS EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT
STATUTS DES ENSEIGNANTS
CIRCULAIRES
DEONTOLOGIE
PROGRAMMES, REFERENTIELS
REGLEMENT DE TRAVAIL
REGLEMENT D'ORDRE INTERIEUR
ENGAGEMENT PEDAGOGIQUE
REGLES DE CLASSE OU CHARTE DE CLASSE

LES PRINCIPES FONDATEURS DE L'ETAT DE DROIT

Ces principes seront présentés dans le point 5.3.4. Un premier principe a déjà été identifié : dans un Etat de droit, les normes sont hiérarchisées.

LES CONVENTIONS INTERNATIONALES

Les **conventions internationales** auxquelles un Etat a souscrit. C'est le cas par exemple de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) que nous avons mentionnée précédemment. Dès lors qu'un Etat a souscrit à une convention internationale, il doit en intégrer les principes dans la législation nationale.

LA CONSTITUTION

La **Constitution** (belge). Et notamment, les articles suivants qui portent sur l'enseignement.

TITRE II. Des Belges et de leurs droits

Article 22 bis.- Chaque enfant a droit au respect de son intégrité morale, physique, psychique et sexuelle.

Chaque enfant a le droit de s'exprimer sur toute question qui le concerne ; son opinion est prise en considération, eu égard à son âge et à son discernement.

Chaque enfant a le droit de bénéficier des mesures et services qui concourent à son développement.

Dans toute décision qui le concerne, l'intérêt de l'enfant est pris en considération de manière primordiale.

La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent ces droits de l'enfant.

Article 24 - § 1^{er}. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui soit neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur qui justifient un traitement approprié.

§5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement sont réglés par la loi ou le décret.

TITRE III – Des pouvoirs

Article 127. §1^{er}. Les Parlements de la Communauté française et de la Communauté flamande, chacun pour ce qui le concerne, règlent par décret :

1° les matières culturelles ;

2° l'enseignement, à l'exception :

- a) de la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire ;
- b) des conditions minimales pour la délivrance des diplômes ;
- c) du régime des pensions ;

3° la coopération entre les communautés, ainsi que la coopération internationale, y compris la conclusion de traités, pour les matières visées aux 1° et 2°.

(...)

§2. Ces décrets ont force de loi respectivement dans la région de langue française et dans la région de langue néerlandaise, ainsi qu'à l'égard des institutions établies dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale qui, en raison de leurs activités, doivent être considérées comme appartenant exclusivement à l'une ou à l'autre communauté.

LE DROIT PENAL

Le **droit pénal** qui recouvre toutes les infractions punissables d'une peine de prison, d'une amende ou d'une peine de travail.

Un exemple :

Arlon : les incendiaires de l'ISMA libérés. Jugement clément et appel du Parquet

Marc Durant.

Les deux jeunes gens arrêtés immédiatement après l'incendie de l'ISMA, le 17 juillet dernier, devaient quitter la prison ce mercredi après-midi ! Suite au jugement clément rendu par le tribunal correctionnel : 300 heures de travail chacun avec sursis partiel.

Les deux jeunes gens ont certes été reconnus coupables. Aussi bien celui qui a bouté le feu que celui qui a passé le briquet. Car ce dernier a commis un acte sans lequel l'incendie n'eut pu être commis.

Dans l'appréciation de la peine, le juge Claisse a tenu compte de la gravité des faits, du comportement « médiocre » des jeunes envers une école. Mais il a aussi relevé le jeune âge des prévenus (19 ans et 23 ans) et l'absence d'antécédent judiciaire (un des deux avait mis le feu à une autre école mais il était mineur).

Le procureur du Roi avait réclamé des peines de quatre à cinq ans de prison avec sursis pour un tiers. Un sursis assorti de conditions. Il n'a donc pas été suivi. Le juge a plutôt suivi ce que proposait la défense. Il a condamné chacun à 300 heures de travail avec sursis simple (sans condition) pour la moitié de la peine. Si la peine n'est pas exécutée, elle se transformera en deux ans de prison.

Extrait du Guide pratique « Prévention et gestion des violences en milieu scolaire » édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les types d'infractions : délit, crime ou contravention ?

Dans le code pénal belge, il existe trois types d'infractions : les contraventions, les délits et les crimes. Il est important de distinguer ces types d'infractions car la gravité des faits détermine le tribunal devant lequel le suspect doit comparaître.

Un fait ne peut être considéré comme une infraction ou un fait punissable que lorsqu'il est explicitement défini comme tel dans la loi.

Les crimes

Les crimes sont les infractions les plus graves. C'est la cour d'assises qui juge les crimes et les autres infractions associées. Exemples de crimes : attentat à la pudeur sur un mineur, viol, meurtre,...

La tentative de crime est également punissable. Les peines prévues sont, dans ce cas, plus légères que pour un crime proprement dit.

Les délits

C'est le tribunal correctionnel qui juge les délits. Exemples de délits : vol, abus de confiance, escroquerie, coups et blessures, insultes ou menaces,...

Les contraventions

C'est généralement le tribunal de police qui se prononce sur les contraventions. Exemples de contraventions : tapage nocturne, ivresse publique, infractions au code de la route, dégradation, intrusion sans violence,...

On trouvera dans l'annexe 2 quelques exemples d'infractions pénales et le traitement judiciaire qui en a été fait.

LE DROIT CIVIL

Le **droit civil**, et notamment les dispositions relatives à la **responsabilité** extracontractuelle.

L'obligation faite aux enseignants d'exercer une surveillance sur les élèves mineurs, en vertu des dispositions du Code civil (art.1382 à 1384), constitue un puissant levier pour la gestion des situations difficiles vécues en classe ou à l'école.

Rappelons tout d'abord le contenu des articles du Code civil relatifs à la responsabilité extracontractuelle.

TITRE IV – DES ENGAGEMENTS QUI SE FORMENT SANS CONVENTION

CHAPITRE 2 - DES DELITS ET DES QUASI-DELITS.

Art. 1382. Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé, à le réparer.

Art. 1383. Chacun est responsable du dommage qu'il a causé non seulement par son fait, mais encore par sa négligence ou par son imprudence.

Art. 1384. On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde.

[Le père et la mère sont responsables du dommage causé par leurs enfants mineurs.] <L 06-07-1977, art. 1>

Les maîtres et les commettants, du dommage causé par leurs domestiques et préposés dans les fonctions auxquelles ils les ont employés.

Les instituteurs et les artisans, du dommage causé par leurs élèves et apprentis pendant le temps qu'ils sont sous leur surveillance.

La responsabilité ci-dessus a lieu, à moins que les père et mère, instituteurs et artisans, ne prouvent qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité.

Art. 1385. Le propriétaire d'un animal, ou celui qui s'en sert, pendant qu'il est à son usage, est responsable du dommage que l'animal a causé, soit que l'animal fût sous sa garde, soit qu'il fût égaré ou échappé.

Art. 1386. Le propriétaire d'un bâtiment est responsable du dommage causé par sa ruine, lorsqu'elle est arrivée par une suite du défaut d'entretien ou par le vice de sa construction.

Un exemple :



Deux chiens errants, un berger allemand et un drahthaar (chien d'arrêt d'origine allemande), ont fait des dégâts dans la nuit de vendredi à samedi, à Ruette et Grandcourt (Virton). Aperçus déjà dans les rues de ces villages vendredi, en début de soirée, ils s'en sont pris à trois moutons de M. Muller, un habitant de Ruette quelques heures plus tard. Les trois bovidés ont été retrouvés égorgés samedi matin. Et l'on déplorait aussi la mort, dans les environs immédiats, de quatre chats portant aussi des traces de morsure. Les policiers, venus pour procéder aux constats d'usage samedi matin, sont intervenus quand les deux chiens ont de nouveau été vus à Ruette samedi, peu après midi. Ils ont pu

s'emparer des deux animaux et retrouver dans la foulée le propriétaire d'un des deux chiens, un habitant d'Épiez-sur-Chiers, village situé à 15 kms de là, de l'autre côté de la frontière franco-belge.

Source : L'Avenir du Luxembourg, lundi 17 septembre 2018, p.13

Le Guide pratique pour la Prévention et la gestion des violences en milieu scolaire reprend des exemples pratiques pour illustrer les cas où l'enseignant commettrait une faute ; en d'autres termes, lorsque la conduite qu'il adopte aboutit à un dommage en lien avec cette conduite.

Sur base des articles 1382 et 1383 du Code civil, si un membre du personnel a eu un comportement (que ce soit par un fait, par une imprudence ou par une négligence) qui n'était pas celui qu'aurait eu une personne normalement prudente et diligente placée dans les mêmes circonstances, et que ce comportement a occasionné un dommage à un tiers, sa responsabilité est engagée.

Par exemple, un membre du personnel constate ou est informé que deux élèves se battent. Il doit réagir comme une personne normalement prudente et diligente, à savoir : il doit faire de son mieux, en fonction de ses possibilités et des circonstances, pour mettre fin à la bagarre. L'attitude à adopter variera bien sûr en fonction de la situation.

A titre d'exemple :

- une bagarre éclate entre deux élèves d'une dizaine d'années : on peut raisonnablement attendre d'un membre du personnel qu'il s'interpose sans tarder et les sépare ;
- un élève de 12-13 ans tentant de s'en prendre à un autre doit être maîtrisé pour l'en empêcher : dans la mesure où cela s'avère nécessaire, le ou les membre(s) du personnel peuvent faire usage de la contrainte physique (ex. : le maintenir ou l'entraîner de force à l'écart), mais pas de manière disproportionnée (ex. : l'assommer ou lui casser un bras) ;
- un élève brandit un couteau : on peut certes raisonnablement attendre d'un membre du personnel qu'il appelle de l'aide et éloigne les autres élèves, mais pas qu'il se mette gravement en danger en tentant de maîtriser ou de désarmer l'élève concerné.

En définitive, la détermination du comportement à adopter est une question d'appréciation propre à chaque situation, à laquelle il convient de répondre en faisant preuve de diligence et de bon sens. Soulignons qu'il n'y a pas forcément une seule réaction adéquate face à une situation problématique.

D'autres exemples sont également présentés dans ce Guide pratique pour la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire.

Cas d'application : administrations de soins aux élèves

S'il dispose de l'autorisation expresse du médecin et des parents, est correctement informé de la marche à suivre et la respecte soigneusement, un membre du personnel peut administrer certains médicaments à un élève. L'administration d'un médicament devra autant que possible être confiée à un membre du personnel spécifiquement qualifié pour ce faire (ex. : une infirmière).

Par ailleurs, en cas d'urgence, il convient d'intervenir dans les limites de ses capacités et connaissances (par exemple : on n'attend évidemment pas d'un enseignant qu'il pratique la chirurgie).

Cas d'application : transport des élèves dans un véhicule privé

Les initiatives privées en matière de transport ne sont jamais couvertes. Si un enseignant souhaite emmener ses étudiants voir une exposition, cette sortie scolaire doit être strictement attachée à son

cours et bénéficier d'une autorisation écrite des parents. Dans tous les cas, il vaut mieux éviter le transport d'élèves à l'aide d'un véhicule privé.

Lorsqu'un élève est blessé ou malade, il est souhaitable de solliciter le passage du médecin ou la venue d'une ambulance plutôt que d'utiliser son véhicule privé. La responsabilité du membre du personnel pourrait être engagée sur le plan civil en cas d'accident.

Un enseignant est-il d'emblée considéré comme responsable des incidents survenus alors qu'il était en charge de la surveillance ? Non. Le Guide pratique pour la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire rappelle le principe de base : celui d'une exonération de responsabilité – une exonération qui n'est toutefois pas sans limites...

Principes. L'exonération de responsabilité

Le membre du personnel (enseignant, directeur ou autre) engagé dans les liens d'un contrat de travail ou dans une relation statutaire est en principe exonéré de sa responsabilité civile³⁶, sauf si cette faute est volontaire, lourde ou légère et répétée. C'est souvent l'employeur (le pouvoir organisateur) qui est alors tenu pour responsable pour la faute commise par le membre du personnel.

On notera que cette exonération partielle est circonscrite à la responsabilité du membre du personnel sur le plan civil (elle n'a donc pas d'effets en matière pénale ou disciplinaire).

On trouvera dans l'annexe 3 d'intéressants compléments sur cette importante question de la responsabilité civile des enseignants.

LES AUTRES LOIS

Par exemple, la législation sociale qui détermine les conditions de travail des enseignants (conventions collectives, contrats de travail, préavis, licenciement,...) ; le code de la route qui détermine, par exemple, la façon dont on se déplace en groupe sur la voie publique ; etc.

LES REGLEMENTS COMMUNAUX

Un exemple :

Jérémy et Thomas sont tous les deux stewards pour la Gestion Centre-Ville de Mouscron. Ils sont chargés de dissuader les incivilités, dont les déjections canines sauvages. Dans le cas où ils constateraient une infraction en flagrant délit, ils peuvent alors appeler les Gardiens de la Paix, afin qu'ils viennent verbaliser le contrevenant. *« Mais cela n'arrive presque jamais. En général, si on leur fait la remarque, les gens réagissent de suite et utilisent un mouchoir pour ramasser la crotte »*. Les deux stewards peuvent aussi faire de la prévention : c'est ainsi qu'ils ont appris à un couple la nouvelle réglementation en vigueur. *« On n'était pas du tout au courant »*, explique le couple de Mouscronnois. *« Mais c'est une bonne initiative. On ira chercher les sacs à l'Hôtel de Ville »*.

³⁶ En vertu, selon son statut, de l'article 18 de la Loi du 3 juillet 1978 sur le contrat de travail ou de la Loi du 10 février 2003 relative à la responsabilité des et pour les membres du personnel au service des personnes publiques.

Source : <http://www.nordeclair.be/296393/article/regions/mouscron/actualite/2012-01-31/mouscron-le-nouveau-reglement-sur-les-dejections-canines-bien-suivi>, 31/01/2012, consulté le 03/02/2016

D'autres exemples qui concernent plus particulièrement les établissements scolaires situés sur le territoire de la Ville de Liège : règlements relatifs aux zones de stationnement réservé aux riverains ; maintien du bon ordre sur la voie publique ; protocole d'accord relatif aux sanctions administratives communales en cas d'infractions à l'arrêt et au stationnement ; protocole d'accord relatif aux sanctions administratives communales en cas d'infractions mixtes commises par les majeurs et les mineurs à partir du 16 ans ; règlement complémentaire de la police de la circulation routière relatif au stationnement payant sur les voiries communales ; arrêté de police portant des mesures de lutte contre la propagation de la maladie du Coronavirus COVID-19 – port obligatoire du masque aux abords des établissements scolaires ; etc.

Consultable sur : https://www.liege.be/fr/je-trouve/reglements#b_start=0&c1=dr3mv0gp71

Les règles relatives au stationnement peuvent être très contraignantes pour les écoles, surtout lorsque des parents déposent leur(s) enfant(s) à proximité de l'école...

LES LOIS ET DECRETS PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Je vous invite à vous référer ici au contenu du cours d'*Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives*.

Par exemple :

- Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (loi du 29 mai 1959), loi dite du « Pacte scolaire ».

La loi dite du « pacte scolaire » établit une série de règles relatives à la reconnaissance et au subventionnement des établissements scolaires ; à la reconnaissance des organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs ; aux cours de religion et de morale ; à la gratuité de l'enseignement gardien, primaire et secondaire ; aux constructions scolaires.

Mais aussi :

Article 12bis - §2. Par arrêté délibéré en Conseil des Ministres, après consultation du conseil général créé par le décret du 27 octobre 1994 en ce qui concerne l'enseignement secondaire, le Roi fixe d'une manière uniforme pour tous les réseaux d'enseignement et pour tous les membres du personnel rémunérés ou subsidiés par l'Etat, les titres requis pour l'exercice des différentes fonctions et, à défaut de porteurs des titres requis, les titres jugés suffisants ainsi que, par type d'enseignement libre, l'équivalence de certains titres religieux ou idéologiques avec les titres requis ou les titres jugés suffisants.

En cas de pénurie, dûment constatée suivant des modalités que le Roi fixe, de candidats porteurs des titres requis, de titres jugés suffisants ou de titres jugés équivalents, il peut être procédé au recrutement temporaire d'un candidat porteur d'autres titres. Ce recrutement est limité à l'année scolaire en cours. En cas de pénurie persistante, le recrutement est renouvelable annuellement, sans pouvoir aboutir la nomination à titre définitif.

§3. Par arrêté délibéré en Conseil des Ministres, le Roi fixe d'une manière uniforme pour tous les réseaux d'enseignement subventionné et pour tous les membres du personnel subsidiés :

- a) les règles de base qui déterminent le recrutement, la nomination et la sélection et la promotion ;
 - b) les positions administratives et les règles de réaffectation des membres du personnel mis en disponibilité ;
 - c) le régime des congés ;
 - d) les incompatibilités essentielles communes ;
 - e) les devoirs fondamentaux communs.
- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre ; Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (Décret du 3 mai 2019 ; Moniteur Belge du 19 septembre 2019).
 - Pour l'ensemble des décrets, consulter le site www.enseignement.be

LE STATUT

Le statut détaille les droits, devoirs et obligations propres à certaines fonctions.

Un exemple :

En vacances à Montpellier, le vice-président du tribunal d'une ville du Nord était complètement ivre quand il a confondu une voiture de police avec un taxi. La situation a dégénéré.



Un magistrat en vacances à Montpellier s'en est pris à des policiers, début août, alors qu'il se trouvait sous l'emprise de l'alcool. Selon une information révélée par RTL, le juge de 48 ans était accompagné de ses deux enfants quand il a hélé la voiture des policiers la confondant avec un taxi. Complètement ivre, il leur a demandé de le ramener chez lui. Puis, devant leur refus, il a insulté les deux policiers qui ont fini par l'embarquer au commissariat.

Arrivé à l'hôtel de police, le magistrat aurait ensuite tenté de mordre un policier, et aurait frappé un autre à l'entrejambe, rapporte le *Midi Libre*. Placé en dégrisement puis en garde à vue, il a reconnu les faits le lendemain matin. Il a ensuite été remis en liberté. « *Il n'était pas dans son état normal* », explique à la *Voix du Nord* Patrick Desjardins, procureur adjoint de Montpellier. « *Il a eu un comportement tout à fait inadapté, qui est passible de sanctions pénales* ». L'homme va être jugé en correctionnelle pour « *outrage aux forces de l'ordre* ». Il risque une amende de 7500 euros ainsi qu'une peine d'emprisonnement de six mois.

Selon la *Voix du Nord*, il s'agit du vice-président du tribunal d'Avesnes-sur-Helpe (Nord). Le magistrat pourrait faire l'objet d'une sanction disciplinaire. En effet, selon l'article 43 de la loi organique relative au statut de la magistrature, « *tout manquement par un magistrat aux devoirs de son état, à l'honneur, à la délicatesse ou à la dignité, constitue une faute disciplinaire* », passible de sanctions allant du blâme à la

révocation. L'avenir de ce magistrat dépend donc en partie de la Garde des Sceaux qui pourrait saisir le Conseil supérieur de la magistrature.

Source : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/08/18/01016-20140818ARTFIG00168-un-magistrat-risque-une-sanction-disciplinaire-apres-avoir-agresse-des-policiers.php>, publié le 18/08/2014

Dans la situation relatée ci-dessus, il est question du « statut de la magistrature » et d'un autre registre normatif. Lequel ? Et qu'est-ce qui distingue ces deux registres ?

.....

.....

.....

.....

L'exercice de la fonction d'enseignant est également encadré par des dispositions statutaires.

Loi du 22 juin 1964 relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat (http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/04045_001.pdf)

Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements (http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/02689_010.pdf)

Décret du 6 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné (communes, provinces, Cocof)

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/18533_006.pdf

Décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné (confessionnel et non confessionnel)

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/17322_005.pdf

Vous trouverez dans l'annexe 4 des extraits de ces réglementations détaillant les droits et les devoirs des enseignants, ainsi que le détail des sanctions encourues.

LES CIRCULAIRES

Par exemple : la circulaire n°7714 du 28/08/2020, « Obligation scolaire, inscription des élèves, gratuité, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires, assistance en justice et/ou assistance psychologique d'urgence dans l'enseignement secondaire ordinaire subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles », disponible sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47864_000.pdf

Ou encore la circulaire n°7816 du 31/10/2020, « Covid-19 – Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire – suite du Comité de concertation (CODECO) du 30 octobre 2020 », disponible sur http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207816%20%288071_20201031_160648%29.pdf?fbclid=IwAROWwmoWwAepKAqj4LT-Vixj0Gjd78-JOrEyUgOouJ1tAUXXveHrYY6Etx0

Ces circulaires sont transmises aux pouvoirs organisateurs, aux chefs d'établissement des écoles subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le cas de la première circulaire, son contenu est actualisé au début de chaque année scolaire. Les chefs d'établissement doivent donc s'y conformer.

LA DEONTOLOGIE

La déontologie précise une série de règles auxquelles certains groupes professionnels doivent se conformer dans leur activité.

Par exemple :

Les psychologues belges ont convenu d'un certain nombre de règles organisant leur pratique professionnelle. On retrouve, entre autres, les dispositions suivantes.

1.3.1. Le psychologue donne au client ou sujet une description de sa démarche qui soit compréhensible et conforme à la vérité. Il a le devoir, à la demande du client, de l'informer des résultats des investigations qui le concernent, et ce, d'une façon qui puisse l'aider. Il répond aussi aux questions concernant le devenir des données recueillies.

1.3.2. Les évaluations du psychologue (diagnostic ou expertise) ne peuvent porter que sur des personnes ou des situations qu'il a pu examiner lui-même. Ses avis ou commentaires peuvent concerner des dossiers ou des situations générales qui lui ont été rapportées.

Pour les enseignants, la déontologie tient en une formule : le serment de Socrate.

Mais qu'est-ce qui distingue le statut et la déontologie ?

.....

.....

.....

LES REFERENTIELS, LES PROGRAMMES,...

Les programmes sont propres à chaque pouvoir organisateur. Par contre, les socles de compétence pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, les compétences terminales pour l'enseignement secondaire général et technique de transition, les compétences terminales et les savoirs communs pour la formation commune de l'enseignement professionnel et technique de qualification, les profils de formation pour la formation qualifiante de l'enseignement professionnel et technique de qualification, les profils de formation pour l'enseignement secondaire spécialisé de la forme 3 (troubles du comportement) sont fixés par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

LE REGLEMENT DE TRAVAIL

Ces règles organisent le travail au sein des établissements scolaires.

Pour l'enseignement secondaire ordinaire officiel subventionné : http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6046

Pour le réseau libre, chaque établissement dispose d'un règlement de travail (constitué sur base d'un modèle de règlement de travail négocié et approuvé par l'ensemble des organisations syndicales et proposé aux établissements). Dans ce règlement de travail, il est prévu que les modalités d'organisation des prestations nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement, telles que visées à l'article 17 du décret du 1^{er} février 1993, comme par exemple, les réunions de parents, présence au conseil de classe et remplacements et surveillances éventuelles, seraient concertées au niveau du Conseil d'entreprise là où cet organe existait.

Là où il existe, le Conseil d'entreprise est compétent pour établir et modifier le règlement de travail. Chaque membre du conseil d'entreprise peut participer à l'élaboration du projet de règlement ou formuler des propositions de modifications au règlement existant. Ces projets sont communiqués par l'employeur à chacun des membres du conseil d'entreprise. A défaut de conseil d'entreprise, le projet et les modifications sont établis par l'employeur et portés à la connaissance des travailleurs par voie d'affichage.

Disponible sur : <http://webservices.segec.be/gestdoc/Topix/web/app.php/download/4922>

LE REGLEMENT D'ORDRE INTERIEUR

A ne pas confondre avec le règlement de travail (qui organise le travail du personnel d'un établissement scolaire) !

Le règlement d'ordre intérieur définit les modalités d'utilisation des locaux, rappelle certaines dispositions en matière d'obligation scolaire, les procédures en matière d'exclusion, etc.

Un exemple :

Règlement des salles informatiques du Collège St Hubert :

Les élèves ne peuvent se trouver seuls sans surveillance en salle informatique.

Les cartables et tous les types de sacs, à l'exception des vestes et de quoi prendre note, doivent rester à l'extérieur des locaux informatique.

Au même titre que dans le reste du collège, il est interdit de boire, manger, chiquer ; cela s'applique bien sûr à tous.

Un élève ne peut imprimer un document ou se connecter à sa boîte mail sans l'accord préalable d'un professeur.

Il est interdit :

de modifier les paramètres d'affichages des ordinateurs, c'est-à-dire changer les fonds d'écran, les écrans de veille, etc. **Ces ordinateurs sont accessibles à tous, dont il n'y a aucune raison de les personnaliser !**

de débrancher n'importe quelle fiche de périphériques (souris, clavier, écran, fiche réseau,...)

de brancher une clé USB sans qu'elle n'ait été contrôlée par un antivirus

de se connecter à des sites de jeux, de socialisation, de tchat et autres sites qui n'entrent pas dans le cadre scolaire

Source : https://www.collegesaint-hubert.be/pages/salle_info.php, Consulté le 28/12/16

L'ENGAGEMENT PEDAGOGIQUE

L'engagement pédagogique précise les objectifs poursuivis par le cours, les résultats attendus, les modalités d'évaluation des acquis des élèves, etc.

LES REGLES DE LA CLASSE OU LA « CHARTE »

Un exemple : ce document a été rédigé par un collectif d'instituteurs français. Il constitue une sorte de modèle pour rédiger un règlement d'ordre intérieur d'un établissement et une charte contenant les règles de la classe.

Charte de l'écologiste : Pour bien vivre ensemble

Les règles de l'école existent pour que chacun vive agréablement avec les autres et pour me protéger des dangers.

Au début de l'année, j'ai 10 points.

A chaque fois que je perds un point, j'ai une punition écrite à faire signer : cela me rappelle à l'ordre et me dit que je dois faire attention.

Quand je n'ai plus de point, mes parents sont convoqués à l'école pour discuter avec la directrice, le maître ou la maîtresse et moi.

Je dois :

- respecter tous les adultes et les enfants de l'école
- respecter le matériel de l'école et utiliser les jeux correctement
- aller aux toilettes au début de la récréation et tirer la chasse d'eau
- profiter de la récréation pour m'amuser
- dire aux maîtres et aux maîtresses quand j'ai un problème

Je ne dois pas, sinon je risque une sanction :

- apporter des bonbons et chewing-gums à l'école sauf pour les occasions fêtées en classe (anniversaire, baptêmes,...), des produits de maquillage ou des objets électronique (jeux, MP3,...) (-1 point)
- apporter des objets dangereux et pratiquer des jeux dangereux (-3 points)

Etc.

Charte de l'élève : Pour bien apprendre en classe

Les règles de la classe existent pour que chacun puisse apprendre le mieux possible.

Dans la classe, quand je ne respecte pas une règle, j'ai une croix : cela me rappelle de faire attention la prochaine fois.

Quand j'ai plusieurs croix, je perds mes privilèges.

Quand j'ai 5 croix, je suis sanctionné : je perds 1 point.

Je dois :

- être attentif aux consignes du maître ou de la maîtresse et les respecter
- être bien installé en classe
- demander la parole en levant le doigt et respecter la parole des autres
- prendre soin de mon matériel, du matériel de l'école et des autres élèves, bien ranger mon casier et mon cartable
- travailler de mon mieux, calmement, en silence et me concentrer
- apprendre mes leçons, faire mes devoirs et avoir tout le matériel nécessaire
- être calme et rester à ma place quand le maître s'absente

Je ne dois pas :

- tricher et copier en classe
- bavarder en classe, faire du bruit (pour ne pas déranger les autres)
- jouer avec mon matériel de classe, ou avec un camarade
- me déplacer inutilement

Je recopie la phrase suivante :

Je connais les règles de l'école, je sais pourquoi il y a un règlement et je sais ce que je risque si je ne le respecte pas.

.....
.....

Document rédigé par la CPB (La Communauté des Profs Blogueurs), et consultable sur https://www.cartabledune-maitresse.fr/wp-content/uploads/telechargements/ins-civique/chartes_eleve-ecolier_11-12.pdf

5.3.4. Les principes fondateurs de l'Etat de droit

Les principes fondateurs d'un État de droit sont les principes sur lesquels les états modernes, dont le nôtre, se sont constitués. L'État de droit constitue un modèle de référence dans l'organisation et la régulation des échanges humains, et surtout les échanges conflictuels.

Ces principes se sont construits lentement, les racines sont profondes et elles ont trouvé leurs premiers nutriments dans l'antiquité gréco-romaine. Certains de ces principes sont d'ailleurs formulés en latin.

Ces principes fondateurs sont toujours bien vivants. Nos législateurs s'en inspirent encore et les respectent, même s'ils ne figurent pas tels quels dans les textes de loi.

Ce modèle a pour but de poser des limites à l'exercice de la puissance publique. Ces limites tiennent au respect du droit, à la garantie apportée à tous de disposer des mêmes droits et de bénéficier d'un traitement égal devant la loi. L'État de droit installe donc un cadre de sécurité juridique pour tous les individus qui vivent en son sein. Le système juridique est donc placé au cœur même de l'organisation sociale gouvernée selon les principes de l'État de droit.

Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée le 10 novembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies

Préambule

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde,

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme,

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression,

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations,

Considérant que dans la Charte les peuples des Nations Unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande,

Considérant que les Etats Membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations Unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales,

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement,

L'Assemblée Générale

Proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives

d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des Etats Membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

Article premier

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 10

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

Article 11

1. Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

2. Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

Disponible sur : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

NULLUM CRIMEN NULLA POENA SINE LEGE

L'un des premiers principes fondateurs d'un État de droit qu'un apprenti juriste rencontre est qu'il n'y a pas de crime, pas de faute et donc pas de peine, s'il n'y a pas de loi : ***Nullum crimen nulla poena sine lege***. Ce principe n'est pas écrit dans un texte légal mais il est au fondement même de l'organisation judiciaire de nos sociétés. Si un fait n'est pas interdit par une loi, c'est qu'il est autorisé ; seule une nouvelle loi le rendrait condamnable.

Exemples : tant que la bigamie n'était pas interdite, on pouvait... Tant que la vitesse sur autoroute n'était pas limitée, on pouvait...

Les lois évoluent donc, mais le principe demeure : il n'y a de faute que s'il y a infraction à une loi.

La résolution des problèmes présentés dans le syllabus nous a permis de dégager plusieurs des principes fondateurs d'un Etat de droit. Certains de ces principes sont ancrés dans les fondements du droit (droit romain), et leur formulation est d'ailleurs toujours latine... Je vous rappelle ici les principes sur lesquels nous avons particulièrement insisté.

Ces principes, valables à l'échelle d'une société régie par l'État de droit, doivent forcément être intégrés dans les règles d'usage à l'école : un établissement scolaire est bel et bien partie intégrante de la société,

les lois valables dans la société sont également valables dans cet établissement. Et il convient de garder ce principe à l'esprit, surtout quand l'école est investie d'une mission d'éducation citoyenne.

D'AUTRES PRINCIPES ESSENTIELS

Partons ici d'un extrait de « Matin Première. L'invité de Matin Première : Benjamine Bovy », du mardi 1^{er} octobre 2019 (RTBF, La Première)³⁷

Interrogée à propos de la libération conditionnelle de Michel Lelièvre – complice de Marc Dutroux condamné en 2004 à 25 ans de prison pour des faits d'enlèvement d'enfants –, son avocate, Me Benjamine Bovy, répondait ce qui suit au journaliste, François Heureux. L'avis des parents de deux des victimes de Marc Dutroux (Eefje Lambrecks et An Marchal) venait d'être diffusé sur antenne.

Parents : « Nous n'avons jamais eu de réponse à nos questions. Jamais » (Jan Lambrecks) ; « C'est horrible. Parce que personne ne tient compte du fait qu'il reste tant de questions sans réponse. On se retranche derrière le fait qu'on pourra encore le surveiller. Il y a une longue série de conditions qui lui sont imposées. J'aimerais savoir ce qui va arriver s'il ne les respecte pas. Je me demande qui va contrôler cela et avec quelles sanctions » (compagne de M. Lambrecks) ; « Je pense que dans ce cas, on aurait dû faire un exemple. Il n'y a pas que Dutroux qui aurait dû purger toute sa peine. Martin et Lelièvre auraient dû aller au bout de la peine prononcée par le jury populaire » (Paul Marchal).

Journaliste : Benjamine Bovy, vous êtes l'avocate de Michel Lelièvre. Vous me disiez en début d'interview qu'il était prêt à sortir de prison. Est-ce que la société belge, est-ce que l'opinion publique, elle, est prête à ce que Michel Lelièvre sorte de prison ?

Me Benjamine Bovy : Je ne sais pas si c'est une question qui doit vraiment se poser. Parce que la question de la libération des gens comme la question de la condamnation des gens est une prérogative de l'Etat, à juste titre, pour éviter la passion. On n'est pas capable de juger objectivement quelqu'un quand on est passionné, quand on est pris de colère ou d'amour, à l'inverse. Et justement c'est très bien que le système... notre système, l'Etat de droit, soit fait de telle manière que les juges ont une forme de distance vis-à-vis de tout cela. C'est très nécessaire. L'opinion publique est prête ? Je n'en sais rien. Mais par contre, le tribunal, lui, a estimé que ce n'était pas l'opinion publique qui devait décider de sa libération.

Journaliste : Ca veut dire qu'on ne doit pas prendre en compte l'avis des victimes, des familles de victimes ?

Me Benjamine Bovy : Ah, si, mais il est pris en compte. Puisque les victimes ont été invitées à l'audience du tribunal d'application des peines. La procédure est faite comme cela. Et les victimes sont invitées à remplir des fiches pour notamment... et vous avez entendu que la libération de Michel Lelièvre était assortie de toute une série de conditions géographiques, ou plutôt d'interdictions géographiques, qui sont directement liées aux souhaits des victimes. Donc elles sont entendues dans ce processus.

³⁷ Disponible sur : https://www.rtbef.be/auvio/detail_matin-premiere?id=2548238&cid=2548211.

Dans sa réponse, Me Bovy invoque plusieurs des principes fondateurs d'un Etat de droit.

La séparation des pouvoirs : à l'échelle d'un pays, les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire ne sont pas exercés par les mêmes personnes.

L'égalité en droits : en matière pénale, par exemple, chaque partie a des droits, la victime comme l'infracteur.

Nul ne peut se faire justice. Une victime a le droit de porter plainte ; l'accusé a le droit d'être défendu. Quant au témoin, il a l'obligation de témoigner.

Nul ne peut être juge et partie. Celui qui a un intérêt dans une affaire, celui qui a été partie prenante dans une affaire n'a pas le droit de juger le conflit ou le différend. L'impartialité du juge et du jugement doit être garantie.

Nul ne peut être puni pour une faute qu'il n'a pas commise.

Pour être puni, il faut avoir commis une faute et il faut la preuve de cette faute.

Les punitions collectives sont illégales, contraires à la loi, puisqu'en punissant tout le monde pour la faute d'un seul, on punit des innocents.

Pour que quelqu'un soit puni, il faut qu'il ait commis une faute et il faut que des preuves soient apportées à sa charge.

L'aveu n'est pas une forme de preuve en droit pénal : on peut avouer sous la pression ou pour couvrir le véritable infracteur.

Le flagrant délit n'est pas une circonstance aggravante.

La dénonciation n'est pas à proprement parler obligatoire, sauf dans les cas de non-assistance à personne en danger.

Testis unus, testis nullus : un seul témoin ne suffit pas.

Pas de preuve, pas de droit.

Pour être complice d'une faute, il faut avoir posé un acte, avoir fait quelque chose.

Une faute commise par un mineur n'a pas la même portée qu'une faute commise par un majeur.

La responsabilité des actes commis par un mineur à l'égard de tiers et des événements subis par le mineur lui-même incombe à celui qui est chargé d'exercer une surveillance à son égard.

Non bis in idem.

Pas deux fois pour la même chose. Nul ne peut être puni deux fois pour la même infraction ; nul ne peut juger deux fois de la même affaire.

Les choses sont-elles comprises ?

Dans les témoignages suivants, quel(s) principe(s) fondateur(s) d'un Etat de droit aurai(en)t été enfreint(s) ?

LA FUMETTE NUIT AUX NEURONES

Classe de 1^{ère} S. Un élève au fond de la classe met du temps à ouvrir son cahier. Je vais donc près de lui, je lui demande de l'ouvrir, il tarde à le faire, donc je l'ouvre moi-même (celui-ci étant sur son banc). Il y avait caché des cigarettes (une cigarette intercalée à chaque page). Je les prends, les déchire et les jette à la poubelle, et je lui dis (tout calmement) qu'une sanction suivra (rapport de discipline + retenue + coup de téléphone aux parents). Il ne réagit pas de trop, le cours commence.

Peu après, je rends des interrogations et il a 0/20. Là, je lui dis qu'il est grand temps de se mettre au travail et « d'arrêter la fumette qui pourrait nuire à ses neurones » et là, il me répond : « Va te faire foutre ! ». Je ne m'énerve pas, je lui dis qu'un deuxième rapport de comportement suivra et qu'il est en train d'aggraver son cas. Heureusement, je ne l'ai plus entendu pendant le reste du cours.

Principe(s) enfreint(s) :

.....

.....

.....

« TU TE TROMPES DE SUJET »

Récit d'un incident observé par une étudiante du master en sciences biologiques à finalité didactique (2017-2018)

J'ai pour le moment fait un seul stage actif et n'ai pas été confrontée à de vrais incidents. Lorsqu'un élève avait un comportement déplacé, une simple remarque suffisait. Je vais donc relater l'incident qui m'a semblé le plus difficile à gérer par un professeur lors de mes observations.

Lors d'un cours de mathématique, la professeure demande aux élèves (des techniques de qualification qui revenaient de stage) si ça a été pour leur rapport de stage et si ils voulaient revoir les fractions qui apparemment avaient posé problème lors de leur précédent rapport et donc ils étaient supposés avoir besoin pour le nouveau rapport.

Une élève explique à la professeure ce qu'elle n'a pas compris et demande des explications complémentaires. La professeure commence à expliquer et très vite une autre élève dit que ce n'est pas ce dont ils ont besoin, que ça sert à rien de réexpliquer cela, que c'est pas ça qu'on leur demande dans le rapport. La professeure leur répond que c'est là-dessus qu'ils ont apparemment eu des problèmes précédemment et qu'elle réexplique ce qui lui semble utile. Cela date de plusieurs mois, je n'ai donc plus les paroles exactes en tête mais elles ont argumenté un moment puis la professeure leur a demandé à tous qui avait besoin des réexplications et comme personne à part l'élève qui en avait fait la demande ne semblait avoir besoin des explications, elle leur dit de finir les exercices qu'ils faisaient au cours précédent pendant qu'elle expliquait individuellement à l'élève qui n'avait pas compris.

L'élève qui contredisait la professeure continua de dire à sa voisine que c'était pas ça qu'elle devait expliquer, que ça servait à rien, qu'elle se trompait de sujet, ... Finalement, la professeure a demandé le journal de classe de l'élève qui tout en continuant à argumenter, lui a donné. Elle a finalement baissé le ton (parce que jusque-là elle faisait des commentaires d'une voix très forte) et finit par arrêter ses commentaires. A la fin du cours, la professeure a mis une note dans le journal de classe et lui a rendu.

Principe(s) enfreint(s) :

.....
.....
.....

Les exercices suivants sont destinés à vérifier votre compréhension des registres codifiés et du principe de hiérarchisation des normes.

Question 1 : Au nom de quel registre normatif, cela ne se fait pas d'être tout nu ou, pour une femme, de dénuder sa poitrine quand on se trouve à Paris-Plages ?

En 2006, le maire de Paris, Bertrand Delanoë, a pris un arrêté municipal interdisant les « tenues indécentes » à Paris-Plages. Par « tenues indécentes », l'arrêté stipule « le naturisme, le string et le monokini ». L'idée est d'empêcher « les tentations et les comportements dangereux alors que nous sommes au bord d'un fleuve » en se conformant aux « bonnes mœurs, à la tranquillité, à la sécurité et à l'ordre public ».

La mairie, qui nie jouer « au père la pudeur », souligne qu'il s'agit d'une mesure de précaution. En attendant, l'amende est de 38 euros pour tout contrevenant. Reste à savoir si les amendes vont pleuvoir.

Pour le moment, souligne la mairie de Paris, « seules quelques personnes ont été gentiment rappelées à l'ordre »... moral.

Extrait de <http://ci.tf1.fr/france/2006-07/exit-strings-monokinis-paris-plages-4855403.html>, publié le 29 juillet 2006

Réponse :

.....

Question 2 : Au nom de quel registre normatif le patron de Multiform a-t-il exclu Freddy de la salle de sport ?

Réponse :

Question 3 : Au nom de quel registre normatif Freddy conteste-t-il la décision du patron de Multiform ?

Réponse :

Question 4 : Freddy serait en droit d'invoquer un registre normatif plus pertinent. Lequel ?

Réponse :

A Douai, un homme a vu son abonnement à sa salle de sport prendre fin brutalement. En cause ? Son odeur corporelle trop puissante selon le responsable de l'établissement. Pour l'homme, le vrai problème serait sa couleur de peau.

Mercredi, à la fin de sa séance de sport au Multiform de Faubourg de Béthune à Douai, Freddy (nom d'emprunt) a eu une surprise fort désagréable. « *Alors que je m'apprêtais à quitter la salle, le patron est venu vers moi et m'a dit que plusieurs clients étaient indisposés par l'odeur acide de ma transpiration, raconte le jeune homme à la Voix du Nord. Il m'a dit qu'il ne souhaitait plus me voir chez lui* ».

Inscrit depuis février, le trentenaire d'origine parisienne affirme être tombé des nues. « *Ça faisait plus de six mois que je fréquentais son établissement sans qu'il se plaigne de quoi que ce soit. Je me suis senti rabaisé comme jamais dans ma vie* ». Rapidement, le ton monte. La police de Douai est dépêchée sur les lieux sur appel du responsable.

Une odeur insupportable

« *L'odeur incommodait l'ensemble de la salle depuis des mois, c'était devenu insupportable, indique le patron de Multiform. Ce n'est pas la première fois que ce genre de choses arrive. Je suis dans l'obligation de signaler aux gens qu'ils doivent prendre des mesures pour leur odeur sinon ça gêne la clientèle* ». Si Freddy précise qu'il possédait des chaussures de sport dans son sac et une serviette comme le stipule le règlement du Multiform, un employé du club de sport de Douai pense que l'homme portait souvent la même tenue de sudation « *Ce ne sont pas des choses faciles à dire, se défend le responsable de la salle. Je ne sais pas si c'est un problème d'hormones ou de vêtements, mais le problème se posait à chaque fois qu'il pratiquait, il sentait trop fort. Et notre règlement est très explicite : chaque client doit veiller à une stricte hygiène corporelle* ».

Délit de faciès ?

Pour Freddy, c'est moins son odeur que sa couleur de peau qui aurait posé problème. « *Pour moi, c'est du racisme déguisé, explique-t-il. Je suis noir, autant dire que des blagues sur la forte odeur, j'y ai droit depuis que je suis tout gamin. Mais là, qu'on me mette dehors en prétextant sérieusement devant tout le monde que je sens mauvais, ça dépasse l'entendement. Je ne vois pas pourquoi je serais puni. Qu'ai-je fait de mal ? J'ai respecté le règlement interne. Je lave ma tenue après chaque séance* ».

Un témoin habitué de la salle, présent lors de l'altercation du mercredi, abonde dans le sens de Freddy. « *J'ai déjà couru à côté de lui et ça ne sentait pas mauvais* », explique-t-il. L'observateur n'incrimine pas le gérant de la salle pour autant. Selon lui, le problème viendrait d'un noyau dur d'adhérents hostiles au public issu de l'immigration. Ces individus auraient tendance à isoler les membres maghrébins ou noirs, les poussant à quitter la salle les uns après les autres, sans que le patron ou le personnel ne soient au courant. En attendant, le jeune homme a déposé une main courante au commissariat pour « *insultes et menaces* » et compte saisir dès lundi le procureur de la République.

Source : <http://france3-regions.francetvinfo.fr/nord-pas-de-calais/nord/douai/douai-un-homme-chasse-d-une-salle-de-sport-en-raison-de-son-odeur-859563.html>, 21/11/2015, consulté le 03/02/2016.

Note : *Qu'est-ce qu'une main courante ?*

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une plainte, mais il s'agit pour une personne de dénoncer à la police ou à la gendarmerie certains faits dont elle a été victime ou témoin. Elle ne souhaite pas poursuivre l'auteur des faits, qui ne sera pas forcément prévenu du dépôt de la main courante. Aucune enquête ne sera déclenchée. Une main courante permet surtout de dater officiellement les faits en question en vue de toute procédure judiciaire ultérieure. Mais si les policiers ou les gendarmes estiment que les faits en question constituent une infraction, ils doivent prévenir le procureur qui pourra déclencher des poursuites.

Evaluation formative n°2

Je vous invite à identifier, en prenant appui sur les principes fondateurs d'un Etat de droit, les propositions discutables contenues dans le document rédigé par le collectif d'instituteurs français.

.....

.....

.....

6. Ne pas foncer tête baissée

La résolution d'une situation de dispute suppose que les protagonistes entrent en relation notamment pour échanger des arguments, faire valoir leur point de vue, défendre leur intérêt,... En termes sociologiques, ils s'engagent dans une **interaction**.

La notion d'interaction est centrale en sociologie. Nous partons ici de la définition qu'en donne le sociologue américain Erving Goffman (1974³⁸). Une interaction constitue une situation d'échange entre des personnes qui requiert :

1. une proximité corporelle suffisante pour qu'il y ait une conscience claire, une perception de ce que fait l'autre et d'être perçu par l'autre,
2. que chacun des protagonistes soit une source d'informations pour l'autre
3. **et surtout qu'il y ait entre protagonistes une sorte d'accord préalable pour pouvoir échanger.**

Attention !

Il ne faut pas confondre « interagir » et « communiquer » : la communication ne suppose pas nécessairement un échange. Il est en effet possible de communiquer son refus d'échanger, d'entrer en interaction.

Erving Goffman considère que celui qui prend part à une interaction affiche **une certaine ligne de conduite**. Cette ligne de conduite peut être perçue à travers ce qu'elle dit, ce qu'elle fait, la posture qu'elle adopte, les objets qu'elle utilise,...

Cette façon d'être et de faire lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et à montrer aux autres participants à qui ils ont affaire, comment agir vis-à-vis de lui.

Il se peut, note Goffman, que cette ligne de conduite ne soit pas toujours intentionnelle, réfléchie mais elle finit généralement par apparaître : on finirait généralement par se dire qu'il y a une certaine cohérence dans ce que la personne avec qui j'échange a dit ou fait. Mais il y a des situations dans lesquelles il est bien difficile d'identifier la ligne de conduite affichée par son interlocuteur, ce qui peut contribuer à installer un sentiment ou un climat de malaise.

Dès lors qu'il s'agit de former les élèves à l'exercice d'une citoyenneté responsable, la ligne de conduite adoptée par l'enseignant qui s'engage dans une interaction avec ces élèves ne peut s'improviser : elle doit être réfléchie et intentionnelle. Et ce, d'autant plus que les situations de conflit, de dispute ou d'écarts de conduite sont généralement envahies d'importants enjeux émotionnels : énervement, colère, etc.

Ces situations conflictuelles, de dispute,... ne font qu'exacerber des dimensions structurelles de toute interaction. Selon Goffman, celui qui prend part à une interaction entend donner aux autres participants une bonne image de lui : il entend soigner sa « face » à travers la ligne de conduite adoptée.

³⁸ Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Les Editions de Minuit, Le Sens Commun.

« On peut définir le terme de **face** comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9).

Dans toute situation d'interaction, nous serions donc motivés par le souci de donner une bonne image de nous.

Cette bonne image ne vaut pas dans l'absolu, mais elle prend forme en regard de certains attributs sociaux, qui trace le contour de la **face** : lorsqu'il s'agit de montrer qu'on est un bon professeur, un bon chauffeur, un bon époux, etc., cela se fait en regard de certains codes sociaux qui encadrent l'exercice de ces fonctions. Et chaque fonction a ses propres codes. Ainsi, être un (bon) professeur, ce n'est pas la même chose qu'être un (bon) père...

Chacun est donc attaché à sa « face » : il la soigne, il s'y attache.

« Un individu *garde la face* lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications venus des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation » (Goffman, 1974 : 10).

Chacun est attaché à sa « face » : c'est donc dire que dans toute interaction, il y a une sorte d'équilibre à trouver entre les faces de tous les participants.

Selon le déroulement et l'issue de l'interaction, les participants peuvent en sortir :

- heureux, si le déroulement et l'issue de cette interaction font apparaître une face plus favorable que l'on ne pensait initialement ;
- déçus ou blessés, si au contraire, le déroulement et l'issue de cette interaction ne rencontrent pas l'espoir initial ;
- indifférents, si les choses se sont passées comme prévu.

Erving Goffman suggère que toute interaction, pour qu'elle puisse aboutir à une issue heureuse, pour que chacun des protagonistes en ressorte avec le sentiment d'avoir été compris, doit comporter une part d'attachement à sa ligne de conduite et une part d'attention, de considération à l'égard de la ligne de conduite d'autrui – ou en d'autres termes, un souci pour soi et un souci pour autrui.

Cela étant, Goffman précise que, dans une situation d'interaction, la face portée par ses interlocuteurs compte généralement moins que sa propre face : on serait donc plus soucieux de soi que d'autrui.

La répartition du souci pour soi et du souci pour autrui dépend de deux paramètres importants : premièrement, les **règles du groupe** ; deuxièmement, la **définition de la situation**.

Dans le cas d'une interaction ouverte à la suite d'une dispute, d'un conflit, d'un écart de conduite et à laquelle l'enseignant prend part en affichant une ligne de conduite réfléchie et intentionnelle – il veut éduquer à la citoyenneté –, de quelles règles s'agit-il alors ?

La façon dont l'enseignant va définir la situation est déterminante dans le choix de la ligne de conduite qu'il va endosser. Et cette ligne de conduite n'est pas non plus sans indice sur la possibilité pour un enseignant de trouver des élèves qui seront prêts à suivre ses demandes ou ses injonctions. Soit, en termes wébériens, la définition de la situation serait susceptible de déterminer la chance de trouver des personnes prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé.

Ne perdons pas de vue que Max Weber formule sa proposition en termes probabilistes : celui qui s'adresse à d'autres personnes pour leur demander de faire telle ou telle chose court toujours le risque que toutes ces personnes ou qu'une partie d'entre elles ne le suivent pas.

Ne perdons pas de vue non plus que ces personnes à qui il est demandé de poser tel ou tel acte doivent être « prêtes » à le faire, et qu'elles ne doivent pas nécessairement le faire. Ainsi, une demande adressée à un groupe peut n'être expressément mise en œuvre que par une partie de ce groupe et produire de la sorte les effets désirés. Enfin, ne perdons pas de vue que le contenu de la demande n'est pas sans importance : il n'est pas certain en effet qu'il soit possible d'amener des personnes à faire « n'importe quoi » ou à faire des choses qu'elles jugent absurdes ou inopportunes.

Il est dès lors facile de comprendre qu'un enseignant convaincu du caractère « sacré » de la fonction d'enseignant, ne pourra éventuellement convaincre que ceux des élèves qui adhèrent à cette conviction. Mais il y a fort à craindre qu'elle s'accorde relativement mal avec l'intention d'une éducation citoyenne... sauf si la citoyenneté est définie en d'autres termes que ceux du Décret Missions puis du Code de l'enseignement : la perspective républicaine invoquée par l'enseignant interviewé dans les pages du Figaro n'a pas son équivalent dans les textes légaux qui constituent notre référence.

« On a désacralisé la fonction d'enseignant »

FIGAROVOX/ENTRETIEN - Une vidéo montrant un élève braquant une arme factice sur son professeur dans un lycée de Créteil, a largement circulé sur Internet. Pour Sébastien Clerc cet acte illustre une faillite de l'autorité au sein de l'Éducation nationale, qu'il serait pourtant possible de restaurer.

Par Paul Sugy, Publié le 22 octobre 2018, Consulté le 23 novembre 2020, <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2018/10/22/31003-20181022ARTFIG00233-on-a-desacralise-la-fonction-d-enseignant.php>

Dans un lycée de Créteil, un lycéen braque une arme factice sur son professeur afin qu'elle l'inscrive «présent» sur sa feuille.

Sébastien Clerc est enseignant en français et en histoire géographie dans un lycée professionnel à Tremblay-en-France (Seine-Saint-Denis), formateur en culture générale en BTS GRETA. Il est l'auteur de Parler de religion en classe, coécrit avec le philosophe Yves Michaud (Editions Belin).

FIGAROVOX.- Dans une vidéo postée sur les réseaux sociaux, un lycéen braque son professeur avec une arme factice. Selon vous, qu'est-ce que ce nouvel incident révèle de l'état de l'école aujourd'hui? Le respect de l'autorité est-il en faillite?

Sébastien CLERC.- On rencontre toujours de l'autorité et du respect. Ce qui est dommageable, c'est qu'il n'y ait plus d'autorité « automatique » vis-à-vis des adultes. L'autorité doit se construire au fil des jours, des semaines. La grande majorité des élèves montre du respect face à leur enseignant si celui-ci donne des cours qui captent leur curiosité et a noué avec eux une relation à la fois bienveillante et ferme. Mis à part une infime minorité d'élèves profondément déstructurés, les actes d'irrespect graves se rencontrent plutôt avec des jeunes que nous n'avons pas en cours. Par exemple, il m'est arrivé dernièrement de chercher à séparer des jeunes qui se battaient «pour rigoler» dans un couloir de mon établissement. Ils ont continué en me regardant parfois en souriant, alors même que je m'étais posté entre eux, au risque que je sois bousculé ou que je me prenne un coup. Il a fallu que j'insiste longuement pour qu'ils se séparent.

Comment se fait-il que l'autorité des enseignants ne soit plus naturellement respectée ?

On a certainement au fil des décennies « désacralisé » la fonction d'enseignant. Cela passe par des pédagogies contestables. Quand j'ai débuté, on nous disait à l'IUFM qu'il fallait que toutes les connaissances viennent des élèves...

En fait il faut certainement que les jeunes soient les plus actifs possible, bien sûr nous devons soigner nos documents et nos cours pour les rendre intéressants – le pur « cours magistral » est dépassé – mais les connaissances viennent bien, le plus souvent, des enseignants. Cela passe aussi par un certain nombre de symboles qui peuvent sembler des détails mais sont en fait signifiants. Dans mon ancien établissement, les enseignants devaient faire la queue à la cantine comme les élèves... Il arrivait que des jeunes nous passent devant et qu'il faille parlementer pour qu'ils respectent leur tour. Je pense aussi à la disparition des estrades dans les salles de classe... J'ai été marqué par un voyage au Burkina-Faso, durant lequel je me suis adressé à des classes de cent élèves, ainsi que le faisaient mes collègues burkinabés dans un silence complet. Le respect des adultes y est profond et systématique.

Derrière le mot-dièse #PasDeVague, de nombreux enseignants témoignent sur Twitter du manque de soutien de leur hiérarchie, qu'ils accusent de minimiser ou d'étouffer les violences quotidiennes commises à leur rencontre...

Il ne faut pas généraliser mais j'ai connu des proviseurs avec lesquels il fallait insister pour obtenir une sanction. Il m'est arrivé de devoir argumenter : « Monsieur le proviseur (ou Madame) j'ai besoin de votre soutien avec cet élève. S'il ne reçoit pas une sanction significative à ses yeux du fait qu'il a traversé une ligne blanche, je crains que sa prochaine transgression soit plus grave ! ». En fait, je pense que la vraie raison du manque de soutien d'une partie des proviseurs est rarement un souci de ne pas faire remonter les incidents. Elle est pire en un sens : les actes d'irrespect sont si nombreux que les chefs d'établissement et les conseillers principaux d'éducation se retrouvent parfois surchargés et laissent passer des rapports exprimant des faits très graves. Je tiens à rappeler par ailleurs que la plus grande partie de la violence s'exerce entre les jeunes. Ce sont eux aussi qu'il s'agit de protéger.

Il est fondamental de développer des formations pratiques sur le fonctionnement de la classe, l'instauration de l'autorité...

Les enseignants sont-ils suffisamment formés ? Sont-ils préparés à affronter la réalité de la vie scolaire, spécialement dans les zones difficiles ?

Non, la formation reste très insuffisante. Les titulaires sont bien formés pour la partie « travail à la maison » du métier : l'élaboration de cours mais très peu et très mal pour la partie « cours » proprement dite. Quant aux contractuels, ils ne reçoivent aucune formation. Il y a quelques années, j'avais proposé dans un livre qu'en complémentarité des cours à l'IUFM, une formation concrète de tenue de classe soit donnée par des enseignants chevronnés sélectionnés « sur le terrain » : comment capter et conserver l'attention des élèves, comment échanger avec les jeunes dans un climat de respect, comment sanctionner en évitant les maladroites... M. Blanquer, alors recteur de Créteil m'avait missionné pour mettre en place cette formation et les bilans écrits des collègues stagiaires étaient très positifs : « formation très utile », « enfin du concret », etc.

Comment restaurer l'autorité et diminuer les violences à l'école ?

La formation des enseignants doit évoluer. Les cours qui élèvent le niveau des professeurs en « théorie » sont importants et d'ailleurs les connaissances intellectuelles contribuent au respect. Mais il est fondamental de développer, à côté, des formations plus pratiques sur le fonctionnement de la classe, l'instauration de l'autorité, la communication avec un groupe de jeunes.

Par ailleurs je crois qu'il importe de réhabiliter l'exclusion. On a trop dit aux enseignants que les exclusions de cours devaient être exceptionnelles (notamment pour éviter de surcharger la salle de permanence). Durant les conseils de discipline, il arrive que, comme on dit, on « tienne compte du contexte » quand il y a violence physique caractérisée entre élèves, et parfois, alors que les faits sont reconnus, l'exclusion se fait avec sursis. On habitue les jeunes à l'inadmissible. Et par acharnement de générosité envers quelques-uns qui n'en valent pas forcément la peine, on manque de générosité envers la majorité des élèves, qui croient en l'École, veulent progresser, méritent des conditions de travail normales.

De plus, j'ai remarqué que les élèves arrivés dans mon établissement en cours d'année suite à un conseil de discipline dans un autre lycée font attention à leur comportement. Au pire, ils se réfugient dans l'absentéisme mais on sent que pour une fois, la transgression d'une ligne blanche leur a été clairement signifiée.

D'autre part, l'interdiction du portable même en lycée serait très pertinente car l'image est l'une des clefs du problème. Les bagarres dans la cour sont systématiquement filmées, ce qui excite les auteurs des coups.

Par acharnement de générosité envers quelques-uns, on manque de générosité envers la majorité des élèves, qui croient en l'École, veulent progresser.

Enfin, il est urgent de reconstruire du sens auprès des jeunes. Par exemple, quand ils arrivent du collège, ils savent par cœur les symboles de la République mais sont tous incapables de dire ce que c'est, la République ! Je leur présente alors – et je peux vous dire qu'ils sont très sensibles à cette idée – cette construction humaine, cette sorte de grande famille que nous nous proposons de constituer, au-delà de nos différences, avec laquelle nous avons réalisé de grands projets : la Sécurité Sociale, l'École gratuite, une législation qui protège la liberté de chacun... Cette construction humaine suppose pour perdurer et s'améliorer qu'on se la réapproprie, qu'on y travaille, qu'on se respecte et qu'on maintienne de l'ordre.

Le règlement d'une dispute, nous l'avons vu, peut prendre plusieurs formes : épreuve de force, agapè-amour, justesse, justice. Nous avons exclu deux de ces formes dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

Deux autres formes subsistent : l'interaction ouverte pour régler une dispute peut être définie sous l'angle de la « justesse » ou sous l'angle de la « justice ».

Mais comment déterminer lequel des deux modes doit être mobilisé pour régler la dispute dans la perspective d'une éducation citoyenne ?

Pour notre part, nous considérons que l'éducation citoyenne exige bel et bien un cadre commun de référence, mais que ce cadre ne peut être totalement négocié au sein de l'établissement scolaire, parce que certaines normes de référence s'imposent à tous au sein d'une société donnée, que l'on se trouve ou non dans l'enceinte du bâtiment scolaire. En d'autres termes, dans la définition de la situation conflictuelle, il faut identifier ce qui peut relever de l'établissement scolaire et ce qui n'en relève pas.

Les choses sont-elles comprises ?

Dans le numéro 23 du magazine « Prof » (2014), on peut lire ce qui suit.

QUAND TOUTE L'ÉCOLE CONSTRUIT LA LOI

Depuis six ans, l'Institut de la Sainte-Famille, à Schaerbeek, réunit élèves et enseignants dans un conseil de citoyenneté, espace de discussions et d'échanges.

C'est en 2008 qu'est né le projet de créer un conseil de citoyenneté, avec l'objectif de diminuer les incivilités, d'augmenter le bien-être et les résultats scolaires.

Au début de l'année scolaire, lors d'un mini-forum, chacune des 32 classes propose des règles pour vivre ensemble. Les éléments communs forment « la loi », présentée à tous lors d'une fête et affichée dans toute l'école. Chacun, jeune ou adulte, s'engage à la respecter. Ensuite, il s'agit de la faire appliquer à travers le conseil de citoyenneté où se retrouvent chaque semaine un élève par année (élu par ses pairs), un enseignant volontaire par degré, la directrice, un éducateur et le coordinateur.

Ce conseil fait respecter la loi dans les situations difficiles en mettant en place une logique de réparation, en proposant et en faisant appliquer punitions et réparations. Il encourage, voire aide des initiatives positives dans l'école : radio dans la cour de récréation, sensibilisation à la sécurité routière, ... Il accueille les nouveaux élèves et mène à bien un projet collectif annuel.

L'an dernier, c'était l'installation de bancs dans la cour de récréation. Précédemment, le projet choisi a abouti à un règlement modifié : désormais, les élèves peuvent utiliser le GSM de manière silencieuse (envoi de SMS, audition de musique avec des écouteurs durant les récréations). Et les adultes sanctionnent plus systématiquement les écarts à ce règlement (l'emploi du GSM en classe, par exemple).

« Le conseil peut proposer, mais pas décider, explique Bruno Derbaix, son coordinateur. Les décisions sont encadrées par les adultes et le directeur a le droit de véto. Mais les enquêtes le montrent : beaucoup d'élèves estiment qu'ils ont leur mot à dire, qu'ils sont dans une école où on les écoute. Et surtout où il est possible d'agir ». M. Derbaix le précise : « Mettre en place ce conseil dans l'école suppose de relever trois défis. D'abord, instaurer un changement de culture. Car il y a chez des enseignants la peur de perdre leur position de maître dans leur classe, de devoir justifier aux élèves le bien-fondé de leurs choix, de devoir en faire plus et que l'innovation ait raison de l'expérience de certains. Et puis, il faut surmonter la difficulté de communication dans l'école pour éviter que le travail du conseil soit méconnu. Enfin, construire une réparation en lien avec une incivilité et permettant de servir de levier pour la collectivité prend plus de temps. Mais c'est un investissement car en contribuant à la pacification de l'école, cela amène en fait une diminution à terme des incivilités et donc un gain de temps ».

Sur la base des réflexions théoriques qui précèdent, pointez ce qui est discutable dans la perspective présentée ci-dessus.

Dans le récit suivant, la stagiaire a adopté la ligne de conduite suggérée par sa maître de stage. Précisez en quoi consistait cette ligne de conduite.

La solution adoptée ne semble pas satisfaire la stagiaire qui s'avoue « démunie » si un tel incident venait à se reproduire.

Quelle serait alors la ligne de conduite appropriée ? Pour quel mode de résolution de la dispute faudrait-il opter ? Relativisation ? Agapè ? Justice ? Justesse ? Ne perdez pas de vue ici les registres normatifs que nous avons identifiés.

Incident vécu par une étudiante du master en langues et littératures romanes à finalité didactique (2012-2013), lors de l'un de ses stages.

Lors d'un stage, il m'a été demandé de réaliser une séquence sur le récit de vie. J'ai été confrontée à une classe de 5^e technique de qualification, composée uniquement de garçons. L'ensemble de la classe s'est intéressée à mon cours, exception faite d'un élève : en effet, durant l'ensemble du stage, l'élève en question a refusé systématiquement de répondre à mes questions et de participer à mon cours.

J'ai tout d'abord décidé d'encourager l'élève à participer, j'ai tenté d'établir le dialogue avec ce dernier, mais sans succès. Son attitude (bras croisés, sourire moqueur) a bien tôt fait de m'exaspérer. Aux encouragements ont succédé les réprimandes, sans plus de succès.

Finalement, et sur conseil de ma maître de stage qui ne savait pas non plus comment réagir, je ne me suis plus occupée de cet élève, qui a alors passé le plus clair de son temps à dormir durant mon cours.

Bien entendu, cette solution ne m'a pas satisfaite. Cependant, si une telle situation (énervante, il va sans dire) venait à se reproduire, je pense que je me retrouverais tout aussi démunie.

La ligne de conduite suggérée :

.....
.....
.....

La ligne de conduite appropriée :

.....
.....
.....

3^{ème} étape : Passer à l'action

Nous n'exploiterons pas systématiquement l'ensemble des récits qui sont repris dans les pages qui suivent.

L'analyse de quelques-uns de ces récits nous permettra de dégager chacune des conditions essentielles dans la gestion éducative des incidents, des disputes, des conflits ou des écarts de conduite dont un enseignant est victime ou témoin.

Une fois la condition formulée, il vous sera possible d'en vérifier l'effectivité en entamant la résolution des récits qui n'auraient pas été abordés durant les séances de travail.

Nous proposerons une procédure de résolution de la dispute composée de cinq « étapes » ou de questions qu'il faut nécessairement avoir à l'esprit. Dans les récits qui suivent, il arrive que le narrateur soit pris au dépourvu, ne parvienne pas à déterminer une ligne d'action ou qu'il doute *a posteriori* du bien-fondé de ce qu'il a fait. Il arrive aussi qu'il ne se soit pas posé des questions essentielles et que cet oubli l'ait amené à commettre une erreur, voire une faute – si l'on considère les obligations professionnelles de tout enseignant ou les devoirs de tout citoyen.

1. Un préalable essentiel !

Dans les situations suivantes, l'enseignant n'est pas en mesure de régler l'incident de façon adéquate. Pourquoi ?

DANS UNE CLASSE DASPA

Compte-rendu d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres français et romanes, orientation français langue étrangère, lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Je faisais mon stage dans une classe DASPA, il y avait donc en classe une dizaine d'élèves et ma maître de stage. Le cours a été basculé par l'arrivée de deux nouveaux élèves. Pressée par le temps et dans un souci de me tenir à un programme, je n'ai pas cherché à intégrer les deux jeunes. Je n'ai pas pris le temps de leur demander autre chose que leur nom et de me présenter moi-même ni de dire les règles qui étaient en vigueur dans la classe.

Le cours fut donc perturbé à plusieurs reprises car les anciens posaient des questions aux nouveaux et un des nouveaux prenait la parole à tout bout de champ. Même s'il le faisait pour participer au cours, c'était difficile d'avancer alors qu'il parlait tout le temps. De plus, le second nouveau lui ne montrait aucun intérêt pour le cours et s'est couché sur son banc. A un autre moment, il s'est levé et a demandé à une personne de lui bander son bras parce qu'il avait mal. Je ne savais pas si je devais lui dire de se rasseoir sous prétexte qu'il pense que je ne prenais pas en compte sa douleur ou le laisser faire même s'il dérangeait de ce fait son voisin et m'empêchait de me concentrer sur la leçon que je donnais.

La classe était en « U » et il y avait aussi des bancs au milieu du « U » et je me tenais face à eux, devant le tableau, sur lequel j'illustrais des termes qu'ils ne comprenaient pas. Le premier nouveau était au premier banc et le second au dernier rang. Les anciens élèves qui étaient habitués à la discipline mise en place par ma maître de stage rouspétaient car nous n'avancions pas rapidement. Notons aussi que dans la classe tous les élèves n'ont pas le même niveau de français, donc que le cours va quasiment toujours trop vite ou trop lentement pour certains.

De plus, le second nouveau semblait bien décider à se faire remarquer. Il a remis sa casquette à plusieurs reprises alors que je lui avais demandé de la retirer et il papotait souvent ou il parlait dans sa langue au lieu de pratiquer le français. Lorsque je lui demandais de se taire, il me répondait de manière ironique, fâché que je lui fasse une remarque.

Mon indécatesse et mon envie d'avancer dans la leçon ont conduit à un début de cours un peu chaotique. Au cours suivant, j'ai rappelé les règles en vigueur dans la classe.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

.....

SOCRATE ET LES BONBONS A LA VIOLETTE

Compte-rendu d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en philosophie à finalité didactique lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Contexte : stage. Cours sur les dialogues tels que pratiqués par Socrate. Classe en « U », élève « incadrable » au centre, beaucoup d'absents (+ de 50%). L'incadrable était déboussolant, au sens où il s'inscrivait contre la logique de l'enseignement (« j'veux être chômeur, j'veux pas rentrer dans la course incessante aux meilleurs points et aux meilleurs jobs »). Problème du cours = JURIDIQUE. Il demande s'il peut prendre du sucre après le sport (il se sent mal, prétend-t-il), je lui laisse prendre des bonbons à la violette (par peur que l'on me tombe dessus s'il s'évanouit). Puis ces mêmes bonbons auraient été volés et digérés par des camarades en classe (sans preuve manifeste pour que je puisse trancher). Je n'ai pas su donner de suite, mais il y avait sûrement vol.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

.....

Certaines difficultés trouvent leur origine dans une « fausse » bonne idée... Identifiez dans les situations suivantes ce qui pose problème.

CRISE D'HYSTÉRIE !

Le récit suivant est extrait du compte-rendu d'une expérience relatée lors d'une formation continuée par une enseignante en fonction dans une école secondaire, à qui il avait été demandé de relater une situation qui l'avait prise au dépourvu.

C'était dans une classe de 4^{ème} professionnelle. J'étais à mon bureau en train de répondre aux questions des élèves car nous étions en révision pour les examens de juin.

Soudain, une élève se lève, s'énerve et crie que je ne savais pas donner cours. On était à une semaine des examens et rien n'allait dans ses révisions ; elle ne savait pas où étaient ses feuilles et ne comprenait rien. Elle continuait à crier et à pleurer, elle était en pleine crise d'hystérie.

Je ne savais que faire, je savais que plus je lui répondais, plus ça empirait.

J'ai fini par lui conseiller d'aller prendre l'air pour essayer de remettre ses idées en place.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

L'enseignante aurait-elle commis une faute ?

.....

.....

.....

UN GAGE POUR LES PERDANTES

Compte-rendu d'un incident vécu par une stagiaire du master en sciences de la motricité à finalité didactique lors de l'un de ces stages, 2013-2014

Lors d'une séance d'acrogym dispensée à des élèves de 4^e générale (2^{ème} séance avec cette classe), je termine le cours par un jeu de rapidité, le « jeu de l'horloge ». Huit fiches représentant des figures à effectuer en duo (que les élèves ont effectuées durant la séance) sont déposées, face cachée, au sol. Le but est de réaliser le plus rapidement possible la totalité des figures, les élèves ne pouvant passer à la figure suivante que lorsque la précédente a été validée. A la fin du jeu, lorsque toutes les équipes ont terminé, je propose aux gagnantes de donner « un gage » aux perdantes.

Alors que l'ensemble de la classe manifeste un certain enthousiasme par la conclusion du jeu, l'une des deux élèves concernées (perdantes) refuse catégoriquement d'effectuer le gage, avant même que la nature de celui-ci ait été connue. En effet, aucune décision de la part des gagnantes n'avait encore été prise.

Je propose alors aux gagnants d'être gentilles et de proposer un gage facile. L'élève refuse toujours d'effectuer la tâche. Pensant qu'elle se sent gênée de devoir effectuer le gage uniquement avec sa partenaire, je décide que tout le monde doit faire l'exercice. Tout le monde s'exécute, sauf elle. Il est maintenant l'heure de retourner au vestiaire et elle est la seule à ne pas l'avoir fait.

Au vestiaire, je discute avec la maître de stage, qui ne comprend pas non plus la réaction de l'élève, qui ne pose habituellement aucun problème. Nous avons finalement conclu qu'il existait une certaine « tension » entre l'une des gagnantes et l'élève qui refusait d'effectuer le défi. Peu importe la nature de celui-ci, elle ne voulait pas l'effectuer car la décision venait d'une élève qu'elle n'appréciait pas.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

Partagez-vous la conclusion de la narratrice ?

.....

.....

.....

LE MALAISE ÉTAIT GÉNÉRAL

Récit d'un incident vécu par un stagiaire du master en histoire à finalité didactique, lors d'un cours de sciences humaines en 5TQ informatique et nursing, et en 6TQ informatique et menuiserie, 2013-2014.

J'enseignais donc le fonctionnement de la Justice belge à une classe de 17 élèves de 5^{ème} technique. Comme d'habitude, j'essaie d'amener les élèves à découvrir par eux-mêmes les contenus de mon cours via la lecture et l'analyse de documents écrits. J'ai donc demandé aux élèves si l'un d'eux voulait lire le premier des textes de la leçon. Il s'agissait d'une coupure de presse. Dans la mesure où aucun élève ne s'est montré volontaire, j'ai pris la liste des noms et en ai désigné un au hasard. Le garçon à qui j'ai demandé de lire s'est exécuté sans opposition. Il a donc lu mais non sans mal. En effet, il n'avait pas une bonne élocution. Il lisait en suivant les phrases avec ses doigts et sa voix tremblait. Bref, il était vraiment mal à l'aise, gêné, voire peut-être honteux de sa prestation. Au moment où il est arrivé au milieu du texte, une fille m'a demandé si elle pouvait le relayer. J'ai accepté.

Cette situation m'a rendu mal à l'aise. Je m'en faisais mal pour l'élève. Je m'en voulais de l'avoir mis dans cet embarras. Je m'en voulais d'autant plus qu'il n'a pas refusé de lire lorsque je lui ai demandé de le faire. Ces quelques minutes de lecture m'ont paru une éternité. Je pense que le malaise était général. D'ailleurs, je me demande si la fille ne m'a pas demandé de continuer à lire afin de sortir son camarade de l'embarras.

Ce qui pose problème :

.....
.....
.....

Qu'est-ce que le stagiaire pourrait conclure de cette expérience embarrassante ?

.....
.....
.....

Dans les cas suivants, l'organisation du travail en classe s'avère hasardeuse : l'enseignant est alors sur un terrain mouvant, peu stabilisé...

UNE CARTE CONCEPTUELLE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en langues et littératures modernes, lors d'un stage (2017-2018)

Dans le cadre de mon troisième stage pratique, j'avais préparé une séquence sur la biographie étant donné que je devais introduire le passé simple en espagnol (Pretérito Indefinido). J'effectuais mon stage à l'Athénée de V. dans une classe de 29 élèves en dernière année de l'enseignement général qui avaient espagnol comme troisième langue étrangère. Nous étions dans le local habituel, les bancs disposés en U, le cours se déroulait le mercredi de 11h05 à 11h55.

En général, lorsque nous voyons des mots de vocabulaire, je les note au tableau en donnant la traduction oralement, puis une fois qu'une activité est terminée, on revoit le vocabulaire noté au tableau. Les élèves notent les mots eux-mêmes dans leur liste de vocabulaire.

Lors de la leçon, j'ai proposé une activité de réalisation d'une carte conceptuelle afin de présenter le thème de la biographie. J'avais distribué trois petits papiers à chaque élève et leur avais expliqué qu'ils devaient tous écrire trois thèmes/concepts qui, selon eux, se rapportaient à la biographie, c'est-à-dire trois éléments qu'on pouvait retrouver dans une biographie. Ensuite, nous avons fait une mise en commun et créé la carte conceptuelle ensemble. Le but était d'introduire les éléments qui structuraient une biographie ainsi que le vocabulaire dont les élèves auraient besoin pour réaliser la tâche finale et l'évaluation certificative.

Je dois également préciser que nous avons commencé cette activité lors de la leçon précédente du mardi et nous y avons consacré environ 15 minutes. Mercredi, je pensais donc consacrer 15 à 20 minutes à cette activité mais en réalité, elle a duré toute l'heure. En effet, certains élèves se sentaient complètement perdus face à ce genre de tâche, ils ne parvenaient pas à suivre la réalisation de la carte conceptuelle ni la signification des mots de vocabulaire, alors qu'une partie de ces termes avaient déjà été vus et que j'avais déjà redonné leur traduction 4-5 fois. En fait, j'ai passé l'heure à répéter encore et encore la signification des termes. De leur côté, les élèves perdus ont affiché une attitude défaitiste et dépourvue de motivation pour la première fois au cours de la séquence. De mon côté, je ne parvenais pas à comprendre comment ces 5-6 élèves étaient à ce point perdus, je pensais qu'en répétant la traduction des termes, ils allaient finir par comprendre. Au lieu de cela, j'ai

perdu le contrôle de la gestion de la classe. Ma maître de stage s'est vue obligée d'intervenir pour dire à ces élèves que leur attitude n'était pas normale. Nous les avons ensuite rassurés en leur disant qu'une liste de vocabulaire leur serait distribuée avec les mots de la carte conceptuelle.

Un élève s'est alors proposé de faire la liste de vocabulaire et de me l'envoyer pour que je la corrige avant de la transmettre aux autres.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

PEINE DE MORT ET TORTURE

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique (2017-2018)

En enseignement technique de transition, option sport, en rhéto, à la 1^{ère} heure de français du vendredi : un élève présente un petit exposé sur un fait d'actualité récent qui l'a touché. Il a choisi de parler des attentats qui avaient eu lieu à New-York. Suite à sa présentation, il lance un débat sur la question suivante : « pour ou contre la peine de mort ? ». A ma grande surprise et à celle du professeur, la majorité de cette classe de rhéto s'est positionnée en faveur de la mise à mort du présumé coupable dans un cas d'homicide. Le raisonnement a été clair : puisqu'il a pris une vie, on va lui prendre la sienne. Plus choquant encore, fut la réaction de quelques-uns selon laquelle, mettre à mort, c'est trop facile et qu'il faut d'abord torturer la personne coupable. Le professeur et moi-même avons perçu beaucoup de violence et une sorte de « soif de vengeance » dans ce débat et dans les différentes propositions des élèves. Il a d'ailleurs fixé de consacrer une séance de cours à venir à ce sujet sensible afin de pouvoir réfléchir posément sur les différents propos tenus et qui sont, selon moi, inacceptables.

Je ne suis pas intervenue lors de ce débat car je n'étais présente qu'en tant qu'observatrice en vue d'un stage pratique prochain. Je peux néanmoins affirmer que j'aurais eu beaucoup de mal à garder mon sang-froid et à rebondir de manière objective sur les arguments exposés, évitant ainsi d'imposer mon point de vue.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

AVC ET FACTEURS DE RISQUES

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en psychologie et sciences de l'éducation, lors d'un stage (2017-2018)

Je viens de donner mon avant-dernière heure de cours aux 5SE. Nous sommes mercredi, en deuxième heure. J'ai entamé l'heure de cours seule, Mme Z arrivant un petit peu en retard. J'ai expliqué aux élèves que j'espérais pouvoir terminer et clôturer la matière, car il s'agissait de ma dernière heure d'enseignement. J'ai ensuite rappelé aux élèves qu'ils seront évalués sur l'ensemble de la matière vue ensemble, mais avec Mme Z. Comme à mon habitude, j'ai effectué un bref rappel de ce qui avait été vu au cours de notre dernière heure de cours ensemble, afin de rafraîchir la mémoire de certains élèves ou que les absents se mettent à jour. Après ce bref rappel, j'ai tenté de faire deviner pourquoi nous ne sommes pas tous sujets aux AVC, dans le but d'arriver à la thématique du jour, les facteurs de risque.

Cette leçon avait été réalisée le jour précédent chez les 5SE, qui avaient relativement vite deviné. Les 5SP ont mis davantage de temps, ce qui m'a un peu stressée, car je voulais absolument clôturer ma matière. Finalement, une fois la thématique trouvée, j'ai distribué le support du jour et j'ai expliqué la consigne de l'exercice qui était à réaliser, c'est-à-dire de discuter en deux groupes des différents facteurs de risques pouvant causer quatre pathologies différentes.

Les élèves ont été particulièrement dissipés lors de cette dernière période, ce qui n'était pas nécessairement le cas lors de mes heures d'enseignement précédentes. De cette façon, j'ai souvent dû faire des appels au calme, ce qui me faisait perdre du temps et par conséquent, me stressait davantage. Une fois la consigne énoncée, nous avons pu faire le petit exercice. Les élèves ont eu dix minutes pour trouver des facteurs de risques et de protection. La correction de l'exercice s'est faite de façon collective, avec utilisation du tableau noir afin que les élèves puissent inscrire les bonnes réponses sur leur feuille de papier. Une fois que les facteurs de risques avaient été abordés de façon générale, nous avons pu aborder de façon plus spécifique, au sein des accidents vasculaires cérébraux. Le reste de l'heure s'est déroulée sous un aspect de question-réponse entre moi et les élèves, afin de compléter notre cours. Une fois que cela a été réalisé, une fiche récapitulative de tous les éléments ayant été vus a été distribuée aux élèves. Nous n'avons pas eu le temps de la lire dans son entièreté, mais j'ai attiré l'attention des élèves sur la toute dernière page, car c'est sur celle-là que figuraient des éléments de sensibilisation utiles s'ils soupçonnaient la survenue d'un AVC chez une personne.

Je vais aborder ici l'exercice relatif aux facteurs de risque qui avait été prévu de faire avec les élèves. Suite à la définition de ce que sont les facteurs de risque, un exercice a été proposé aux élèves afin de se familiariser davantage avec ce concept. L'exercice se présentait comme suit : quatre pathologies étaient inscrites sur une feuille. Deux groupes d'élèves ont été formés de façon aléatoire. Chaque équipe devait se charger de trouver les facteurs de risques de deux des quatre pathologies, en les sélectionnant parmi des étiquettes. En définitive, l'équipe 1 devait se charger de trouver les facteurs de risque de la maladie d'Alzheimer et de la migraine, et l'équipe deux, du diabète et de la crise cardiaque. Il était également demandé à l'équipe 1 de trouver un facteur de protection pour les deux pathologies qu'ils n'avaient pas, de même pour l'équipe deux.

La consigne a dû être répétée à plusieurs reprises, et j'ai bien senti que même pour moi ce n'était pas évident de trouver des explications alternatives à ce qui leur était demandé. Une fois que les étiquettes ont été disposées sur deux bancs différents, l'exercice est paru plus clair à l'ensemble de la classe. Les deux groupes d'élèves ont ainsi débattu ensemble durant une dizaine de minutes. Je suis régulièrement passée d'un groupe à l'autre pour écouter leurs arguments et les aider à débattre. Pendant ce temps, certains élèves en ont profité pour discuter ensemble, se balader. Je ne les ai pas

réprimandées à cet instant, car nous étions à un temps plus « relax ». En revanche, cela a été très compliqué de recapter leur attention à l'issue de cet exercice.

J'aimerais revenir sur cet exercice. En effet, j'ai eu l'occasion de le réaliser le jour précédent avec la classe de 5^E. Le jour avant, j'ai eu beaucoup de mal à réaliser cet exercice, car je n'ay ai pas vraiment trouvé de sens moi-même. En effet, les classes ne permettent pas de travailler en deux groupes, c'est-à-dire qu'il faut impérativement changer la disposition de la classe pour pouvoir ce faire. Ainsi, j'avais déjà éprouvé des difficultés, car j'ai dû réfléchir sur le moment à une solution pour que les élèves soient mis en deux groupes, et cette réflexion m'a pris quelques minutes, ce qui a laissé place à un brouhaha. De plus, lorsque j'avais réalisé cet exercice, je me suis rendu compte qu'il était clairement facultatif. Cependant, j'ai tout de même pris la décision de le refaire avec les 5SP afin que les deux classes voient la même chose.

Je ne suis pas sûre que ce soit la meilleure chose à faire. En effet, premièrement, j'ai eu beaucoup d'appréhension à recommencer cet exercice vu son échec le jour précédent. Cela a augmenté mon niveau d'inquiétude. Deuxièmement, je me suis sentie presque inutile durant cet exercice. En effet, durant toutes les heures d'enseignement que j'ai pu donner, j'ai eu le sentiment d'être utile pour les élèves, ils m'ont vue comme quelqu'un qui pouvait leur apporter des informations pertinentes. En revanche, lors de cet exercice, je me suis sentie comme « régresser » dans ma pratique. Pendant la réalisation de celui-ci, je me suis souvent répété en têt « mais ce que je fais n'a pas de sens », et je me suis rappelée des instants où moi aussi, en secondaire, je ne comprenais pas pourquoi on me demandait de réaliser un certain exercice. Malgré cela, j'ai tout de même décidé de maintenir cet exercice, alors qu'il aurait peut-être été judicieux de le supprimer de ma préparation. Nous en arrivons donc à cette problématique que j'ai souvent constatée : cette peur de quitter ou de s'écarter un peu trop de la préparation.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

Il y aurait un lien étroit entre la gestion des incidents et des conflits, mineurs ou majeurs, qui surviennent en classe et l'organisation du travail scolaire. Nous allons à présent montrer en quoi les deux facettes du métier sont intimement liées. Un défaut dans l'organisation didactique complique singulièrement la gestion des relations dans la classe et les risques de dérapage s'accroissent.

Il nous revient alors de considérer que l'organisation pédagogique serait plus déterminante dans le bon déroulement des activités en classe que la menace de sanctions et les aptitudes relationnelles (cette « main de fer dans un gant de velours »). En d'autres termes, une (bonne) préparation du cours constitue une condition essentielle pour qu'un cours se passe bien, et le « climat relationnel », une conséquence ou un bénéfice secondaire d'une planification adéquate du travail en classe.

S'il est bien mené, l'exercice de transposition didactique, en tant qu'aménagement du passage du savoir savant au savoir enseigné, constitue une importante source de stabilité dans les interactions entre un enseignant et ses élèves. En effet, l'enseignant est « celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir

qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire » (Robbes, 2006)³⁹. Dès lors, « l'accès de l'élève au savoir véritable ne peut donc que passer par « des preuves tirées de l'expérience et de la raison » de l'élève lui-même, certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne » (ibid.).

Mettre les élèves au travail, leur proposer des activités qui ont un sens – tout à la fois une direction et une signification –, les amener à s'engager activement dans l'apprentissage,... sont autant de conditions qui préviennent l'émergence de comportements perturbateurs. « L'autorité épistémique est insuffisante lorsqu'elle est fondée sur la seule détention de savoirs, car si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion (...) L'autorité épistémique est plus que jamais soumise à la nécessité du didactique : un enseignant ne peut pas ne pas s'interroger sur les modalités de la transmission des connaissances, et donc sur l'organisation des situations d'enseignement rendant possible l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage » (Marchive, 2005 : 183-184)⁴⁰.

Mais il y a également un autre bénéfice à la mise en place d'une situation d'apprentissage où chaque élève est mis au travail. Nous devrions l'identifier au départ des comptes rendus suivants.

LA DISCIPLINE NE RÉGNAIT PAS EN CLASSE

Compte-rendu d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en langues et littératures modernes à finalité didactique lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Lors d'un stage d'espagnol, j'ai donné en novembre cours à seize élèves de 6^e année de l'enseignement secondaire général. Dès mon stage d'observation, j'ai pu constater que la discipline ne régnait pas en classe. Pendant les quatre premières heures de cours, j'ai dû faire face à des bavardages incessants, des élèves qui s'insultaient mutuellement, et même des actes violents entre les élèves. Les activités que j'avais décidé de faire ne marchaient pas comme je l'aurais souhaité car les élèves n'écoutaient pas.

Lorsque je faisais des remarques, j'avais véritablement le sentiment de parler dans le vent et je passais mon temps à réclamer le silence. J'ai corrigé plusieurs fois ma séquence en changeant les activités prévues pour essayer de séparer certains groupes qui posaient problème.

Pour éviter de donner l'impression d'imposer les places, j'avais décidé de faire un jeu pour les mélanger et casser ces groupes. Cependant, les élèves m'ont une fois de plus devancé à cause de mon manque d'expérience et ça a été un échec. En définitive, il était difficile de trouver sa place d'enseignant dans ce genre de conditions car le problème de l'atmosphère en classe, a été le frein principal.

³⁹ Robbes B., 2006, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

⁴⁰ Marchive A., 2005, « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires », in Talbot L., 2005, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 183-184 ; cité par Robbes, op.cit.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

C'EST LE CARNAGE, ICI !

Compte-rendu d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en sociologie à finalité didactique (2017-2018)

Dans le cadre de mon stage d'observation, lors du suivi d'une classe de 6^{ème} TQ Agent d'éducation, j'ai été témoin d'un climat de classe prof-élèves totalement exécrationnel où les incidents se sont multipliés. C'était une leçon de physique sur « la production d'électricité ». Devant le local de cours (type amphithéâtre, professeur ex-cathedra), en attendant que les élèves du cours précédent sortent du local, un élève de la classe m'interpelle : « Vous allez rire, M'sieur, c'est le carnage ici ! ».

A peine les élèves entrés en classe, ceux-ci pourtant relativement calmes l'heure précédente, un brouhaha terrible envahit le local. Les élèves sont totalement indisciplinés : ils restent debout, circulent, discutent, s'interpellent en criant, téléphonent, ... L'enseignante laisse faire un moment, elle est plongée dans ses documents. Ensuite, elle relève la tête, se met à crier (avec force) pour tenter de ramener le calme. Cette scène semble coutumière des débuts de séances. Les élèves, peu impressionnés par la démarche, se sont calmés quelques instants en s'installant. Par la suite, à chaque fois que le volume sonore des élèves augmentait, l'enseignante criait pour un retour au calme très approximatif et non durable.

Les élèves n'étaient pas au travail. Ils avaient pour consignes d'écouter l'enseignante et lorsqu'elle indiquait une information au tableau, ils devaient en prendre note (afin de compléter une mindmap qu'ils avaient préparée la veille). Dans les interpellations des élèves vers l'enseignante, à plusieurs reprises, l'enseignante s'est fait grossièrement parodier (elle avait un accent particulièrement distinctif) et même insulter : « Mais oui... grosse truie ». L'enseignante, manifestement lassée, n'a apporté aucune réaction et a poursuivi son cours. A la fin du cours, seuls deux élèves avaient pris note du contenu à indiquer dans la mindmap.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

TOUR DE BABEL

Compte-rendu d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve de l'AESS en architecture (2017-2018)

Je n'ai pas encore commencé mes stages pratiques. Voici une situation que j'ai vécue lors de mon stage d'observation (pour le cours de didactique générale).

C'était un cours de religion, avec une classe d'élèves de 3^{ème} qualification. C'était un groupe assez difficile. J'ai bien remarqué que le cours ne les intéressait pas du tout. Les bancs étaient disposés en

lignes de 3 bancs et 2 bans. J'étais assise parmi les élèves, dernière rangée. Le professeur présentait sa matière (Tour de Babel) sous forme de questions posées aux élèves. Il inscrivait au tableau les réponses intéressantes et les points importants de la matière vue. Une élève m'a particulièrement marquée parce qu'elle manquait de respect envers le professeur. Elle interpellait ses amis qui étaient à l'autre bout de la classe, sur quelque chose qui n'avait rien à voir avec le cours, parlait fort, et surtout, chantait du rap, malgré les remarques de son professeur. J'ai vraiment eu l'impression qu'elle le provoquait, et qu'elle voulait faire l'intéressante devant ses camarades. Quand le professeur lui a fait une remarque, elle a répondu : « Mais monsieur, pourquoi c'est toujours moi ? Je ne suis pas la seule à parler, Untel parle aussi ! ». Elle a chambardé pendant tout le cours. Quand les élèves sont sortis de la classe, le professeur m'a dit : « C'est une classe difficile, ils sont tout le temps comme ça. Mais je ne leur donne plus de punitions, ça ne sert à rien ». Moi, je ne sais pas comment j'aurais réagi face à une élève comme celle que j'ai remarquée.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

DERNIÈRE SÉANCE DE BASKET-BALL

Récit d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en sciences de la motricité à finalité didactique, lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Contexte :

5^{ème} séance de mon cycle en basket-ball avec des 6^{ème} qualification sociale. Présence de mon maître de stage et d'une superviseuse. Séance d'évaluation dans le hall omnisport. J'ai décidé d'évaluer mes élèves au cours d'un match. 12 élèves. Ce match était divisé en 4 phases (x minutes/phase). Chaque phase correspondait à un thème abordé lors des séances précédentes. Au cours de chaque phase, j'observais la réalisation correcte de critères spécifiques à l'aide d'un tableau.

Problème ? Cette évaluation pourtant attirante sur le papier n'était pas réalisable en temps réel car l'arbitrage du match et l'observation des critères me demandaient trop de travail. De plus, ces deux tâches combinées m'empêchaient d'intervenir pour d'autres éléments et donc d'être constamment présent auprès des élèves. Je me suis donc mis tout seul en difficulté.

Suites ? Discussion avec mon maître de stage et analyse de la séance. Evaluation trop compliquée en temps réel et donc manque d'interventions en général et plus spécifiquement sur des situations critiques.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

Le narrateur pose un constat essentiel. Lequel ?

.....
.....
.....

Pourquoi s'agit-il d'un constat essentiel ?

.....
.....
.....

En résumé, quel est le préalable essentiel pour gérer les disputes et les incidents dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté ?

.....
.....
.....

2. La première chose à faire

Partons du récit suivant. Retraçons le déroulement des faits et pointons à quel moment l'enseignante s'est mise en difficulté.

UN ÉLÈVE EN DÉCROCHAGE

Témoignage d'une enseignante de néerlandais et d'anglais, en fonction dans une école secondaire et à qui il avait été demandé si elle avait dû faire face à une situation de violence physique ou verbale.

En presque 30 ans de carrière, je n'ai jamais été confrontée à des situations de violence (physique ou verbale). Je suis une enseignante plutôt « cool » et je ne prends jamais les élèves de front. C'est ainsi que j'instaure le respect avec mes élèves. Je les respecte et ils me respectent. Ma grande expérience doit sans doute aider. Je suis parfois confrontée à des situations de bavardage, mais cela se règle généralement par une remarque à l'élève. Je ne connais pas de problèmes disciplinaires.

Malgré tout, un événement survenu en classe m'a particulièrement marquée. Cela s'est passé avec un élève de sixième, un garçon. Il doublait sa rhéto au moment où je l'ai eu dans ma classe. Cette situation avait l'air de le perturber, il se sentait mal et était en total décrochage.

A chaque cours, il me demandait systématiquement pour aller aux toilettes. J'acceptais. Un jour, pensant qu'il y avait quelque chose d'anormal, j'ai refusé qu'il sorte de la classe. Il n'a pas réagi, ni par la parole ni par le regard. Il n'y a eu aucune altercation. Je l'ai observé, il semblait « excité » et contrarié mais n'a rien dit. Après quelques minutes, il a déposé de la poudre blanche sur son banc et l'a sniffée. Aucun mot n'est sorti de ma bouche. Je suis immédiatement sortie de la classe, je tremblais, je me sentais vraiment mal. J'ai ensuite repris mes esprits et me suis directement rendue chez le directeur. Je lui ai expliqué ce qu'il venait de se passer dans ma classe, pendant un de mes cours... Le directeur a prévenu le titulaire de cet élève.

Un conseil de classe extraordinaire a été organisé le lendemain. Le but était d'informer tous ses professeurs de ce fait et d'essayer de mettre en place une structure pour l'aider. Mais nous, en tant que professeurs, nous ne sommes pas armés face à ce genre de graves situations ; nous ne sommes ni psychologues ni thérapeutes. Le mot d'ordre décidé entre nous était de ne plus le laisser sortir durant les heures de cours. C'est plutôt son titulaire qui l'a pris en charge mais m'a tenu au courant des décisions prises à son encontre.

Cet élève n'y est pas arrivé. Il a « triplé » sa dernière année. Chez nous, on ne peut pas tripler sa rhéto, il a donc été mis à la porte, sans diplôme.

Le déroulement des faits :

.....

.....

.....

.....

Alors qu'elle a toujours accepté que l'élève (majeur) sorte de la classe pour aller aux toilettes, l'enseignante refuse ce jour-là de le laisser sortir, « pensant qu'il y avait quelque chose d'anormal ». En prenant appui sur les éléments théoriques qui ont été abordés dans le chapitre précédent, peut-on lui donner raison ?

.....
.....
.....

A un moment donné, l'élève dépose une poudre blanche sur son banc et la « sniffe ». L'élève a-t-il consommé une drogue ?

.....
.....
.....

L'enseignante est sortie de la classe pour se rendre chez le directeur. Était-ce une « bonne » idée ?

.....
.....
.....

L'école a décidé de « mettre en place une structure pour aider » cet élève en difficulté. Était-ce une « bonne » idée ?

.....
.....
.....

A quel moment du récit l'enseignante s'est-elle mise en difficulté ?

.....
.....
.....

Vous trouverez en annexe 5 des informations supplémentaires quant à la prise en charge de ce type d'incident.

Ce qu'un enseignant doit **absolument** faire quand une chose « anormale » se produit ?

.....

.....

.....

Poursuivons notre réflexion au départ des cas de figure suivants. Nous pourrions compléter la formulation reprise dans l'encadré ci-dessus.

EN PLEURS

Récit d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en sociologie à finalité didactique, dans le cadre de son activité professionnelle. L'incident n'est donc pas survenu lors d'un stage (2017-2018).

A la rentrée scolaire de janvier 2018, à 08h15, alors que j'invitais les élèves à rentrer en classe comme d'habitude, j'ai constaté qu'une de mes élèves était en pleurs et est rentrée en classe en continuant de pleurer et sans me dire bonjour, ce qui était inhabituel de sa part envers moi. A l'arrivée en classe, j'ai salué les élèves. J'ai ensuite demandé à la fille pourquoi elle était dans cet état. Je n'ai pas obtenu de réponse de sa part. J'ai demandé ensuite aux élèves ce qu'elle avait. Ces derniers m'ont répondu qu'il s'agissait d'un problème personnel compliqué. Je me suis dirigé vers l'élève en question pour instruire discrètement. L'élève m'a demandé si l'on pouvait s'isoler tous les deux quelque part. Je l'ai prise à part dans la classe et elle m'a raconté son problème : en fait, il s'agissait d'une relation amoureuse qui avait pris fin au Nouvel An 2018. Suite à cette rupture, son ex-copain avait voulu se suicider et avait donc été embarqué dans un hôpital psychiatrique. Du coup, l'élève se sentait responsable de cette situation malheureuse. Elle m'a confié directement après cette explication qu'elle était incapable de suivre le cours car elle se sentait démunie et avait besoin de calme. J'ai donc tout de suite fait appel à un éducateur qui l'a prise en charge.

L'élève a été absente pour raisons médicales au cours des deux semaines suivantes. Lorsqu'elle est revenue à mon cours après son absence, je lui ai demandé comment elle allait et elle m'a répondu qu'elle allait bien et qu'elle préférerait ne plus discuter de cette histoire.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

ELLE CRIAIT MÊME QUAND ELLE PASSAIT UN NIVEAU

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en sciences de gestion (2017-2018).

J'étais en observation dans le cadre de mes stages, dans une école catholique (enseignement libre). Il y a un internat de filles au sein de l'école. Je devais suivre une classe pendant une matinée. Arrivée au cours d'artistique, une élève était complètement prise par un jeu sur son GSM. Elle criait même quand elle passait un niveau. J'ai été assez étonnée car le professeur n'a rien dit quasiment, à part une fois : « Silence, STP ». Le cours a eu lieu milieu de la matinée dans un grenier (qu'ils appellent le grenier de la tour). Le professeur n'a donc fait aucune remarque à l'élève.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

PRENDRE NOTE ET SE REMETTRE EN ORDRE

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique (2017-2018).

Lors d'un stage d'observation effectué il y a quelques mois, un professeur de français s'est retrouvé confronté à un élève qui ne prenait pas part au cours et qui restait couché sur son banc, endormi. Le professeur n'a pas réagi, n'a fait aucune remarque. Mais à l'intercours, le professeur est allé discuter avec l'élève en question calmement, en lui demandant ce qui n'allait pas et pourquoi il dormait sur son banc. L'élève a simplement répondu qu'il était fatigué et le professeur lui a alors demandé un peu plus fermement d'au moins prendre note durant l'heure suivante et de se remettre en ordre pour la prochaine fois.

Ce qui pose problème :

.....

.....

.....

ELLE AVAIT PRIS QUELQUE CHOSE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en sciences de la motricité à finalité didactique (2017-2018).

J'avais deux heures de cours d'éducation physique (stage) avec la récréation entre. L'élève était partie à la récré et a fumé (drogue). Elle est revenue pour la deuxième heure et nous avons remarqué qu'elle avait pris quelque chose et nous lui avons demandé de s'asseoir. Plus tard dans la séance, elle a pris une vareuse et a voulu sniffer dedans. Ma maître de stage en a parlé avec la direction mais de toute façon un conseil d'exclusion avait lieu cette semaine pour des faits semblables.

Ce qui pose problème :

.....
.....
.....

CIGARETTE ÉLECTRONIQUE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en biologie, dans le cadre de son activité professionnelle. L'incident relaté n'est donc pas survenu dans le cadre d'un stage (2017-2018).

Lors d'un cours en formation scientifique pour la classe de 5^{ème} technique de qualification, il y a quelques jours, à 15 mn de la fin du cours qui a lieu de 11h50 à 12h40, un de mes élèves a sorti « discrètement » une cigarette électronique et a commencé à la fumer. Je lui ai tout de suite demandé de ranger la cigarette et de sortir du cours pour rejoindre la salle d'étude.

L'élève en question est plus âgé que ses camarades de 5^{ème} car il a doublé plusieurs années. Depuis l'année passée, il avait toujours été respectueux des règles et consignes de l'école. D'où ma surprise ! Lorsque je lui ai demandé de quitter le cours, il a pris au moins 5 mn pour se lever, qu'il a fait avec le sourire.

Après la fin du cours, j'en ai tout de suite fait part à l'éducatrice principale, avec laquelle nous travaillons à la gestion des élèves au cas par cas. Je devais normalement prendre le journal de classe de l'élève pour lui supprimer des points de comportement. Cependant, depuis quelques temps, l'élève en question s'est engagé à faire de son mieux afin de pouvoir travailler et enfin passer en 6^{ème}. Je devais donc d'abord en discuter avec l'équipe éducative. Suite à la discussion avec l'équipe, il s'est avéré qu'il y aurait un petit groupe d'élèves de cette classe qui ont commencé à se réunir non loin de l'école pour consommer des drogues. Certains viennent en classe sous l'effet de ces substances. L'élève en question serait probablement sous effet des stupéfiants, ce qui expliquerait son comportement irrationnel et inhabituel. L'élève en question avait déjà eu des antécédents de consommation de drogues l'année passée mais il s'est engagé vis-à-vis de l'école pour se faire aider. Visiblement, ce n'est pas encore le cas.

Un rapport sera d'abord rédigé à la direction de l'école concernant ce groupe d'élèves. De mon côté, je dois, après les congés de carnaval, avoir une discussion avec cet élève pour que l'incident ne puisse plus se reproduire.

C'est donc à suivre.

Ce qui pose problème :

.....
.....
.....

Ce qu'un enseignant doit **absolument** faire quand une chose « anormale » se produit ?

.....
.....
.....

Justification :

.....
.....
.....

Evaluation formative n°3

Un étudiant du master en histoire à finalité didactique (2012-2013) et une étudiante du master en philosophie à finalité didactique déplorent le comportement de certains des élèves de la classe où ils effectuaient leur stage.

Que leur suggèreriez-vous de faire ?

LA FACULTÉ DE FAIRE DEUX CHOSES EN MÊME TEMPS

Compte-rendu d'un événement énervant vécu lors d'un stage, Etudiant du master en histoire à finalité didactique, 2012-2013

« Quatre élèves (garçons) aux deux premiers bancs bavardent trop fort. Les appels au calme sont inefficaces et les tentatives de les « coincer » en posant des questions sont infructueuses ; ils avaient la faculté de faire deux choses en même temps (et donc répondaient correctement). Point énervant : leur manière « exaspérée » de formuler les réponses... J'étais à deux doigts de les séparer quand l'heure a touché à sa fin. J'étais quelque peu énervé de leur comportement sans avoir pu y apporter une solution satisfaisante »

LES FAIRE PARTICIPER

Compte-rendu d'un événement énervant vécu lors d'un stage, Etudiant du master en philosophie à finalité didactique, 2012-2013

« Lors de mon stage, je donne cours à une classe de 5^e générale assez agitée. Cependant, dispensant le cours de morale, j'essaye de mobiliser les élèves les plus agités pour participer au cours. Il y a notamment un groupe de filles qui ne cessent de bavarder entre elles (je ne peux donc pas les faire participer). Je fais à l'une d'entre elles une remarque puis deux : elle me regarde, signifiant qu'elle m'a entendue et continue de parler à sa voisine. Etant stagiaire, je ne me sentais pas en droit de mettre une note. J'étais à la fois énervée et ne savais quoi faire ».

Ce qu'ils devraient faire :

.....

.....

.....

3. Qualifier les faits au départ des registres normatifs

La qualification des faits constitue la composante initiale d'un processus de « sanction » de ces faits qui se prolongera par un éventuel rappel de la règle ou de la norme à l'élève ou aux élèves qui les ont commis.

Attention ! Il ne faut pas limiter le sens du verbe « sanctionner » à celui de « punir ». Sanctionner doit être entendu au sens de marquer son approbation ou sa désapprobation de façon « officielle ». Approuver ou désapprouver une chose qui a été faite ou qui a été dite suppose que l'on puisse la situer en regard d'une norme de référence – et de préférence la « bonne » norme.

Il n'y a en effet pas de règle sans sanction, nous l'avons établi précédemment. Un fait peut être approuvé, voire encouragé parce qu'il témoigne d'une appropriation d'une règle (sanction positive) ou désapprouvé, voire puni (sanction négative), parce qu'il témoigne d'une méconnaissance ou d'un contournement de la règle, d'une infraction à cette règle.

3.1. Faire la part des choses

Considérons la situation suivante pour y déceler les fautes commises par les protagonistes du récit. Pour ce faire prenons appui sur le tableau récapitulatif des registres normatifs codifiés.

UN MOTIF DE RENVOI !

Témoignage d'un enseignant, diplômé en psychologie, n'ayant aucun titre pédagogique (sa formation est en cours).

Le jeudi 12 février, je donnais un cours de psychologie de la petite enfance. Je surprends Sami en possession d'un petit pistolet de couleur dorée. Croyant qu'il s'agit d'une arme de pacotille, je lui demande de la remettre immédiatement dans le fond de sa mallette. Il s'exécute sans discuter. Gontran me montre également qu'il dispose d'une arme : un gros pistolet. Il tire à vide plusieurs fois vers le sol puis le remet dans sa mallette. Je leur signale qu'il est interdit d'apporter des armes en classe et qu'ils risquent le renvoi. J'exige de ne plus voir ces objets. J'ai toujours la conviction qu'il s'agit d'armes de pacotille.

Je donne cours normalement pendant un quart d'heure. Alors que je suis tourné vers le tableau, j'entends Orlando se plaindre : je me retourne ; il a sa tête dans les mains. Je me dirige vers lui et constate qu'il a une blessure au niveau du front. Un petit trou rond provoqué par la projection d'un objet de petite taille tel un éclat de métal ou de bois. Il me regarde et me dit : « Ce n'est pas grave, il ne s'est rien passé ». Sami se tourne vers Gontran et lui dit : « Je croyais qu'il était vide ! ». Je ne sais qui, de Sami ou de Gontran, a visé Orlando avec son arme.

Je m'énerve en leur signalant qu'apporter une arme en classe est un motif de renvoi. Gontran et Sami me demandent d'oublier l'incident. Je leur dis que je vais réfléchir et qu'en attendant ma décision, je ne veux plus aucun écart au cours.

Je m'assieds à mon bureau pour réfléchir à la situation. Soudainement, Gontran se lève et court vers le tableau armé de son gros pistolet en le pointant vers moi. Il tire à vide plusieurs fois, ensuite pointe l'arme vers la fenêtre puis vers un autre élève. Je saisis son arme et constate qu'il s'agit d'une arme réelle qui possède un chargeur à munitions.

Je range mes affaires, garde l'arme en main et me dirige vers la porte en leur signalant que je vais rendre compte de l'incident à la direction. Sami et Gontran, suivis d'Orlando, m'interpellent : « Espèce de connard. Tu n'as jamais été qu'un faux cul de première » ou encore : « Si tu mets à la porte mon copain, cela ne se terminera pas là ». Je demande confirmation, il me répète la menace.

Me souvenant de mon expérience dans une autre école où un élève m'attendait à la sortie de l'école avec un couteau, je suis pris par la peur. Pour éviter la confrontation physique, je me rassieds à ma table et tente de les raisonner mais la menace reste. Gontran reprend alors son arme que j'avais déposée devant moi puis sort de la classe en claquant la porte.

Quelques instants plus tard, la sonnette retentit. Je quitte la classe encadré des élèves. Sami me colle littéralement pour vérifier si je ne vais pas à la direction. Je suis retourné directement chez moi et me suis demandé quoi faire car je craignais les représailles.

Les fautes commises :

.....
.....
.....

Les fautes les plus graves :

.....
.....
.....

Dans cette situation, le narrateur n'a pas compris deux choses essentielles. Lesquelles ?

.....
.....
.....

Pour inscrire la gestion des incidents qui surviennent en classe dans la perspective d'une éducation citoyenne, l'enseignant doit opérer une distinction fondamentale. Laquelle ?

.....
.....
.....

Quelles conséquences faut-il tirer de cette distinction fondamentale ?

.....

.....

.....

Pour inscrire la gestion des incidents qui surviennent en classe dans la perspective d'une éducation citoyenne, l'enseignant doit garder en tête un principe fondamental. Lequel ?

.....

.....

.....

Quelles conséquences faut-il tirer de ce principe fondamental ?

.....

.....

.....

Dès lors, dans la situation décrite, qu'aurait-il dès lors fallu faire lorsque Sami est surpris en possession d'un petit pistolet de couleur dorée ?

.....

.....

.....

Et lorsque Gontran se plaint ?

.....

.....

.....

Les choses ont pris une mauvaise tournure après un quart d'heure : « Je donne cours normalement pendant un quart d'heure. Alors que je suis tourné vers le tableau, j'entends Orlando se plaindre. Je me retourne ». Une condition essentielle n'était pas remplie pour que l'enseignant puisse prévenir et gérer l'incident. Laquelle ?

.....

.....

.....

Cette condition essentielle renvoie par ailleurs à une obligation légale dans le chef de l'enseignant. Laquelle ?

.....
.....
.....

En résumé, faire la part des choses, c'est distinguer :

.....
.....

3.2. Viser juste

Considérons à présent les deux cas de figure suivants et les précisions relatives à la définition d'une « arme », extraites du Guide pratique « Prévention et gestion des violences en milieu scolaire » publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans les deux récits, il conviendra de « viser juste »... et de qualifier les faits aussi précisément que possible.

Qu'est-ce qu'une arme ?

Les catégories d'armes reprises dans la législation sont les armes prohibées (coups de poings américains, armes provoquant un choc électrique, sprays d'autodéfense, matraques,...), les armes soumises à autorisation auprès du gouverneur de Province (carabines, revolvers, fusils de chasse,...) et les armes en vente libre sous certaines conditions (couteaux, épées, armes pour le paint-ball,...).

Tous les instruments, machines, ustensiles ou autres objets tranchants, perçants ou contondants, dont l'usage a été détourné pour tuer, blesser ou frapper, même si on n'en a pas fait usage, sont également considérés comme des armes.

Cependant, le port d'une arme blanche non prohibée, c'est-à-dire l'avoir à portée de la main, prête à être utilisée en public, est soumis à un motif légitime (exemple : le pêcheur peut légitimement porter un couteau lorsqu'il pêche). Les motifs légitimes ne sont pas précisés par la loi, c'est le bon sens qui dicte, pour chaque cas individuel, le degré de danger pour l'ordre public ou la sécurité publique.

Il en va de même pour les objets et les substances (inflammables par exemple) qui ne sont pas conçus comme des armes, mais dont il apparaît clairement, étant donné les circonstances concrètes, que celui qui les détient, porte ou transporte, entend manifestement les utiliser aux fins de menacer ou de blesser physiquement des personnes (exemple : un marteau).

Est ainsi visée la manipulation en dehors de son usage didactique d'un objet potentiellement dangereux utilisé lors d'un cours (exemple : compas en cours de maths, scalpel en cours de biologie,...).

LANCE-FLAMMES EN SALLE D'ÉTUDES

Extrait d'un témoignage relaté lors d'une formation continuée par un enseignant en fonction dans une école secondaire.

Je surveillais une classe en étude. Je ne connaissais ni la classe ni le local où je ne donnais jamais cours. Je me trouvais au bureau du professeur sur l'estrade. La classe était toute en longueur avec deux rangées de bancs collés les uns aux autres. Il était donc impossible d'aller directement vers un élève sans contourner l'ensemble des bancs.

En deux secondes, un élève a pris un briquet et du déo. Il a dirigé le gaz vers un condisciple et l'a allumé avec le briquet. Une flamme énorme s'est immédiatement dirigée vers l'élève. Heureusement, celui-ci avait vu ce que préparait son voisin et s'est retiré juste à temps.

Je n'ai eu que le temps de crier avant de me diriger le plus vite possible vers l'auteur des faits, de lui confisquer son matériel et de l'envoyer auprès des éducateurs. J'ai dû ensuite calmer la classe, qui dans un premier temps, avait trouvé cela drôle. J'ai ensuite essayé de leur faire comprendre le terrible danger que leur condisciple avait vécu et la folie d'un tel acte. Après le cours, je suis allé trouver l'élève fautif et j'ai également essayé de lui faire comprendre la gravité de son geste.

SURPRIS EN TRAIN DE COUPER SES FEUILLES AVEC UN OPINEL !

Observation réalisée par une étudiante inscrite au master en langues et littératures modernes, orientation germaniques, à finalité didactique, 2013-2014

Lors d'un stage d'observation, je devais assister à une leçon d'allemand dans une classe de 5^e générale. Les élèves suivaient un cours de 4 heures par semaine. Je suivais la leçon du mardi matin qui avait lieu de 9h à 9h50. Le professeur donnait son cours tout à fait normalement, les élèves étaient calmes et concentrés. Après avoir vu un nouveau point de grammaire, l'enseignant distribua des feuilles d'exercices aux élèves. Il y avait une feuille pour deux personnes et les élèves devaient donc la couper en deux afin d'obtenir chacun le document. Pendant que l'enseignant continuait à distribuer les feuilles, les élèves qui l'avaient déjà reçue commencèrent à la découper à l'aide d'une paire de ciseaux ou d'une règle. Soudain, un élève sortit un couteau de son sac et commença à couper sa feuille à l'aide de celui-ci. Alerté par les commentaires des autres élèves (« Mais t'es fou ! », « Range ça avant qu'il ne te voit »), le professeur se retourna vers la source du dérangement et fut stupéfait de découvrir un de ses élèves en train d'utiliser un couteau en classe. Le couteau en question était un couteau « Opinel », donc très coupant et dangereux. Le professeur confisqua immédiatement le couteau et envoya l'élève chez l'éducatrice. Cet élève dut ensuite se rendre dans le bureau du directeur et fut renvoyé pour une journée.

La nature des faits dans le cas du « lance-flammes » ?

.....

.....

.....

Et dans le cas de l'opinel ?

.....

.....

.....

Dans les deux cas, l'enseignant a confisqué l'objet litigieux. Que faut-il en penser ?

.....

.....

.....

L'enseignant dit avoir tenté de faire comprendre la gravité de son acte à l'élève qui avait utilisé un spray de déodorant comme lance-flammes. Que conviendrait-il de faire ?

.....

.....

.....

L'élève pris en possession d'un Opinel est renvoyé pour une journée. Que faut-il en penser ?

.....

.....

.....

En résumé, viser juste, c'est qualifier les faits sans...

.....

.....

.....

Les choses sont-elles comprises ?

L'enseignant qui a observé l'incident le décrit de façon assez sommaire pour en conclure qu'il s'agissait d'une empoignade d'adolescents. Mais n'est-il pas allé un peu vite en besogne ?

UNE EMPOIGNADE D'ADOLESCENTS

Compte-rendu d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve de l'AESS en science économique, déjà en fonction dans une école secondaire (2017-2018)

A un intercouers, dans un couloir étroit mais bien éclairé. Deux élèves se sont empoignés brièvement. Les gros mots ont été prononcés, mais rien de tangible ou à reporter. L'empoignade était celle d'adolescents, avec un collé contre le mur. Après l'interpellation d'un collègue, les élèves ont cessé. Aucun suivi n'a été réalisé à ma connaissance.

Qu'aurait-il dû faire ?

.....

.....

.....

Sur la base de ce que nous venons d'établir dans les pages qui précèdent et en considérant les différentes façons de régler une dispute, pointez dans le récit suivant, ce qui pourrait poser problème.

AUCUNE ENVIE DE SUIVRE LE COURS

Compte-rendu d'un incident vécu par un étudiant de l'épreuve du master en sciences de gestion à finalité didactique, dans le cadre de son activité professionnelle (2017-2018). Le narrateur est de nationalité camerounaise et effectue un remplacement pour un cours d'éducation économique et sociale.

L'expérience a eu lieu lors du déroulement d'un cours dispensé par mes soins aux 7èmes professionnels aides-soignantes et électromécaniciens. Le cours se déroulait entre la 6^{ème} et la 7^{ème} heure. Les élèves n'étaient pas du tout intéressés et n'avaient aucune envie de suivre le cours. « Monsieur, c'est la dernière heure, on est fatigué... » me disaient certains. Après avoir demandé à plusieurs reprises aux élèves de se taire, j'ai néanmoins commencé le cours avec deux ou trois élèves (sur 13 élèves) en espérant que le reste de la classe va suivre.

Après avoir essuyé quelques insultes et moqueries liées à mon accent (moqueries pour lesquelles j'avais décidé de faire fi), un élève a sorti un document de son cartable et s'est mis à distraire toute la classe avec le document. Bien évidemment, j'ai intercepté le document qui poursuivait sa course entre les mains d'un élève. L'élève qui avait sorti le document m'a demandé de lui remettre : « Monsieur, c'est une blague ? C'est le document de mon lieu de stage... » Quelque chose dans ce genre. J'ai décidé de garder le document que j'ai rangé en dessous de mes cours sur ma table. J'ai quand même dispensé ma leçon et à la fin j'ai remis le document à l'élève.

Ce qui pourrait poser problème :

.....

.....

.....

Dans le récit qui suit, certaines affirmations doivent être discutées et investiguées. Lesquelles et pourquoi ?

UN VESTIAIRE AGITÉ

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en sciences de la motricité à finalité didactique lors d'un stage (2017-2018)

L'incident s'est déroulé dans les vestiaires lors d'un cours d'éducation physique. J'étais en présence de ma maître de stage. Une élève est sortie du vestiaire en colère et voulait se précipiter trouver la préfète car une autre élève avait réalisé une trace à l'indélébile sur sa veste. Ma maître de stage a essayé de discuter avec elle afin d'avoir d'autres informations. Il y avait beaucoup de tension dans cette classe. Le discours de l'élève énervée était incompréhensible. Ma maître de stage a essayé de lui faire comprendre qu'il valait mieux qu'elle se calme avant d'aller chez la préfète. Lorsque ma maître de stage a interrogé le reste des élèves, elles disaient que ce n'était pas elles, que la trace sur sa veste ne datait pas de maintenant.

Lors de la semaine suivante, j'ai demandé des nouvelles à ma maître de stage qui m'a dit que l'élève en question avait beaucoup de problèmes avec le reste de la classe, toutes les élèves se montent contre elle. La semaine suivante, elle est d'ailleurs restée avec le professeur de cuisine lors du cours d'éducation physique car elle n'était vraiment pas bien et harcelée par le reste de la classe. Je ne connais pas la fin de l'histoire.

Ce qui doit être discuté et investigué ?

.....

.....

.....

3.3. Ce qui déforce l'objectif d'éducation citoyenne

Passons à présent au récit suivant. La narratrice doit se tirer d'affaire dans une situation compliquée. Nous devons identifier ce qui a compliqué les choses et ce qui, dans la façon dont la narratrice a résolu le problème, n'est pas satisfaisant si l'on entend saisir l'opportunité offerte par cet incident pour éduquer à la citoyenneté.

VOTRE COURS EST CHIANT !

Témoignage d'une enseignante en fonction dans une école secondaire.

Classe : 3^{ème} P mécanique, 13 garçons entre 14-17 ans. Aucune motivation par rapport à l'option.

Cours : religion, 2 heures/semaine.

Thème : dans votre vie quotidienne et dans l'actualité, quelles sont les situations de racisme que l'on peut rencontrer.

Arrivés en classe, les élèves doivent se lever et se taire (règlement interne).

Avant qu'ils se taisent, il faut minimum 5 à 10 minutes. Je reste aussi debout. Quand ils sont calmés, ils s'asseyent et prennent leur cours. Je commence le cours et je pars de leur vécu personnel. Un à un, ils prennent la parole ; le débat se fait facilement.

Deux élèves discutent entre eux, assez fort, de foot et des résultats du match.

Je leur fais une demande de se taire, d'écouter les autres et de suivre le cours. Sans succès.

Deuxième remarque. Sans succès.

A la troisième remarque, je leur demande leur journal de classe pour y noter une remarque. L'un l'apporte sans problème et reconnaît déranger la classe ; l'autre ne veut pas. J'insiste. Il me dit : « *Votre cours est chiant, vous ne faites que parler et j'ai pas à vous écouter. Je ne suis pas là pour ça...* ». Le ton monte de son côté. J'essaie de répondre calmement malgré mon énervement.

Au bout de plus ou moins 5 minutes, l'élève me jette son journal de classe.

Je lui demande de le reprendre et de me le donner correctement. Encore 5 minutes de débat avant qu'il ne le fasse. Je note ses dires au JDC et lui signale qu'à la fin du cours, nous irons chez le préfet de discipline pour discuter ensemble.

Là, il me dit : « *Vous n'êtes qu'une salope de toute façon, moi je n'écoute pas les femmes !* ».

Je note ses dires.

A ce moment, le cours se finit. Les élèves sortent et lui aussi, malgré mon refus.

Je me rends chez le préfet, lui explique la situation, lui donne le JDC de l'élève.

Fin.

Le préfet a eu une rencontre avec l'élève (sans moi). L'élève a eu une retenue de 3 heures pour ses propos. L'affaire est classée pour lui.

J'ai toujours des difficultés avec cet élève.

J'ai discuté avec l'élève avant le cours de son comportement. Il a écouté mais n'a rien dit. Dialogue de sourds.

Considérons chacun des faits et qualifions-les en prenant appui sur le tableau récapitulatif des registres codifiés.

.....
.....
.....

Ce qu'il conviendrait de faire au moment où les deux élèves discutent entre eux ?

.....
.....
.....

Ce qu'il conviendrait de faire après que l'élève dit : « Votre cours est chiant, vous ne faites que parler et j'ai pas à vous écouter. Je ne suis pas là pour ça... » ?

.....
.....
.....

Parmi ces faits, nous devons nous attarder sur les paroles d'un des élèves : « Vous n'êtes qu'une salope de toute façon, moi je n'écoute pas les femmes ! ». Considérons à ce propos les précisions apportées dans le guide pratique pour une prévention et une gestion des violences en milieu scolaire, ainsi que par le code pénal belge (article 453bis).

Qu'entend-on par violence sexuelle ?

L'Organisation Mondiale de la Santé définit la violence sexuelle comme suit : « tout acte sexuel, tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaire ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne utilisant la coercition, commis par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais s'en s'y limiter, le foyer et le travail » (OMS, 2012, « Rapport mondial sur la violence et la santé, chapitre 6 « La violence sexuelle », sous la dir. de Krug E. G., Dahlberg L.L., Zwi A., Lozano-Ascencio R., Genève).

Le code pénal fait une distinction entre le viol et les autres agressions sexuelles. Le **viol** est défini comme étant « tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit et par quelque moyen que ce soit, commis sur une personne qui n'y consent pas par violence, contrainte [physique ou psychologique], menace ou surprise » (art.375 du Code pénal).

Le viol est donc reconnu entre partenaires qu'ils soient mariés ou non mariés.

Lorsque la victime a moins de 14 ans, on parle également de viol même si elle est consentante. On part en effet du principe qu'un enfant de moins de 14 ans n'est pas apte à donner son consentement pour des actes sexuels.

Les agressions sexuelles sont définies comme étant tous les autres faits dépourvus de pénétration. Parmi ceux-ci, l'attentat à la pudeur, c'est-à-dire lorsqu'une personne est contrainte à des actes sexuels où elle est physiquement impliquée (ex. : attouchements des seins, forcer quelqu'un à se déshabiller afin que l'auteur puisse la prendre en photos, à se masturber ou à regarder des images ou films pornographiques).

Pour les mineurs de moins de 16 ans, en cas d'acte sexuel, on parle d'attentat à la pudeur, même s'il y a consentement mutuel.

Pour les mineurs de moins de 14 ans, en cas d'acte sexuel, tout acte de pénétration est considéré comme viol avec violence.

Article 453 bis du Code pénal belge :

Dans les cas prévus par le présent chapitre (*note : il s'agit ici des atteintes portées à l'honneur ou à la considération des personnes*), le minimum des peines correctionnelles portées par ces articles peut être doublé, lorsqu'un des mobiles du délit est la haine, le mépris ou l'hostilité à l'égard d'une personne en raison de sa prétendue race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, de son état de santé actuel ou futur, d'un handicap, de sa langue, de sa conviction politique, de sa conviction syndicale, d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale.

Le caractère sexiste ou homophobe de propos injurieux constitue donc une circonstance aggravante.

Nous sommes donc en mesure de qualifier les propos tenus par l'élève.

.....
.....
.....

De quoi l'enseignante doit-elle dès lors s'abstenir ? Pour ma part, j'ai identifié trois choses qu'elle ne devrait pas faire, si elle entend inscrire le règlement de cet incident dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ce qui contribue à minimiser la portée des propos tenus par l'élève ?

.....
.....
.....

En résumé, viser juste, c'est s'abstenir...

.....
.....
.....

4. Rappeler la norme plutôt que rappeler à l'ordre

La précision dans la qualification des faits est déterminante dans le processus de légitimation de l'intervention de l'enseignant et dans la résolution de la dispute.

Elle permet de distinguer les faits qui peuvent être soumis au régime de la justesse et ceux qui doivent être soumis au régime de la justice.

Nous sommes à présent en mesure d'établir ce qui peut être soumis au régime de la justesse et donc déboucher sur des « arrangements » ou des « concessions » :

.....
.....
.....

Et ce qui doit être soumis au régime de la justice, parce que la qualification des faits et leur traitement ne peuvent être négociés.

.....
.....
.....

Le rappel de la norme réside dans l'énoncé public du principe légal qui a été enfreint ou qui risque de l'être. Si ce rappel est public, c'est parce qu'il concerne tout à la fois les auteurs des faits que les témoins de l'incident.

Rappeler la norme, ce n'est pas nécessairement dire ou énoncer verbalement ce qui pose problème, mais c'est aussi poser les gestes qui doivent être posés au moment où survient l'incident.

Ce rappel de la norme exige dès lors de pouvoir utiliser avec une certaine aisance la classification des registres normatifs et de garder à l'esprit le principe de hiérarchisation des normes.

4.1. Trouver les mots justes

Partons pour ce faire du témoignage suivant : une jeune fille est la cible de moqueries de la part d'élèves de sa classe.

LES JEUNES NE SONT PAS TOUJOURS TENDRES ENTRE EUX

Relaté par une étudiante de master qui fait part d'une expérience personnelle vécue dans son école secondaire.

Un mercredi matin, deuxième heure, cours de science, je me trouvais assise au troisième rang, à droite d'une copine. C'était une classe-laboratoire, au troisième étage, et nous avions cours de sciences générales. J'étais en deuxième humanité.

Derrière moi se trouvaient deux autres filles, plus grandes et déjà plus « formées » physiquement, alors que moi, je n'étais encore qu'une crevette imberbe... Cette différence de maturation physique m'a valu quelques soucis, notamment à cette fameuse heure de cours. En effet, ces filles ne m'acceptaient pas telle que j'étais. De plus, à l'adolescence, les jeunes ne sont pas toujours tendres entre eux. Elles me le faisaient comprendre en se moquant de moi, de mes vêtements, de mon physique, etc. La prof les a rappelés à l'ordre plusieurs fois en leur demandant d'arrêter de bavarder et de se calmer. Je ne pense pas qu'elle était consciente de ce qui se tramait réellement.

Moi, de mon côté, je commençais à m'énerver mais je ne le montrais pas, car je ne l'osais pas. J'étais trop gênée et/ou soumise.

Cependant, la situation n'en est pas restée là. De fait, les deux filles ont continué leurs moqueries et sont même montées d'un grade en commençant à me lancer des mouchoirs usagés ainsi que des chewing-gums mâchés. J'étais restée jusque-là plus ou moins impassible mais dès cet instant, mon sang n'a fait qu'un tour. J'ai interpellé la prof qui avait assisté à la scène et lui ai demandé si elle allait encore tolérer cette situation longtemps, puis je me suis retournée vers les filles et j'ai tenté de leur lâcher une réplique mais rien n'est sorti... J'ai fondu en larmes, les deux autres ont éclaté de rire et la prof m'a dit de me calmer, de m'asseoir et de me taire. Elle a également sommé les deux filles d'arrêter de rire et de se calmer ; ensuite, elle s'est retournée vers moi et m'a dit que j'exagérais et que si elle avait encore une remarque à me faire, j'hériterais d'une retenue... J'étais énervée et complètement déboussolée. Je ne savais plus comment réagir. Je me suis rassise, me suis tue et ai attendu la fin du cours.

Considérons chacun des faits et qualifions-les en prenant appui sur le tableau récapitulatif des registres normatifs.

.....
.....
.....

A quel moment précis l'enseignante aurait-elle dû intervenir ?

.....
.....
.....

Pourquoi fallait-il intervenir à ce moment-là ?

.....
.....
.....

En quels termes fallait-il intervenir ?

.....
.....
.....

Quelles suites conviendrait-il de donner à ce type d'incidents ?

.....
.....
.....

Face à des faits de cet ordre, il faut faire preuve de vigilance et de prudence. Pourquoi ?

.....
.....
.....

Le harcèlement

Ce qu'en dit le droit pénal belge

Chapitre IVbis. (inséré par L<1998-10-30/34, art.2, En vigueur : 27-12-1998>) **DU HARCELEMENT**

Art.442bis. (inséré par L<1998-10-30/34, art.2, En vigueur : 27-12-1998>) Quiconque aura harcelé une personne alors qu'il savait ou aurait dû savoir qu'il affecterait gravement par ce comportement la tranquillité de la personne visée, sera puni d'une peine d'emprisonnement de quinze jours à deux ans et d'une amende ce cinquante [euros] à trois cents [euros], ou de l'une de ces peines seulement. <L.2000-06-26/42, art.2, En vigueur : 01-01-2002>

Si les faits visés à l'alinéa 1^{er} sont commis au préjudice d'une personne dont la vulnérabilité en raison de l'âge, d'un état de grossesse, d'une maladie, d'une infirmité ou d'une déficience physique ou mentale était apparente ou connue de l'auteur des faits, la peine minimal prévue à l'alinéa 1^{er} sera doublée. <L.2001-11-26/19, art.34, 084 ; En vigueur : 02-02-2012>

Art.442ter. <L.2007-05-10/35, art.37, 064 ; En vigueur : 02-02-2012> Dans les cas prévus par l'article 442bis, le minimum des peines correctionnelles portées par cet article peut être doublé, lorsqu'un des mobiles du délit est la haine, le mépris ou l'hostilité à l'égard d'une personne en raison de sa prétendue race, de sa couleur de peau, de son ascendance, de son origine nationale ou ethnique, de sa nationalité, de son sexe, de son orientation sexuelle, de son état civil, de sa naissance, de son âge, de sa fortune, de sa conviction religieuse ou philosophique, [de sa conviction syndicale,] <introduit par la L.2009-12-30/01, art.113, 074 ; En vigueur : 31-12-2009> d'une caractéristique physique ou génétique ou de son origine sociale.

Le harcèlement constitue donc un délit et des circonstances aggravantes peuvent être prises en considération par le juge.

Le harcèlement n'est toutefois pas défini par le législateur : il s'agit, de façon assez large, d'un comportement qui « affecte gravement la tranquillité de la personne visée ». Le harcèlement doit donc être identifié à travers des choses qui sont faites, dites,... et qui visent une personne.

Dans son Guide pratique pour la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles apporte quelques précisions sur le harcèlement moral entre élèves.

Le terme *bullying* est fréquemment utilisé pour décrire des comportements de harcèlement entre élèves en milieu scolaire. Il peut prendre des formes diverses : moqueries ; attribution d'un surnom ; rumeurs ; façon d'isoler une personne du groupe ; insultes, menaces ; dégradation du matériel scolaire ou des objets personnels ; participation à des jeux parfois dangereux sous la contrainte (« T'es pas cap ») ; ou même des coups.

Ses caractéristiques :

- Intention de nuire : l'agresseur a l'intention délibérée de nuire même si la plupart du temps il prétendra qu'il s'agit simplement d'un jeu.
- Répétition : il s'agit d'une agression qui perdure à long terme, à caractère répétitif.
- Disproportion des forces : il a lieu dans le cadre d'une relation dominant/dominé, la victime ayant des difficultés à se défendre.

La lutte contre le harcèlement

Dans la revue *Entrées libres* (périodique mensuel édité par l'Enseignement catholique en Communautés francophone et germanophone de Belgique), on pouvait lire ce qui suit.

« Pris un par un, les actes de harcèlement peuvent en effet paraître anodins, alors qu'en réalité, ils s'accumulent pour la victime. Ils peuvent survenir à chaque heure de cours, à la récré, au réfectoire, à la sortie de l'école... Et la plupart des harceleurs sont stratégiques : ils agissent dans des lieux peu supervisés. Par ailleurs, il y a parfois des phénomènes de déni et de minimisation de la part de certains adultes, et des enseignants considèrent encore que ce n'est pas leur travail de s'occuper de ce qui se passe entre les élèves. La tâche est d'autant plus difficile qu'il n'y a pas de signes particuliers pour repérer le harcèlement. Les signaux visibles sont valables pour d'autres problématiques : des changements de comportement, d'attitude, de résultats scolaires... » (Gérard, 2017 : 3)⁴¹.

Dans la mesure où les actes de harcèlement ont une apparence anodine et où les signaux visibles ne semblent pas spécifiques, l'enseignant doit garder à l'esprit un principe essentiel – que nous avons dégagé durant cette formation. Lequel ?

.....

.....

.....

Dans le même texte, des propositions sont avancées en matière de prévention.

« D'où l'importance de mener des campagnes de sensibilisation, d'information, de prévention. Pour Benoît Galand⁴², celles-ci peuvent être intéressantes pour rappeler aux victimes que ce qui leur arrive n'est pas normal, les aider à réagir, à se sentir mieux. Mais permettront-elles de réduire le phénomène ? Il est sceptique : « *Les évaluations de ces campagnes ne sont pas très optimistes. Pour que cela fonctionne, il est toutefois important de travailler en équipe, de croiser les regards, de prévoir des espaces de dialogue, de la disponibilité, de ne pas réagir sous le coup de l'émotion. La première chose à faire est de protéger la victime, d'essayer d'arrêter les comportements de harcèlement. C'est ensuite que l'on peut travailler avec les témoins, les auteurs, mener un travail éducatif, de socialisation, etc. Il est important d'entendre et reconnaître le vécu et la détresse de la victime, d'analyser la situation de façon globale, d'essayer d'intégrer la victime dans la recherche de solutions. Hélas, il n'y a pas grand-chose de prévu dans les écoles au niveau organisationnel. Or, il faut des endroits où se concerter entre acteurs, assurer un suivi dans la durée et évaluer l'action* ».

En réalité, conclut le chercheur, il n'y a pas une action de prévention à déployer dans toutes les écoles, qui serait efficace partout. Chaque situation nécessite l'invention de nouvelles solutions » (Gérard, 2017 :3).

⁴¹ Gérard B., 2017, « Lutte contre le harcèlement : un défi pour nos écoles », *Entrées libres*, n°123, novembre, 2-3.

⁴² Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'UCL.

Ne serait-il pas opportun de compléter les propositions formulées par Galand, dans la mesure où l'école est investie d'une mission d'éducation citoyenne ? Quelles choses devraient être précisées à la victime, aux témoins et aux auteurs ?

.....

.....

.....

En regard des principes fondateurs d'un Etat de droit et de la mise en œuvre d'une éducation citoyenne, certaines des propositions contenues dans le témoignage qui suit sont elles aussi discutables. Lesquelles ? Pourquoi ?

L'école fondamentale Saint-Louis à Ghlin était le théâtre de violence, y compris de harcèlement. Pour y mettre un terme, Chantal Mets, directrice de cette école, a fait appel à Bruno Humbeeck, psychopédagogue et chercheur à l'Université de Mons.

En mai dernier, Bruno Humbeeck est venu présenter son projet à l'équipe éducative qui a tout de suite été partante. Il nous a proposé de mettre en place différentes choses dans l'établissement pour lutter contre toutes les formes de violence. Tout d'abord, on a installé différentes zones dans la cour : une zone calme où l'enfant ne peut pas courir, une zone « ballons » et une zone où l'enfant peut courir mais sans ballon. Cela fonctionne très bien. Nous avons aussi instauré des groupes de parole dans les classes. Certaines enseignantes l'organisent une fois par semaine, d'autres tous les jours, après le temps de midi, pour une durée de 5-10 minutes. Quand les enfants entrent en classe, ils montrent leur émotion en pointant un émoticône : la colère, la tristesse ou la joie. Le groupe de parole leur permet ensuite d'exprimer ce qu'ils ont ressenti dans la cour de récréation. Ils doivent parler en « je » et ne peuvent pas accuser un enfant nommément. Les autres doivent trouver ensemble une solution pour régler le problème. Il arrive bien sûr que des élèves soient victimes de harcèlement. Le groupe de parole les aide à s'exprimer et, parfois, c'est même le harceleur qui trouve une solution ! Evidemment, un enfant qui frappe un autre, ça se voit, mais le harcèlement, ce n'est pas visible tout de suite. Parfois, on ne le découvre que bien plus tard... Ici, on s'est surtout focalisé sur la violence en se disant que cela pourrait aussi être bénéfique pour les victimes de harcèlement. Dans les groupes de parole, ils peuvent tous s'exprimer. Au début, certains ne disaient pas grand-chose et puis, au fur et à mesure, ils ont constaté que tout le monde pouvait parler, qu'on n'accusait pas... Et au bout de quelques semaines, se sentant en confiance, les plus réservés ont osé prendre la parole.

L'école a, en outre, mis en place un conseil de discipline, qui se réunit dans mon bureau lorsqu'il y a eu des coups et blessures sur un autre élève, détérioration du matériel scolaire, propos racistes ou manque de respect envers un adulte. L'enfant doit passer par une période d'observation, et si on n'a plus rien à lui reprocher pendant ce laps de temps, il n'aura pas de sanction. L'ensemble du dispositif semble déjà porter ses fruits. Dès lors, nous comptons bien le pérenniser ! (Gérard, 2017 : 5)⁴³.

⁴³ Gérard B., 2017, « Encourager la parole », *Entrées libres*, n°123, novembre, 5.

Les propositions discutables ? Pourquoi sont-elles discutables ?

.....

.....

.....

4.2. Se référer aux devoirs et aux obligations de l'enseignant

Le rappel de la norme doit prendre appui sur les devoirs et obligations de l'enseignant : celles qui sont fixées par le droit civil, par les législations relatives à l'enseignement obligatoire telles que le Code pour l'enseignement, le serment de Socrate,...

Considérons ici le cas de figure suivant. Une directrice d'une école fondamentale évoque des règles qu'elle juge « significatives » ou « représentatives » de ce qui est attendu des élèves dans son école. A vous de renverser la perspective et de formuler les règles en prenant appui sur la (bonne) norme de référence. Ne perdez pas de vue non plus la distinction entre justesse et justice...

DEUX RÈGLES TRÈS SIMPLES

Il y a des règles très simples qui sont « *Je ne cours pas dans les couloirs* » et « *Je me tais lorsque je suis dans le couloir* ». Nous essayons de faire respecter cette règle là mais ce n'est pas toujours évident. Pourquoi est-ce qu'on ne court pas dans les couloirs ? Parce que je peux blesser quelqu'un qui arrive et que je n'ai pas vu, parce que je peux faire tomber un copain. Chaque règle a été construite avec les enfants mais il faut tout le temps rappeler ces règles-là. Le problème, c'est que les enfants passent mais que les règles restent. Les enfants passent, les enseignants pensent les avoir travaillées avec les enfants qu'ils ont devant eux, et en fait non, les enfants avec qui ils ont travaillé ça, ils ont quitté l'école.

La reformulation de la première règle : « Je ne cours pas dans les couloirs ».

.....

.....

.....

La reformulation de la deuxième règle : « Je me tais lorsque je suis dans le couloir ».

.....

.....

.....

Poursuivons notre examen de la façon de procéder au rappel de la norme au départ du récit qu'une enseignante en fonction dans une école secondaire nous a transmis lors d'une formation continue (janvier 2015).

JE ME LA FAIS QUAND JE VEUX

En passant dans le couloir pour joindre mon local avec ma classe, je croise le groupe d'un collègue qui avait cours avec des élèves que j'avais l'an passé et que donc, je connais. Un de mes anciens élèves lance : « *Madame, on peut avoir cours avec vous ?* ». Un des élèves de mon groupe lui répond en le narguant : « *Non, c'est nous qui l'avons cette année* ». Là-dessus, mon ancien élève lui répond : « *De toute façon, je me la fais quand je veux !* » en parlant de moi, tout en rentrant dans sa classe.

Je fais demi-tour, rentre dans sa classe et lui demande de répéter ce qu'il vient de dire (et que j'avais très bien compris). Il me propose de prendre son journal de classe, je lui réponds que je ne prendrai pas de décision aujourd'hui (car une réaction à chaud n'est jamais très efficace). Le lendemain, je suis allée en discuter avec l'éducateur de sa section ainsi que l'éducateur en chef, qui est immédiatement allé chercher l'élève, qui s'est confondu en excuses, avant de recevoir sa sanction : un jour de renvoi.

Je pense que l'élève s'en sort un peu trop bien, sachant que son éducateur l'avait menacé d'être renvoyé définitivement...

A quel moment précis l'enseignante devait-elle procéder au rappel de la norme ? Et en quels termes ?

.....

.....

.....

Dans le récit suivant, le narrateur a pêché par excès d'agapé. Nous ne pouvons considérer que tout est rentré dans l'ordre. Qu'aurait-il dû faire ?

ELLE SE LÈVE ET ME GIFLE

Un enseignant en fonction dans une école secondaire relate, lors d'une formation continue, l'incident suivant.

Une élève envoie des SMS pendant le cours, elle essaye d'être discrète mais... je la préviens plusieurs fois de confisquer le GSM. Ce que je finis par faire en précisant que je lui rendrais en fin d'heure... Elle se lève et me gifle ! Beaucoup de frustration, l'histoire s'est bien terminée, l'élève s'est excusée. Tout est rentré dans l'ordre.

A quel moment précis l'enseignant devait-il procéder au rappel de la norme ? Et en quels termes ?

.....

.....

.....

4.3. Eduquer en posant les gestes requis

Dans le récit suivant, une étudiante de l'AESS en science économique, déjà une fonction dans une école secondaire, déplore la façon dont l'incident qu'elle a vécu a été résolu par la direction de l'établissement. Nous pouvons comprendre son mécontentement. Mais elle a dû faire face à une difficulté majeure parce qu'il lui manquait une information déterminante : elle ne savait pas quoi faire face à ce « genre de problèmes ».

BOMBE LACRYMOGÈNE

Relaté par une étudiante de l'AESS en science économique, déjà en fonction dans une école secondaire (2009-2010).

Un jeudi après-midi. J'attendais mes élèves de 5^{ème} professionnelle. C'est une de mes plus grosses classes, trois sections y sont regroupées pour un total de 24 élèves garçons. Les élèves arrivaient au compte-gouttes. Pendant qu'ils s'installaient, une odeur insoutenable a soudain envahi le fond de la classe. Je n'ai pas tout de suite compris ce qu'il se passait. Les élèves ont commencé à s'agiter, à se moucher, à tousser et à ouvrir les fenêtres. Ils s'écriaient : « Madame, ça pue ! », « Vous ne sentez pas ? ». La classe était sens dessus dessous. Une fois que l'odeur est parvenue jusqu'à moi, j'ai vite compris que quelqu'un avait vidé une bombe lacrymogène en classe. Ma première réaction a été d'essayer de calmer les élèves et de chercher le coupable... en vain. J'ai alors décidé de faire sortir mes élèves et nous nous sommes installés dans une autre classe. Il m'a fallu plusieurs minutes pour retrouver un semblant de calme dans la classe et après 20 minutes, j'ai pu commencer le cours.

Dans un premier temps, je me suis sentie très mal face à cette situation. N'ayant jamais dû faire face à ce genre de problèmes, je ne savais pas quoi faire et j'avais peur de mal réagir. Je ne voulais pas accorder de l'importance à cet acte qui n'avait pour but que de perturber le bon déroulement de classe mais je ne voulais pas non plus fermer les yeux sur cette histoire. Après le cours, j'ai été appelée dans le bureau du directeur qui a rapidement été mis au courant par la femme de ménage présente dans les couloirs à ce moment-là.

Nous avons beaucoup discuté des difficultés de discipline dans cette classe car je ne suis pas la seule à avoir rencontré des problèmes avec eux.

Le directeur m'a informé de l'attitude à adopter si un cas de figure semblable devait se reproduire. Il m'a conseillé dans ces cas-là, de sortir et de renfermer les élèves dans la classe. Méthode que je n'aurais jamais appliquée par moi-même de peur d'avoir des représailles de la part de la direction. Les élèves n'ont finalement eu aucune sanction de la part de la direction et je dois avouer que j'ai trouvé ça très injuste et que cela m'a assez énervée.

Le récit qu'elle donne de l'incident n'est pas un compte-rendu chronologique des faits. Lorsqu'elle décrit ce qui est arrivé, la narratrice va un peu vite en besogne. A quel moment ?

.....

.....

.....

Elle a également omis de faire une chose essentielle. Laquelle ? Et à quel moment ?

.....

.....

.....

La narratrice considère que l'incident est motivé par l'intention de perturber le bon déroulement de classe. Mais cette définition de la situation ne l'amène-t-elle pas à passer outre des choses essentielles, plus importantes que le bon déroulement de classe ?

.....

.....

.....

Enfin, la narratrice déplore ne pas savoir quoi faire : « N'ayant jamais dû faire face à ce genre de problèmes, écrit-elle, je ne savais pas quoi faire et j'avais peur de mal réagir ». A quel moment aurait-elle pu être rassurée à ce propos ?

.....

.....

.....

De la même façon, dans le récit suivant, le narrateur ne décrit pas les faits dans l'ordre où ils sont survenus. Or, pour comprendre *après coup* comment il devait réagir à cette situation, il aurait fallu qu'il décompose a posteriori ce que l'élève avait fait depuis son entrée en classe jusqu'à la fin de l'heure. Or il a oublié de préciser une chose essentielle. Laquelle ?

UN PETIT JOINT

Les faits sont relatés par un étudiant inscrit à l'épreuve d'AEISS en mathématiques (2005-2006) et déjà en fonction dans une école secondaire. Il évoque un incident survenu en classe.

Un jour, un élève est arrivé à mon cours les yeux rouges, dans un état très suspect, il avait certainement fumé un joint, et était incapable de suivre le cours. Ce qui est étonnant, c'est que je ne savais pas comment je devais réagir face à cette situation. Je n'ai fait semblant de rien et je l'ai laissé tranquille. Il s'est endormi jusqu'à la fin de l'heure. Soulagement : le cours s'est bien passé.

La chose essentielle qui n'a pas été précisée ?

.....

.....

.....

Le narrateur conclut son récit en exprimant un soulagement : « Le cours s’est bien passé ». A-t-il raison de se réjouir du bon déroulement du cours ?

.....

.....

.....

4.4. S’interdire de faire le contraire de ce qui doit être fait

Nous allons à présent envisager des cas de figure où l’intervention de l’enseignant n’est pas conforme au prescrit légal, ne respecte pas certaines normes fondamentales dans une démarche d’éducation citoyenne. En d’autres termes, l’enseignant ne montre vraiment pas le (bon) exemple...

Considérons tout d’abord le compte-rendu d’un incident rédigé par un enseignant lors d’une formation continue.

LA FUMETTE NUIT AUX NEURONES

Classe de 1^{ère} S. Un élève au fond de la classe met du temps à ouvrir son cahier. Je vais donc près de lui, je lui demande de l’ouvrir, il tarde à le faire, donc je l’ouvre moi-même (celui-ci étant sur son banc). Il y avait caché des cigarettes (une cigarette intercalée à chaque page). Je les prends, les déchire et les jette à la poubelle, et je lui dis (tout calmement) qu’une sanction suivra (rapport de discipline + retenue + coup de téléphone aux parents). Il ne réagit pas de trop, le cours commence.

Peu après, je rends des interrogations et il a 0/20. Là, je lui dis qu’il est grand temps de se mettre au travail et « d’arrêter la fumette qui pourrait nuire à ses neurones » et là, il me répond : « Va te faire foutre ! ». Je ne m’énerve pas, je lui dis qu’un deuxième rapport de comportement suivra et qu’il est en train d’aggraver son cas. Heureusement, je ne l’ai plus entendu pendant le reste du cours.

En quoi l’attitude de l’enseignant ne s’inscrit-elle pas dans le cadre d’une éducation à la citoyenneté ?

.....

.....

.....

Revenons à présent sur l’un des récits déjà envisagés lorsque nous nous étions penchés sur la ligne de conduite adoptée par l’un des participants à une interaction. L’étudiante du master en langues et littératures romanes à finalité didactique (2012-2013) doutait de la pertinence de ce qui a été fait. Vous êtes à présent en mesure de déterminer ce qui aurait dû être fait.

UN ÉLÈVE PAS INTÉRESSÉ

Lors d'un stage, il m'a été demandé de réaliser une séquence sur le récit de vie. J'ai été confrontée à une classe de 5^e technique de qualification, composée uniquement de garçons. L'ensemble de la classe s'est intéressée à mon cours, exception faite d'un élève : en effet, durant l'ensemble du stage, l'élève en question a refusé systématiquement de répondre à mes questions et de participer à mon cours. J'ai tout d'abord décidé d'encourager l'élève à participer, j'ai tenté d'établir le dialogue avec ce dernier, mais sans succès. Son attitude (bras croisés, sourire moqueur) a bien tôt fait de m'exaspérer. Aux encouragements ont succédé les réprimandes, sans plus de succès. Finalement, et sur conseil de ma maître de stage qui ne savait pas non plus comment réagir, je ne me suis plus occupée de cet élève, qui a alors passé le plus clair de son temps à dormir durant mon cours. Bien entendu, cette solution ne m'a pas satisfaite. Cependant, si une telle situation (énervante, il va sans dire) venait à se reproduire, je pense que je me retrouverais tout aussi démunie.

Ce qui aurait dû être fait :

.....

.....

.....

Les choses sont-elles comprises ?

Dans le récit suivant, l'enseignante de latin semble à court d'arguments... Elle décide de fermer la porte de sa classe à clé jusqu'à la fin du cours. Le narrateur précise que la professeure a été remplacée, « probablement suite à un burnout ». N'y aurait-il pas d'autres motivations à son remplacement ?

UNE SOLUTION RADICALE

Récit d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en arts du spectacle à finalité didactique, lors de sa scolarité.

En 2^e secondaire, ma professeure de latin ne parvenait pas à rétablir le calme dans la classe, et cela de façon récurrente, si bien que même les autres professeurs nous demandaient d'améliorer notre comportement en latin. Il devait y avoir à peu près 20 élèves dans ma classe. Durant l'un des cours de latin, la professeure a fermé la porte de sa classe à clé avant la sonnerie de fin de cours afin de nous obliger à rester en classe pour qu'elle puisse finir son cours. Plus tard, la professeure a été remplacée, probablement suite à un burnout.

Pourquoi l'enseignante aurait-elle pu être remplacée ?

.....

.....

.....

En prenant appui sur les considérations qui ont été abordées jusqu'ici, qu'aurait pu faire l'enseignante avant de fermer la porte à clé ?

.....

.....

.....

Fallait-il, comme l'a fait cet enseignant observé dans une classe de 7^{ème} P, laisser dormir l'élève ? Le stagiaire s'en étonne.

LE LAISSER DANS SON COIN

Récit d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve de l'AESS en sciences de gestion, dans une classe de 7^e P

Un élève dormait en première heure de cours dans une école de la région liégeoise. Dans cette école, les élèves semblent respecter les professeurs, les encadrants et les autres élèves. A la fin du cours, j'ai posé la question au professeur, pourquoi il laissait dormir l'élève, il ne le faisait pas participer ? Le professeur m'a répondu qu'il pouvait être assez violent en début de journée et donc il le laissait dans son coin, pour ne pas perturber le reste de la classe.

Fallait-il le laisser dormir ?

.....

.....

.....

N’y aurait-il pas d’autres choses à faire ?

.....

.....

.....

Dans le récit suivant, un élève reste lui aussi couché sur son banc. A l’enseignant qui s’inquiète, il répond qu’il est fatigué. L’enseignant lui demande alors « d’au moins prendre note durant l’heure suivante et de se remettre en ordre pour la prochaine fois ». N’aurait-il pas pu/dû lui dire autre chose ?

PRENDRE NOTE ET SE REMETTRE EN ORDRE

Récit d’un incident observé par une étudiante inscrite à l’épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique (2017-2018).

Lors d’un stage d’observation effectué il y a quelques mois, un professeur de français s’est retrouvé confronté à un élève qui ne prenait pas part au cours et qui restait couché sur son banc, endormi. Le professeur n’a pas réagi, n’a fait aucune remarque. Mais à l’intercours, le professeur est allé discuter avec l’élève en question calmement, en lui demandant ce qui n’allait pas et pourquoi il dormait sur son banc. L’élève a simplement répondu qu’il était fatigué et le professeur lui a alors demandé un peu plus fermement d’au moins prendre note durant l’heure suivante et de se remettre en ordre pour la prochaine fois.

Ce que l’enseignant aurait pu/dû dire à l’élève qui se disait fatigué ?

.....

.....

.....

Evaluation formative n°4

Au moment où le récit suivant s'arrête, il conviendrait de se tourner vers la titulaire de la classe et de lui poser une question. Laquelle ?

« TU ES PETITE, TU ES MOCHE, TU N'AS PAS DROIT À LA PAROLE »

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en sciences mathématiques à finalité didactique, lors de sa scolarité (2017-2018)

Ceci s'est passé en première secondaire pendant les cours d'EDM (étude du milieu). Le professeur faisait toujours preuve d'un certain humour noir ; humour non toujours compris par des élèves de cet âge. A multiples reprises, il disait à une élève, quand elle levait la main pour poser une question, je cite : « Tu es petite, tu es moche, tu n'as pas droit à la parole ». Phrase frustrante et gênante par ses propos, par la présence des autres élèves et par le fait qu'il ne répondait jamais à la question posée. Cette élève a donc décidé, sans en informer le professeur concerné, de parler de cette situation à sa titulaire. La titulaire a aussitôt discuté avec le professeur concerné. Il s'en est suivi des remarques devant la classe du type : « Puisque certains d'entre vous ne connaissent pas l'humour, je ne peux plus faire de blague ». Ces remarques ont continué jusqu'à la fin de l'année scolaire.

La question à poser à la titulaire de la classe :

.....
.....
.....

Justification :

.....
.....
.....

4.5. Ne pas inverser les priorités !

Poursuivons l'analyse de ces situations dans lesquelles un élève est la cible de paroles et de comportements « malveillants » ou « malintentionnés ».

Dans le cas suivant, le narrateur fait allusion à la réaction d'un élève à la suite de paroles qui lui ont été adressées.

DEUX CHOIX S'OFFRAIENT À MOI

Ce témoignage a été recueilli auprès d'une enseignante en fonction dans une école secondaire et à qui il était demandé de relater une situation de violence survenue à l'école.

J'étais en classe avec des élèves de 2^e différenciée (des élèves en difficultés, au début de l'enseignement secondaire). Au cours de la correction d'un exercice au tableau, j'entends un élève qui se moque d'un autre qui se trouve au premier banc. Je calme l'élève moqueur en lui demandant son journal de classe afin qu'il arrête. Malheureusement, à peine le dos tourné pour faire la correction, le jeune recommence. Je décide alors de lui mettre une note dans son journal de classe, mais le mal est fait. L'élève ayant subi les moqueries se rebelle et prend une poubelle métallique, l'envoie à travers la classe pour se venger. Malheureusement, il ne touche pas la bonne personne et c'est une jeune fille qui se retrouve blessée. L'élève (celui qui a lancé la poubelle) sort de la classe en courant et pleurant, suivi de celui qui s'était moqué de lui (fâché de voir qu'il aurait pu être blessé). Deux choix s'offraient à moi : me lancer à leur poursuite et laisser les 15 autres élèves de la classe, ou rester et attendre. Fort heureusement, les deux élèves se sont rendus chez la directrice et c'est elle qui a pu désamorcer cette situation après que je lui ai relaté les faits. Les deux élèves ont été punis et des excuses ont été exigées envers la jeune fille blessée.

Le récit de l'incident nous permet-il d'établir s'il s'agit de « moqueries » ?

.....

.....

.....

A quel moment précis l'enseignante aurait-elle dû intervenir ?

.....

.....

.....

Pourquoi fallait-il intervenir à ce moment-là ?

.....

.....

.....

En quels termes fallait-il intervenir ?

.....
.....
.....

Quelles suites conviendrait-il de donner à ce type d'incidents ?

.....
.....
.....

Le narrateur s'interroge devant les deux choix qui s'offraient à lui. Partagez-vous son interrogation ?
Que feriez-vous à sa place, dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté ?

.....
.....
.....

La violence verbale

Le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles consacre une réflexion sur la façon de prévenir et de traiter la « violence verbale » à l'école. Certaines des propositions qui y sont formulées paraissent discutables, dès lors que l'on prend en compte la nécessité d'une éducation citoyenne par les membres du personnel éducatif. Lesquelles de ces propositions ? Pourquoi ?

Qu'entend-on par violence verbale ?

Il est difficile de définir clairement ce qu'est la violence verbale car il n'y a pas de consensus à ce sujet. De plus, la sensibilité de chacun (histoire personnelle, expériences vécues,...) variant d'un individu à l'autre, face à une même situation, certains se sentiront agressés et d'autres pas.

De manière générale, peuvent être distingués :

- **Les grossièretés et insultes** : la frontière dépend de l'intention de l'élève qui la formule. Certaines grossièretés sont des écarts de langage typiques des adolescents. D'autres sont des paroles où l'on ressent clairement une volonté de porter atteinte à un autre élève ou à l'enseignant(e).
- **Les atteintes portées à l'honneur ou à la considération des personnes** : moqueries, menaces, rumeurs malveillantes, propos racistes ou sexistes,... Répétées, ces atteintes peuvent se muer en un véritable processus de harcèlement moral, éventuellement discriminatoire s'il est lié à un critère protégé par le décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination ou les lois anti-discrimination.

Pistes de préventions ciblées

Vis-à-vis des élèves

- Il est important que les enseignant(e)s s'accordent sur le fait de ne rien laisser passer : ils envoient ainsi un message fort aux élèves et deviennent beaucoup plus crédibles pour initier le respect dans leur établissement.
- Les activités de prévention peuvent différer selon ce qui se trouve derrière la violence verbale :
 - Harcèlement d'un élève : travail sur les relations de pouvoir et sur la capacité à dire « non » et à s'affirmer ;
 - Explosion (un trop plein de frustrations) : favoriser la mise en place de lieux et modes d'expression de cette frustration ;
 - Préjugés ;
 - Discriminations ;
 - Difficultés diverses vécues par l'élève (scolaires, familiales, relationnelles,...) : suivi par le CPMS ou un service extérieur.
- Activités en classe : faire des jeux de rôle dans lesquels les élèves mettent en scène des conflits violents, de l'agressivité et des rapports de force et leur demander de réfléchir au cours d'une discussion à chacune de ces situations et aux moyens de les résoudre.

Points de repères lors de violences verbales entre élèves

- Ne pas banaliser l'incident mais éviter la dramatisation.
- Intervenir immédiatement si les élèves profèrent des remarques discriminatoires et leur expliquer que les mots ont le pouvoir de faire mal.

- Rappeler que la calomnie, la diffamation, l'injure et les propos racistes ou encore sexistes constituent une infraction pénale.
- Apporter une réponse adaptée à la situation conformément au ROI.
- Informer les parents de l'élève mineur.
- Aviser le CPMS si nécessaire.
- Faire comprendre aux élèves que, même anodines, les paroles agressives et violentes ne sont pas tolérées.
- Prendre le temps en classe d'une réflexion sur le respect d'autrui.
- Inciter l'auteur à chercher comment aurait pu être réglé ce type de conflit dans une relation égalitaire.

Qu'en dit le droit pénal belge ?

Le législateur distingue entre la calomnie et la diffamation. Quelqu'un qui impute méchamment à une personne un fait précis qui est de nature à porter atteinte à l'honneur de cette personne ou à l'exposer au mépris public, mais un fait dont la preuve légale n'est pas rapportée, est coupable de **calomnie** lorsque la loi admet la preuve du fait imputé. Il est coupable de **diffamation** lorsque la loi n'admet pas cette preuve (art.443).

A côté de la calomnie et la diffamation, les injures, soit par des faits, des écrits, images ou emblèmes, sont également punissables. Une injure consiste en une divulgation d'un fait imprécis portant atteinte à l'honneur d'une autre personne.

Les imputations et les injures doivent avoir été faites : soit dans des réunions ou lieux publics ; soit en présence de plusieurs individus, dans un lieu non public, mais ouvert à un certain nombre de personnes ayant le droit de s'y assembler ou de le fréquenter ; soit dans un lieu quelconque en présence de la personne offensée et devant témoins ; soit par des écrits imprimés ou non, des images ou des emblèmes affichés, distribués ou vendus, mis en vente ou exposés aux regards du public ; soit enfin par des écrits non rendus publics, mais adressés ou communiqués à plusieurs personnes (art.444).

S'il existait au moment du délit une preuve légale des faits imputés, celui qui a fait l'imputation sans aucun motif d'intérêt public ou privé, et dans l'unique but de nuire, est punissable s'il est reconnu coupable d'une divulgation méchante.

On peut rapprocher ces infractions de calomnie et diffamation d'autres dispositions protégées par des lois spéciales :

1°) La loi du 30 juillet 1981 qui réprime certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie. C'est la loi « Moureau », qui a été modifiée à plusieurs reprises. L'article 21 sanctionne celui qui dans les conditions de publicités de l'art. 444 du CP diffuse des idées racistes ou xénophobes. Cela devient des infractions spécifiques.

2°) La loi du 23 mars 1995 sur le révisionnisme qui tend à réprimer les personnes qui nient le génocide commis par le régime nazi pendant la seconde guerre mondiale. On sanctionne le fait de porter atteinte à l'honneur des juifs décédés durant la guerre.

Les choses sont-elles comprises ?

Lisez attentivement le texte qui suit. Après de quel étudiant ou de quels étudiants l'enseignant devrait-il d'abord intervenir ? Argumentez brièvement votre réponse.

UNE CLASSE PARFAITE

Il est huit heures et demie. Le cours a débuté il y a deux minutes. Rapidement, le professeur a distribué aux élèves un texte et un questionnaire. Aussi rapidement, les élèves se sont mis au travail. Dans un silence parfait.

Satisfait, le professeur les regarde.

1. Alain fait des bulles avec un chewing-gum ; la première a échoué, la deuxième va éclore.
2. Ali se balance sur deux des quatre pieds de sa chaise et a atteint le point d'équilibre. Dans cette posture, il lit le texte et arrive à surligner.
3. Agnès lit les messages sur son téléphone, puis visiblement satisfaite, range le GSM dans son sac et se remet au travail.
4. Autour de son bureau et au pied du tableau, le professeur découvre des dizaines de morceaux de craie par terre et des impacts au tableau.
5. Au fond de la classe, Julien, tout à son travail, remet machinalement sa casquette sur sa tête (le règlement d'ordre intérieur en interdit le port).
6. Dans le sac à dos de Gaspard – 1m60, 90 kilos –, vous distinguez trois paquets de chips (Grills, Paprika, Pickels), deux cannettes de Red Bull, une cannette de Coca, une boîte de chiques, deux Snickers.
7. Le jeans baggy de Clovis laisse entrevoir un slip de marque « Calvin Klein ». Il se lève de sa chaise pour remonter quelque peu son pantalon.
8. A côté de Clovis, Jessica renifle bruyamment à deux reprises, avant de demander un mouchoir à son voisin.

Après de quel élève l'enseignant doit-il d'abord intervenir ?

.....

.....

.....

Dans le récit suivant, le narrateur commet (au moins) une erreur. Pointez l'erreur la plus lourde de conséquences et le moment où elle a été commise.

IL PRENAIT QUELQUES LIBERTÉS

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par un enseignant en fonction dans une école secondaire, relaté lors d'une formation continuée.

Un élève arrive en classe et il lance une banane à l'autre bout de la classe dans la poubelle...

Cela faisait déjà quelques cours qu'il perturbait le cours et prenait quelques libertés...

Et je commençais à m'impatienter, à ne plus savoir comment réagir.

J'ai donc pris son sac et lui ai demandé de sortir, un peu plus énervé qu'à mon habitude et d'une manière plutôt brutale (je lui ai dit : « Dégage ! »). Les événements passés m'ont poussé à réagir ainsi (feu dans ma classe et plastique brûlé, etc.).

Et il a répliqué en prenant ma trousse qui se trouvait sur mon bureau et l'a jeté à terre...

Comment réagir ?

L'erreur commise ?

.....

.....

.....

5. Ne pas jouer à l'apprenti sorcier...

Nous avons analysé le récit d'une enseignante déjà expérimentée mais désemparée face à un élève qu'elle voit sniffer la poudre blanche qu'il avait placée sur son banc. Nous nous sommes interrogés sur des faits litigieux dans cet incident :

- Qui est en mesure d'identifier la nature du produit répandu sur le banc ?
- Qui est en mesure d'apporter une aide à cet élève « en décrochage » ?
- N'y a-t-il pas des choses plus urgentes à faire que de lutter contre le décrochage scolaire de cet élève ?

Dans cette situation, comme dans d'autres incidents survenus à l'école, l'enseignant n'est pas habilité à poser certains gestes. Il lui faut donc faire appel aux intervenants « compétents ».

Vous devriez être en mesure de préciser à qui il faudrait faire appel dans les récits suivants.

Dans la situation qui suit, l'enseignante est témoin d'un incident et elle choisit d'intervenir. Etait-ce une « bonne » idée ?

BAGARRE EN CLASSE

Témoignage d'une étudiante du master en biologie à finalité didactique, déjà en fonction dans une école secondaire, 2012-2013.

L'année dernière, j'ai effectué un remplacement dans une école professionnelle. Alors que j'écrivais au tableau (et tournais le dos à la classe), une « bagarre » éclate entre deux élèves. Nous sommes censés « sentir » ce genre de situations, les anticiper. Mais là, les premiers échanges entre élèves se sont fait tellement bas que je n'ai rien vu venir. Quand je me suis retournée, un étudiant essayait d'étrangler un autre. Ce dernier s'est défendu et la bagarre a éclaté aussi bien que même les chaises volaient. J'étais désemparée et ne savais pas quoi faire. Mon premier réflexe a été d'envoyer un élève chercher l'éducateur puis de m'interposer dans la bagarre. Plus tard, j'ai appris que j'aurais dû garder mes distances. Il est difficile d'avoir les bons réflexes et de savoir exactement ce qu'il est bon de faire dans ce genre de situation. Plus tard, j'apprenais que la bagarre a éclaté à cause d'une parole déplacée à l'encontre de la copine d'un des deux élèves impliqués.

Dans cette situation, la narratrice se sentait désemparée et ne savait que faire. Nous pouvons rappeler une chose essentielle pour un jeune enseignant qui débute son activité professionnelle dans une école. Laquelle ?

.....

.....

.....

La narratrice dit avoir réagi par réflexe. Elle a envoyé un élève chercher l'éducateur. Que faut-il en penser ?

.....
.....
.....

Elle s'est ensuite interposée dans la bagarre. Que faut-il en penser ?

.....
.....
.....

En prenant appui sur les réflexions que nous avons engrangées jusqu'ici, quelles seraient les premières choses à faire lorsqu'une bagarre a éclaté en classe ?

.....
.....
.....

En tant que témoin, il y a une chose que l'enseignant ne pourra pas faire s'il veut mettre en place un règlement de l'incident conforme aux principes d'un Etat de droit. Laquelle ?

.....
.....
.....

En tant qu'éducateur, il y a une chose que l'enseignant devra faire s'il veut contribuer à l'éducation citoyenne de tous les élèves présents en classe, ceux qui sont impliqués dans la bagarre et ceux qui en sont les témoins. Laquelle ?

.....
.....
.....

En tant que membre d'une équipe éducative, il y a une chose que l'enseignant devra faire une fois l'incident de la bagarre résolu. Laquelle ?

.....

.....

.....

Dans la situation qui suit, l'enseignante est prise au dépourvu. Elle ne sait que faire.

IL VAUDRAIT MIEUX QUE TU SORTES...

Le témoignage qui suit a été recueilli auprès d'une enseignante en fonction dans une école secondaire, à qui il avait été demandé de relater une situation scolaire difficile.

Classe de 5^e professionnelle composée de 17 garçons (option fer/bois) et de 8 filles (option couture). Cours de français donné par Melle Amélie, une jeune enseignante, dans le cadre d'un intérim d'une durée de 3 mois.

La journée débute et les élèves arrivent en classe. Melle Amélie les invite à s'asseoir. Saïd, un élève souvent turbulent, s'installe dans le fond de la classe. Il semble contrarié et particulièrement mal disposé. Melle Amélie débute son cours et constate après quelques minutes que certains élèves discutent à voix basse. Avant même qu'elle ait pu réagir, Saïd se lève et frappe violemment son voisin de banc. Le visage de ce dernier se retrouve rapidement couvert de sang. Saïd reste debout et fixe méchamment l'élève qui l'a frappé. Celui-ci sort un mouchoir de sa poche et s'éponge tant bien que mal le visage. Les autres élèves de la classe restent figés et muets. Melle Amélie, elle aussi, est atterrée.

Après quelques secondes de silence, Melle Amélie dit d'une voix tremblante : « *Saïd, je crois que tu es énervé, il vaudrait mieux que tu sortes... Va prendre l'air, va te calmer et si tu vas mieux, reviens à la fin de l'heure* ». Sans protester, Saïd obtempère (au grand soulagement de l'enseignante).

Une fois Saïd sorti, Melle Amélie demande si un élève de la classe veut bien aller prévenir un éducateur. Quelques élèves lui répondent qu'ils ne souhaitent pas faire cette démarche. Face aux réticences de tous et n'ayant pas d'autre choix, l'enseignante ouvre la porte de la classe et tente de trouver une solution par elle-même. Quelques instants plus tard, un éducateur passe à proximité du local. Elle lui explique brièvement ce qui s'est passé et lui demande de prendre en charge l'élève blessé. Fort heureusement, ce dernier ne souffre que de légères lésions.

L'ambiance se détend progressivement et les langues se délient. Melle Amélie, toujours sous le choc, s'étonne que personne n'ait réagi au moment de la bagarre. Certains élèves lui expliquent alors que Saïd n'est pas un tendre et qu'ils n'avaient pas le choix. Si quelqu'un s'était interposé, il aurait incontestablement été attendu à la sortie de l'école (et non pas par un type, mais bien par quinze !).

Saïd n'a pas remis les pieds en classe ce jour-là. Il a en effet été intercepté par des éducateurs peu après la prise en charge de l'élève blessé. L'enquête menée par le préfet de discipline a permis de mettre en évidence que Saïd (et une bande de copains) rackettaient certains élèves de l'école. Le jeune homme que Saïd a frappé au cours de français était une de leurs proies habituelles. Ce jour-là, il avait refusé de donner l'argent qu'il avait reçu de ses parents pour payer son repas de midi.

Suite à cet incident, Saïd a été exclu momentanément de l'établissement.

Que conviendrait-il de faire une fois que Saïd est sorti de la classe ?

.....

.....

.....

Intervenir lors de violence physique entre élèves

Considérons les propositions suivantes, reprises dans le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Certaines d'entre elles nous paraissent discutables. Lesquelles ? Et pourquoi ?

Points de repère pour intervenir lors de violence physique entre élèves

Vis-à-vis de la victime

- Rassurer l'élève victime et lui apporter soutien (en fonction de la gravité de l'agression, appeler les services de secours).

En cas d'accident ou de malaise, il convient de solliciter le passage d'un médecin ou la venue d'une ambulance plutôt que d'amener la personne blessée chez un médecin ou auprès des services d'urgence au moyen d'un véhicule privé. La responsabilité du conducteur pourrait être engagée sur le plan civil, en cas d'accident. Dans tous les cas, les parents doivent être prévenus dans les plus brefs délais.

- Informer les parents de l'élève victime qu'ils peuvent porter plainte et qu'ils peuvent obtenir gratuitement une aide et des informations pratiques auprès des Services d'Aide aux Victimes.
- Le chef d'établissement peut, en accord avec son PO, faire un signalement à la Police et préciser, le cas échéant, que la victime ne souhaite pas qu'il y ait suite.
- Communiquer aux parents les coordonnées des professionnels susceptibles d'accompagner leur enfant.

Le personnel témoin ou confident d'actes de violence entre élèves est tenu d'intervenir en toutes circonstances. En effet, sa responsabilité peut être engagée sur le plan pénal pour non-assistance à personne en danger (ainsi que sur le plan civil) si elle néglige de venir en aide à une personne exposée à un péril grave, pour autant que cela n'implique pas de se mettre sérieusement en danger.

Vis-à-vis de l'auteur

- Intervenir pour faire cesser l'agression, sauf s'il existe un danger immédiat pour le membre du personnel. Dans ce cas, solliciter une aide extérieure (éducateur, autres enseignants,...).
- Eloigner de sa classe l'élève auteur de l'agression s'il existe un risque immédiat de renouvellement des menaces ou d'un passage à l'acte.
- Si l'acte est grave, il appartient au chef d'établissement d'en aviser les services de Police.
- Convoquer l'auteur dans les plus brefs délais, lui demander de s'exprimer sur les faits et écouter sa version et ce afin de mieux comprendre les motifs qui l'ont conduit à cette violence.
- Lui rappeler la loi et le ROI.
- Aviser le CPMS.
- Dans tous les cas, informer ses parents si l'auteur est mineur.
- Décider en concertation avec les éducateurs et le CPMS de sanctions disciplinaires adaptées à l'acte, conformément au ROI. Avant de décider d'une sanction, il convient de déterminer le contexte dans lequel s'est exercée la violence : la violence physique peut être la conséquence d'un conflit qui dégénère ou d'une longue suite d'événements s'insérant dans un rapport de force et parfois, d'une réaction de légitime défense suite à une longue période de harcèlement.

Il est important de connaître les éléments qui ont conduit au passage à l'acte et d'entendre les deux parties avant d'appliquer des sanctions, au risque de renforcer un auteur manipulateur et de victimiser doublement la victime.

- Il est important de mettre en place des mesures accompagnant la réintégration des élèves concernés (la victime et l'auteur) en désignant par exemple, pour chacun d'entre eux, un adulte référent en charge de l'accompagnement de leur retour à la vie scolaire.

Il se pourrait donc qu'une double sanction soit envisageable pour un élève auteur de violence physique : une condamnation pénale ; une sanction disciplinaire.

N'est-ce pas contraire à l'un des principes fondateurs de l'Etat de droit ?

Non bis in idem ?

Ce principe de droit signifie qu'un même fait ne peut pas entraîner plusieurs sanctions, qu'une même affaire ne peut être jugée plusieurs fois par la même juridiction.

Toutefois, en cas d'infractions pénales avérées, rien n'interdit de prendre également des sanctions disciplinaires : en d'autres termes, à la mesure décidée par une juridiction pénale peut s'ajouter une mesure « scolaire » (par exemple, un renvoi définitif de l'établissement).

Le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles précise notamment, à propos des sanctions disciplinaires à l'encontre des élèves, que :

- De manière générale, on peut considérer que toute sanction disciplinaire doit être proportionnée à la gravité des faits et à leurs antécédents éventuels.
- Il importe de respecter le principe général de droit non bis in idem selon lequel un même fait ne peut être sanctionné deux fois, mais ce principe n'interdit pas qu'un même fait soit puni pénalement et disciplinairement.
- Si la gravité des faits le justifie, le chef d'établissement peut écarter provisoirement l'élève de l'établissement pendant la procédure d'exclusion. Cette mesure d'écartement ne doit pas dépasser 10 jours d'ouverture d'école.

Une mesure prise à titre provisoire n'est donc pas une sanction.

Nous avons souligné qu'une infraction pénale survenue à l'école doit faire l'objet d'un traitement judiciaire : c'est la victime qui est en droit de porter plainte ; l'établissement scolaire est en droit de porter plainte, s'il est victime des faits commis, ou de dénoncer les faits à la police, s'il est témoin de ces faits et si ces faits pourraient avoir de lourdes conséquences pour celui ou ceux qui en sont les victimes. Mais l'établissement est en droit de prendre des mesures suspensives à l'égard de l'infacteur, si la faute a été constatée. Ces mesures sont d'ordre administratif et elles doivent être prises conformément aux procédures établies par les pouvoirs publics de tutelle. Il n'est donc pas ici question de deux sanctions pour un même fait.

Attention !

Dans les procédures internes de recours contre les décisions du Conseil de classe, le principe du *Non bis in idem* est généralement ignoré, puisqu'on attribue au même conseil de classe le soin de juger les recours introduits. Or dans un Etat de droit, tout appel introduit à la suite d'un jugement ne peut être jugé par la même juridiction...

Poursuivons nos analyses par une situation plus complexe...

FLAGRANT DÉLIT !

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par un enseignant en fonction dans une école secondaire, relaté lors d'une formation continuée.

Lors d'un cours en atelier, me trouvant un peu à l'écart de la classe, j'ai aperçu un élève occupé à voler un outil dans le coffre d'un autre élève. Je l'ai laissé opérer et discrètement, il a mis cet outil dans son sac personnel. Ayant repéré la victime, je lui ai demandé de me prêter cet outil volé. Il est allé dans son coffre à outils et avec beaucoup d'étonnement, il me dit : « Monsieur, je ne l'ai plus cet outil. On me l'a volé ! ». J'interpelle le voleur et je lui demande d'ouvrir son sac. Bien sûr, l'outil y était mais de suite, il me dit qu'il voulait faire une blague à ce copain. Je lui explique que la manière dont il s'y est pris correspond plus à un vol. L'élève s'énerve, ne veut pas avouer. Vu la gravité des faits, je lui dis que pour cet acte, ce sera une journée de renvoi. De suite, il monte le ton : « C'est injuste, car d'autres ont fait la même chose et ils n'ont pris que quelques heures de retenue ». Je lui explique qui lui a été pris en flagrant délit. A plusieurs reprises, il revient à la charge pour diminuer sa peine. Nous avons maintenu le jour de renvoi et il a fini par accepter.

Les fautes commises (en commençant par les plus graves) :

.....
.....
.....

La ligne de conduite adoptée par l'enseignant n'est pas adéquate. Pourquoi ?

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire au moment où l'on aperçoit l'élève prendre un outil dans le coffre d'un autre élève ?

.....
.....
.....

Qui est habilité à intervenir en cas de vol ou de tentative de vol ?

.....
.....
.....

Vol et tentative de vol

Le Guide pratique pour la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire envisage la gestion des cas de vol de la façon suivante. Nous vous invitons ici aussi à faire preuve d'esprit critique, compte tenu de la nécessité d'une éducation citoyenne.

Qu'entend-on par vol et tentative de vol ?

En droit belge, le vol est la soustraction frauduleuse du bien d'autrui.

Il est dit vol simple quand il n'est accompagné d'aucune circonstance aggravante.

Il est dit vol qualifié quand il s'accompagne d'une des circonstances aggravantes suivantes : effraction, escalade, usage de fausses clés, violences ou menaces. Il est alors plus sévèrement puni.

Le vol commis à l'aide de violences ou de menaces est encore plus sévèrement puni s'il est commis la nuit ou en bande ou à l'aide d'une arme (ou d'un objet ressemblant à une arme), s'il est fait usage d'un véhicule volé ou s'il est fait usage de l'uniforme, des insignes ou d'un véhicule de police. Quand le vol commis à l'aide de menaces a consisté à se faire remettre un objet sous la contrainte, on parle alors d'une extorsion.

Pistes de prévention ciblée

- Prévoir une évaluation avec l'équipe éducative des actions qui ont été mises en place suite à un vol ou une tentative de vol commis-e au sein de l'école.
- Bloquer ou réguler l'accès des élèves au matériel susceptible d'être volé (fermer à clé la salle d'informatique, mettre le matériel de valeur sous cadenas,...).
- Recommander dans le ROI de ne pas apporter des objets de valeur à l'école.
- Revoir les dispositifs de sécurité, en fonction de la taille de l'établissement (méthodes préventives comme les signalétiques ou réactives tels que les dispositifs d'alerte, l'installation de systèmes d'alarmes,...). Prévoir un poste d'accueil à l'entrée de l'établissement scolaire.

Attention ! La mise en place de caméra de surveillance répond à des dispositions légales spécifiques et notamment la Loi du 21 mars 2007 réglant l'installation et l'utilisation de caméras de surveillance. Tout recours à des dispositifs de surveillance nécessite une réflexion prudente car ce type de dispositif « intrusif » a souvent un impact négatif sur l'ensemble de la communauté éducative. La commission de la protection de la vie privée présente quelques conseils.

Points de repères pour intervenir

Vis-à-vis de la victime

- Suggérer à la victime ou aux parents de celle-ci si elle est mineure à déposer plainte contre X.
- L'accompagner si nécessaire dans son dépôt de plainte.
- Si les circonstances sont aggravantes, rassurer la victime par des mesures concrètes et efficaces aptes à diminuer le sentiment d'insécurité (surveillance accrue des éducateurs, présence renforcée de la Police aux abords de l'école aux heures d'entrée et de sortie,...).
- Dans les cas de délits tels que le vol organisé, l'extorsion, le vol avec violence,... il y a lieu d'avertir les services de Police, d'autant que par exemple dans les cas d'extorsion, la victime peut craindre les conséquences potentielles d'une démarche.

Vis-à-vis de l'auteur si celui-ci est un élève de l'établissement

- Le convoquer et faire un rappel de la loi.
- Informer les parents de l'élève mineur.
- Aviser le CPMS, si nécessaire.
- Imposer à l'auteur du vol la restitution des objets et si cela s'avère opportun, prendre une sanc-tion disciplinaire en application du ROI.
- Si l'on suspecte un élève de porter sur lui le produit d'un vol (dans son sac, ses poches, sa veste,...), il convient de solliciter le consentement de l'élève avant toute fouille, en procédant de telle manière qu'il puisse être apporté la preuve (par écrit ou par témoignages impartiaux) que l'élève a apporté son consentement réel et sans contrainte. L'élève doit alors être invité à présenter lui-même ses effets, et la fouille doit se faire en sa présence. Concernant les mineurs d'âge, il est nécessaire de recueillir le consentement des titulaires de l'autorité parentale.
- Une personne ne peut être retenue contre son gré qu'en cas d'infraction flagrante au sens strict (c'est-à-dire si un crime ou un délit est en train de se produire) et à la condition de dénoncer immédiatement les faits à un agent de la force publique (Loi du 20 juillet 2007 relative à la détention préventive, art.1, alinéa 1,3°). Seules peuvent être prises des mesures conservatoires dans l'attente de l'autorité compétente.

Vis-à-vis de l'établissement

- Ne pas favoriser un sentiment d'impunité par un manque de réaction.
- Réunir les élèves de la classe pour rappeler le respect du bien personnel.
- Stimuler une réflexion générale de l'équipe éducative et des élèves sur le respect du bien autrui, de même que sur la violence exercée pour se l'approprier illégalement.

La fouille

Dans la revue « Prof » (n°23, 2014), une idée s'impose lorsqu'il s'agit de fouille : prudence !

LA FOUILLE ? PRUDENCE !

Pour ce qui relève d'une fouille éventuelle, les experts des réseaux que nous avons consultés sont plus circonspects que la Commission de la Protection de la vie privée.

Nathalie Dasnoy, du Service juridique du Segec, la règle générale est de ne pas fouiller. « *La fouille relève de la police, précise-t-elle. Mais elle peut se justifier s'il existe un soupçon de danger. Par exemple, si un élève en voit un autre entrer à l'école avec un couteau et prévient un éducateur. Par ailleurs, il vaut toujours mieux demander à l'élève d'ouvrir son cartable, son casier ou de vider ses poches.* »

Fabienne Poliart, attachée au Service général du réseau organisé, est elle aussi très nuancée. Selon elle, tant pour le casier mis à disposition que pour le sac, le cartable, la chambre d'internat, une fouille ne peut avoir lieu qu'avec le consentement de l'élève et en sa présence. « *Pour un mineur, il faut le consentement de ses parents, poursuit-elle. A défaut de ce consentement, il faut faire appel aux services de police qui procéderont au contrôle. Dans les deux cas, il faut avertir les parents. Le contrôle du casier ne pourrait éventuellement être envisagé que s'il est destiné à un usage précis (maintenir l'hygiène et la salubrité des locaux, assurer la disponibilité du casier,...) autre que la fouille des effets personnels des élèves. Il convient alors de mentionner clairement dans le ROI et dans l'éventuelle convention de mise à disposition cette possibilité. Pour ce qui concerne les incidents* »

lors des voyages scolaires, les écoles sont souvent démunies face à un vide juridique. Cette question est sur notre table de travail ».

Dans le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles, à la question de savoir si un chef d'établissement ou tout membre du personnel éducatif peut procéder à la fouille des poches ou du sac d'un élève, il est répondu :

Non, car la fouille est un acte contraignant qui ne peut être réalisé que par un officier de police. Si l'on suspecte un élève de porter sur lui le produit d'un vol (dans son sac, ses poches, sa veste,...), il convient de solliciter le consentement de l'élève avant toute fouille, en procédant de telle manière qu'il puisse être apporté la preuve (par écrit ou par témoignages impartiaux) que l'élève a apporté son consentement réel et sans contrainte. L'élève doit alors être invité à présenter lui-même ses effets, et la fouille doit se faire en sa présence.

Le smartphone et le GSM constituent d'importants sujets de préoccupation dans certains établissements scolaires. Penchons-nous de façon critique sur ce qui fait problème, et sur la façon de gérer les éventuelles infractions relatives à cet accessoire qui est devenu très commun... La « lutte » contre les usages intempestifs du GSM passe souvent par une mesure de « confiscation ».

RANGE TON GSM !

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par une enseignante en fonction dans une école secondaire, à qui il avait été demandé de relater un fait de violence physique dont elle aurait été la victime ou le témoin.

Contexte : cours d'anglais, 4h/semaine, classe de 5^e année professionnelle option travaux administratifs.

Description : Un élève est en train de rédiger un SMS sur son GSM. Je le vois et je lui demande de ranger son GSM. Malgré ma demande, il continue et me dit : « Attendez ! ». Je lui demande une seconde fois gentiment, puis une troisième fois plus sèchement. L'élève ne s'exécute pas. Je tends la main pour lui confisquer son GSM. Il s'énerve, se lève et lance son GSM à travers la classe ainsi que ses cours. Il me dit d'aller me faire foutre, que de toute façon mon cours c'est de la merde. Il ramasse son GSM et se rassied !

Réaction immédiate : Je lui demande de sortir et de se rendre chez la préfète de discipline. Il refuse à plusieurs reprises. J'envoie un élève chercher la préfète de discipline qui vient le chercher en classe.

Sanction : Après une discussion avec la préfète de discipline, il ressort que l'élève a un souci d'ordre personnel. Son comportement mérite une sanction. Sa situation est néanmoins prise en compte. Il aura des heures de colle (au lieu d'un jour de renvoi).

Les fautes commises :

.....

.....

.....

La réponse de l'enseignant est-elle adéquate ?

.....

.....

.....

Qu'aurait-il été pertinent de faire ?

.....

.....

.....

IL NE VEUT PAS ME DONNER SON GSM

Cours de français. Un élève est au téléphone en début de cours. Il essaye d'être discret mais je le vois et m'approche de lui. Il ne se rend pas compte que je suis là et quand je lui demande de raccrocher, les choses « s'emballent ». Il raccroche mais ne veut pas me donner son téléphone que je veux lui confisquer (cfr règlement de l'école). Le ton monte, les insultes et tutoiement fusent. Je décide de l'exclure du cours, il continue les insultes et lance son journal de classe et son plumier à travers la classe. Il shoote dans sa chaise et son banc puis sort.

Les fautes commises :

.....

.....

.....

La réponse de l'enseignant est-elle adéquate ?

.....

.....

.....

Qu'aurait-il été pertinent de faire ?

.....

.....

.....

JUSQU'À LA FIN DE LA SEMAINE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AEISS en sciences biologiques durant l'un de ses stages (2017-2018)

Dans une classe de 6^{ème} TQ, un étudiant sortait sans cesse son GSM et ne suivait rien. A chaque fois, il me disait : « C'est bon, c'est bon, je le range ». Au bout d'un moment, je l'ai prévenu que la prochaine fois je lui confisquerai. Il l'a quand même ressorti, et je l'ai confisqué jusqu'à la fin de l'heure. Evidemment, il a râlé, prétextant qu'il n'était pas le seul à regarder son GSM. L'heure d'après, je lui ai demandé qu'il me le donne dès le début du cours. Il a quand même réussi à revenir le prendre sur mon bureau pendant que j'avais le dos tourné (quand je passais dans les bancs pour expliquer certains exercices aux autres élèves). J'ai appris par la suite qu'une des habitudes des enseignants dans cette école est d'apporter le GSM chez le proviseur et qu'il soit confisqué jusqu'à la fin de la semaine. La prochaine fois, je pense que je devrais être plus stricte sur ce point-là.

Les fautes commises :

.....
.....
.....

La réponse de l'enseignant est-elle adéquate ?

.....
.....
.....

Qu'aurait-il été pertinent de faire ?

.....
.....
.....

MES AMIS VOUS RÈGLERONT VOTRE COMPTE !

Témoignage d'une enseignante en fonction dans une école secondaire, recueilli lors d'une formation continue.

Lors d'un examen de sciences avec des élèves de 4P, j'avais exigé que les GSM restent dans le cartable. Une élève laissa son GSM sur les genoux et profita que je sois dans une autre rangée pour tricher avec celui-ci.

Arrivée à sa hauteur, je lui pris son GSM et c'est à ce moment que, prise en flagrant délit, elle se met à crier, m'insulter et me menacer : « Si j'ai zéro, mes amis vous attendront à la sortie de l'école pour régler votre compte ». Je ne voulais pas perturber la classe qui était en examen et ne répondis pas. A la fin de l'examen, je lui remis son GSM. A la correction, elle avait tout juste la moitié. Je lui ai mis zéro pour triche. J'ai été trouver la directrice qui m'a dit que dans son école, elle n'avait jamais eu de cas de « menaces ». Je n'ai rien eu.

Les fautes commises :

.....
.....
.....

La réponse de l'enseignant est-elle adéquate ?

.....
.....
.....

Qu'aurait-il été pertinent de faire ?

.....
.....
.....

JOUER AU GENDARME

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en biologie des organismes et écologie, à finalité didactique, lors d'un remplacement. L'incident ne survient donc pas pendant un stage (2017-2018)

Je donne cours dans des matières scientifiques à des classes qui ne sont pas une à orientation scientifique et j'ai cette classe 3h de suite l'après-midi... L'usage des téléphones étant interdit en classe et dans les couloirs de l'école, je me dois de faire respecter ces règles. Passant pas mal de temps lors de mon cours à « jouer » au gendarme, j'instaure la règle que chaque étudiant en début de cours vienne déposer son téléphone sur mon bureau. Celui qui ne le fait pas et qui se fait prendre avec son téléphone sera sanctionné.

En dernière heure, je réalise comme prévu un test sur la matière vue les semaines précédentes et surprends un des étudiants avec un second téléphone caché. S'en suit une note dans son journal de classe... et un zéro pour triche à son test.

La semaine suivante, distribution des tests en classe pour correction... et là... explosion de mécontentements et d'insultes à mon égard de la part de l'étudiant sanctionné. Refus de donner son journal de classe, de sortir de la classe,... il finira quand même par aller à l'étude avec un travail (au final non réalisé). L'étudiant sera sanctionné par une fiche de discipline de ma part ce qui a entraîné des retenues et un renvoi de quelques jours (je n'étais visiblement pas la seule avec qui il y a eu des petites accroches). Depuis j'ai eu une discussion entre 4 yeux et son retour en classe tant qu'à présent se passe bien.

Les fautes commises :

.....
.....
.....

La réponse de l'enseignant est-elle adéquate ?

.....
.....
.....

Qu'aurait-il été pertinent de faire ?

.....
.....
.....

En conclusion, la réglementation des usages du GSM en classe tombe-t-elle dans le registre de la justice ou de la justice ?

.....
.....
.....

L'usage du GSM à l'école : une « incivilité » ?

Le Guide pratique de Prévention et gestion des violences en milieu scolaire édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles classe le GSM à l'école parmi les « incivilités ».

Mais qu'est-ce qu'une « incivilité » ?

Dans une circulaire datée du 22 juillet 2014, le Ministère de l'Intérieur apportait des précisions sur la nouvelle réglementation relative aux sanctions administratives communales (SAC). On peut lire dans cette circulaire que « le concept d'incivilités n'est pas défini dans la loi SAC » mais qu'il peut être fait référence à la notion de « dérangement public », définie comme suit :

« Le dérangement public vise des comportements matériels, essentiellement individuels, qui sont de nature à troubler le déroulement harmonieux des activités humaines et à réduire la qualité de vie des habitants d'une commune, d'une rue d'une manière qui dépasse les contraintes normales de la vie sociale ».

Les incivilités peuvent donc être considérées comme des formes légères de troubles à la tranquillité, à la sécurité, à la salubrité et à la propreté publique. Elles constituent des « fautes » subalternes, qui ne sont ni des contraventions ni des délits.

La circulaire énumère, à titre d'exemples, des comportements susceptibles de constituer des incivilités et de faire l'objet de sanctions administratives (bien souvent une amende administrative infligée par le fonctionnaire sanctionnateur de l'administration communale concernée – mais il peut s'agir aussi de mesures alternatives telles que la prestation citoyenne et la médiation locale) :

- a) l'utilisation le dimanche de tondeuses à gazon électriques ou à moteur thermique et de scies ;
- b) le dépôt de sacs poubelles avant une certaine heure ;
- c) le commerce et la possession de certaines substances dangereuses comme le gaz hilarant ;
- d) les déprédations aux plantes dans les parcs et jardins publics ;
- e) le fait de laisser des animaux domestiques se baigner dans les étangs et pièces d'eau des parcs et jardins publics ou d'y dégrader les animaux d'ornements ;
- f) l'incinération de matières qui diffusent une forte odeur incommodante ;
- g) le dépassement du nombre maximal de personnes autorisées dans un établissement accessible au public ;
- h) le fait d'entraver la circulation en ne tenant pas un chien en laisse ;
- i) le recouvrement des plaques de rue et des numéros de maison ;
- j) le collage d'affiches aux endroits non autorisés ;
- k) la pose de câbles, d'appareils ou d'autres connexions, émanant d'une initiative privée, et sans autorisation écrite préalable ;
- l) l'installation de camping-cars ou de caravanes à des endroits non aménagés à cet effet ;
- m) le fait de nourrir des animaux sauvages ou redevenus sauvages ;
- n) le dépôt de déchets provenant d'autres communes ;

- o) le dépôt d'imprimés publicitaires dans les immeubles inoccupés ou dans les boîtes aux lettres, sur lesquelles un autocollant indiquant que l'occupant ne souhaite pas recevoir de publicité, a été apposé ;
- p) la vente ou l'usage de pétards ou de feux d'artifice à certaines occasions, à certaines heures ou dans certains lieux ;
- q) uriner dans les lieux publics.

L'usage du GSM est, dans certaines circonstances, contraire à la loi : il en va ainsi de l'utilisation du GSM au volant ; de l'utilisation de la caméra ou de l'appareil photo dont sont équipés les GSM ou Smartphones actuels.

Qu'en est-il de l'usage du GSM dans des lieux publics ?

Dans les transports en commun – c'est le cas par exemple de la STIB –, une réglementation définit les normes de comportement des usagers : le non-respect de ces normes peut donner lieu au paiement de surtaxes à titre d'indemnités forfaitaires ainsi qu'au paiement d'amendes administratives conformément à l'ordonnance du 22 novembre 1990 relative à l'organisation des transports en commun dans la Région de Bruxelles-Capitale et à ses arrêtés d'exécution. Aucune disposition n'est prévue pour l'usage du GSM. S'il est question de perturbations de l'ordre ou de dérangements occasionnés aux personnes présentes, ceux-ci concernent : un état évident d'intoxication, un état malpropre évident, des contacts physiques indésirables, des propos ou des actes offensants, immoraux ou menaçants, la consommation de nourriture, etc.

Sources : http://www.stib-mivb.be/iri/go/km/docs/WEBSITE_RES/Attachments/Corporate/Transport/Regles_transport_STIB.pdf

Quant aux TEC, en Région wallonne, le guide du voyageur mentionne qu'il convient de se comporter « de manière courtoise sur les lignes du TEC », notamment en veillant « à respecter la tranquillité des voyageurs », et les seules amendes/sanctions prévues portent avant tout sur les cas de fraude, d'abandon de nourriture ou d'autres déchets, de refus de céder sa place aux moins valides, personnes âgées et femmes enceintes, de graffitis, d'utilisation abusive du signal d'alarme. Aucune réglementation n'encadre l'usage du GSM.

Sources : <https://www.infotec.be/fr-be/aide/voyageravecletec/leguideduvoyageur.aspx#>

La SNCB, dans un document reprenant les conditions générales de transport valable à partir du 25/05/2018, précise les obligations des voyageurs dans les installations et trains (article 7). Le voyageur est ainsi tenu de se conformer « aux lois et règlements qui s'y appliquent – notamment les dispositions de l'arrêté royal du 20 décembre 2007 portant règlement de police sur les chemins de fer –, aux présentes Conditions Générales de Transport et aux Conditions Particulières ». Le voyageur est tenu de respecter les injonctions du personnel de gare, d'accompagnement des trains ou de sécurité : il doit communiquer son identité au membre du personnel habilité qui le requiert, lui remettre sa carte d'identité ou tout autre document officiel qui prouve cette identité. Le non-respect des lois et règlements est susceptible de constituer une infraction pénale punie par l'article 3 de la loi du 12 avril 1835 : « Le cas échéant, vous êtes également passible de tomber sous l'application des dispositions de l'Annexe 1 – irrégularités et incivilités, et la SNCB se réserve en outre le droit de vous réclamer une indemnisation

pour toute conséquence dommageable qu'elle aurait subie ». Les irrégularités concernent l'utilisation des titres de transport ainsi que des incivilités et atteintes à la sécurité.

§1. Les incivilités et les atteintes à la sécurité sont constatées dans un document « C173-Constat d'incivilité ou d'atteinte à la sécurité » établi par le personnel d'accompagnement des trains.

§2. Il existe 2 niveaux d'infraction pour lesquels un document « C173-Constat d'incivilité ou d'atteinte à la sécurité » est rédigé : infractions « légères » et infractions « graves ». Les montants forfaitaires qui sanctionnent ces infractions sont fixés au point 4. Les surtaxes dues le cas échéant sont fixées au point 5.

Les infractions légères : occupation de plusieurs places assises ; non-respect des conditions de transport des bagages à main ; vélo pliable, non conforme à la réglementation (non plié, stocké au-dessus des sièges) ; le non-respect de l'interdiction de fumer ; pied sur les sièges, souillure du matériel ; emporter des objets exclus du transport.

Les infractions graves : graffiti, dégradation du matériel/mobilier ou autre (y compris usage abusif/vol du marteau de secours,...) ; usage abusif du signal d'alarme ; monter ou descendre du train soit avant l'arrêt complet de celui-ci soit après que l'accompagnateur ait donné le signal de départ ; retard occasionné au train.

L'usage du GSM n'est repris ni dans la liste des incivilités qui peuvent être sanctionnées par une administration communale, ni dans la réglementation des services de transports en commun. Et même en avion, il sera dorénavant possible d'utiliser des appareils électroniques portables tels que smartphones, tablettes et liseuses : « Si l'utilisation de ces appareils pose un problème de sécurité, elle ne devrait pas être autorisée mais si elle n'est pas, elle est permise en respectant certaines règles » (communiqué de presse de la Commission européenne, 9 décembre 2013, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1218_fr.htm). Et ce sont les compagnies aériennes qui sont habilitées à fixer les mesures de sécurité.

L'usage du GSM : une incivilité « scolaire » ?

Le Guide pratique de la Fédération Wallonie-Bruxelles suggère qu'une politique cohérente soit établie en la matière.

Les chefs d'établissement et/ou les Pouvoirs organisateurs sont autonomes dans le choix de la politique qu'ils souhaitent instaurer dans leur établissement concernant l'utilisation des GSM et de l'attribution des sanctions correspondantes.

Il est essentiel que la politique soit cohérente et partagée par tous, y compris par les membres du personnel. Si l'usage du GSM est interdit dans l'enceinte scolaire, on constate parfois que certains enseignants l'utilisent pour leurs besoins personnels ou l'autorisent de manière modérée en classe. Ceci en parfaite opposition au règlement d'ordre intérieur (ROI). Les élèves éprouvent alors souvent des difficultés à se conformer au ROI s'il n'est pas unanimement appliqué.

Il est important d'entamer une réflexion générale autour de l'utilisation du GSM avec l'ensemble des acteurs scolaires, y compris les élèves.

Pour notre part, nous soulignons qu'en plus d'être cohérente et partagée par tous, la politique en matière de GSM ne doit pas être en contradiction avec les normes légales qui lui sont supérieures.

Quelle serait la façon la plus opportune de gérer un incident relatif à l'usage d'un GSM en classe, usage qualifié d'incivilité et non d'infraction ? Nous pouvons d'ores et déjà fixer la procédure à suivre en cas d'usage d'un GSM contraire à la loi, par exemple en cas de photos prises ou de séquences filmées sans l'accord des personnes visées.

.....

.....

.....

Dans tous les cas de figure relatifs à l'usage d'un GSM – que cet usage constitue ou non une infraction pénale –, est-il possible de « confisquer » ce GSM ?

Extrait du Guide pratique, rubrique « Incivilités : le GSM à l'école »

Un membre du personnel ou le chef d'établissement a-t-il le droit de confisquer le GSM d'un élève ?

Le GSM ou tout autre matériel informatique (MP3,...) peut être saisi uniquement si le ROI précise qu'une saisie est appliquée lors d'une infraction au règlement. Le GSM saisi doit être restitué dans un laps de temps assez court ou de la journée par exemple. Lors de la saisie, il est recommandé de demander à l'élève d'éteindre son GSM.

Il est utile de savoir que la responsabilité du membre du personnel qui a saisi l'objet pourrait être engagée en cas de problème (GSM perdu, volé ou détérioré,...). Il y a lieu de prendre toutes les précautions d'usage afin d'éviter toute plainte. Il peut être demandé aux parents de l'élève de venir récupérer celui-ci dans les plus brefs délais.

En aucun cas, un GSM ou autre matériel, ne peut être confisqué par l'école de façon définitive ou pour une période indéterminée (la confiscation d'un objet personnel relève d'une mesure prise suite à une décision de justice ou de police) (Article 30 de la loi sur la fonction de police du 05/08/1992). Cela doit rester une mesure conservatoire dans le but de ne pas perturber le bon déroulement des cours.

Un membre du personnel ou le chef d'établissement a-t-il le droit de consulter le contenu du GSM d'un élève ?

Consulter le contenu du GSM n'est autorisé que si le titulaire du GSM est majeur et que toutes les personnes directement ou indirectement concernées par la communication y consentent. Pour un mineur qui ne disposerait pas du discernement suffisant (âgé de moins de 12-14 ans), le consentement de ses parents est légalement requis. Si le jeune est âgé de plus de 12-14 ans et qu'on lui attribue le discernement suffisant, il devra donner lui-même son consentement.

Si l'enseignant a des doutes quant à l'échange d'un SMS, lors d'un examen par exemple, il peut demander à l'élève accusé de lui montrer le SMS préjudiciable. Si l'élève refuse, il peut lui demander d'éteindre son portable et de le lui remettre pendant la durée du cours.

L'élève peut être sanctionné pour le fait qu'il avait son GSM allumé en classe et non parce qu'il a refusé de laisser consulter son téléphone portable, ceci étant son droit.

Il peut dès lors être utile de noter clairement dans le ROI que les élèves sont tenus d'éteindre leur GSM en classe et que tout GSM allumé pendant une épreuve d'évaluation sera sanctionné comme étant une tricherie.

Commentaires critiques :

.....
.....
.....

En définitive, « agir » face à un incident qui survient, c'est :

.....
.....
.....

6. Rédiger un rapport de l'incident

Nous avons déjà établi en quoi une note dans le journal de classe ne convenait pas pour garder une trace écrite des faits.

Or l'intervention de l'enseignant confronté à un incident ou à un écart de conduite a pour but d'éviter que l'élève ne récidive ou que la difficulté à laquelle il est confronté ne subsiste.

La rédaction d'un rapport circonstancié et objectif des faits – un peu comme quand il s'agit de rédiger un constat d'accident – est alors requise.

Ce rapport « d'incident » sera communiqué à la direction ou à celui des membres de l'équipe de direction en charge de la discipline ou du suivi social des élèves.

Ce rapport d'incident n'est pas nécessairement un document « à charge » de l'élève et qui s'intégrera dans le dossier disciplinaire. Il peut également constituer un support pour le suivi des élèves en difficulté, comme par exemple, lorsqu'on soupçonne des faits de harcèlement, de violence intrafamiliale, etc.

6.1. L'ouverture d'un dossier disciplinaire

L'ouverture d'un dossier disciplinaire constitue en soi une sanction : elle est l'une des premières étapes qui peut mener jusqu'à l'exclusion définitive d'un élève.

Une exclusion définitive ne peut toutefois se prendre que sur la base d'éléments factuels : en l'absence de tout rapport d'incident et sans aucune preuve des infractions commises, il paraîtrait pour le moins audacieux de décider d'exclure un élève d'un établissement scolaire...

Nous entamons ici une importante partie du travail d'éducation, parce qu'il s'agira ici de s'adresser ou de se tourner vers celui (ou ceux) qui ont posé des actes qui ne sont pas « normaux ». Encore faut-il préalablement avoir identifié ce qui pose problème et qualifié les faits.

Envisageons à ce propos les cas de figure suivants.

PROVOCATION ?

Compte-rendu d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres modernes à finalité didactique (2017-2018)

Dans le cadre d'un stage d'enseignement en anglais, j'ai demandé aux élèves de rédiger une expression écrite sur le thème des héros. Les élèves étaient libres de choisir le héros réel ou fictif de leur choix pour leur rédaction. Lors de la correction des expressions écrites, je me suis aperçue qu'un élève avait écrit sa rédaction sur Adolf Hitler. Il décrivait Hitler dans des termes assez élogieux et parlait des alliés comme étant des gens détestables (« filthy people »). Même si la rédaction en elle-même n'était pas mauvaise niveau grammaire et vocabulaire, il était difficile pour moi de cautionner de tels propos.

J'en ai donc parlé à ma maître de stage, qui m'a précisé que ce genre de « provocations » était assez courant avec cet élève. Comme c'était ma dernière heure de stage dans cet établissement, je n'ai pas

pu gérer la situation moi-même et je ne sais pas exactement comment a réagi ma maître de stage. Il me semble que l'élève en question a été convoqué chez la directrice et a dû réécrire son expression écrite.

Que conviendrait-il de faire après avoir lu la composition de l'élève ?

.....
.....
.....

La qualification des faits en termes de « provocation » paraît-elle justifiée ?

.....
.....
.....

Dans le récit suivant, un élève semble attiré par les allumettes...

IL A RECOMMENCÉ LA SEMAINE SUIVANTE !

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par une enseignante en fonction dans une école secondaire, relatée lors d'une formation continuée.

Lors d'un cours de pratique au centre équestre, un élève de 3^{ème} année trouvait amusant de jouer à cache-cache. Exemples : se cacher dans une brouette sous une bâche ; se cacher derrière les ballots de paille et de foin, et surtout fumer derrière ceux-ci.

Rentrée à l'établissement scolaire : discussion entre l'élève, la direction, l'accompagnateur et moi-même. Malgré cette discussion sur les risques de fumer en présence de paille et de foin, l'élève a recommencé la semaine suivante.

Les fautes commises (en commençant par les plus graves) :

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu dire à l'élève au moment où on le retrouve caché dans une brouette sous une bâche ?

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu dire à l'élève au moment où on le retrouve caché derrière des ballots de paille et de foin ?

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire et dire au moment où on le retrouve en train de fumer derrière des ballots de paille et de foin ?

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire et dire lors de la rencontre avec la direction ?

.....
.....
.....

Dégâts matériels et vandalisme

Extrait du Guide pratique « Prévention et gestion des violences en milieu scolaire » édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Qu'entend-on par vandalisme ?

Par vandalisme, nous entendons ici toute dégradation volontaire des biens d'autrui, en ce compris les bâtiments et le matériel des établissements scolaires.

Dans le code pénal belge, un chapitre est consacré aux « destructions, dégradations et dommages ». La première section de ce chapitre porte sur l'incendie.

L'article 510 établit que « seront punis (de la réclusion) de quinze ans à vingt ans ceux qui auront mis le feu à des édifices, ponts, digues, chaussées, chemins de fer, écluses, magasins, chantiers, hangars, navires, bateaux, voitures, wagons, aéronefs ou autres ouvrages d'art, constructions ou véhicules à moteurs, si l'auteur a dû présumer qu'il s'y trouvait une ou plusieurs personnes au moment de l'incendie.

L'article 517 établit que « lorsque le feu sera communiqué de l'objet que le coupable voulait brûler à un autre objet dont la destruction emporte une peine plus forte, cette dernière peine sera prononcée, si les deux choses étaient placées de manière que l'incendie a dû nécessairement se communiquer de l'une à l'autre ».

L'article 518 établit que « lorsque l'incendie a causé des blessures à une ou plusieurs personnes, et que l'auteur du fait a dû présumer qu'elles se trouvaient dans les lieux incendiés au moment du crime ou du délit, le coupable sera condamné comme si ces blessures avaient été faites avec préméditation, et la peine que la loi y attache sera appliquée au coupable si cette peine est plus forte que celle qu'il a encourue à raison de l'incendie ».

6.2. L'identification et le suivi des difficultés vécues par un élève

Les rapports d'incident ne sont pas exclusivement destinés à « nourrir » le dossier disciplinaire de l'élève. Ils ont aussi pour finalité d'attirer l'attention de l'équipe de direction d'un établissement scolaire sur les difficultés passagères ou structurelles que vivent certains élèves.

Le suivi donné à ces rapports d'incident est ici déterminant, puisqu'il pourrait être fait état d'une non-assistance à personne en danger si l'enseignant et/ou l'équipe de direction n'ont pas agi alors qu'ils avaient eu connaissance ou qu'ils aient été avertis des difficultés vécues par un élève.

Dans les deux comptes rendus qui suivent, il y a bel et bien matière à un suivi social ou psychologique de l'élève concerné.

SUR LE REBORD DE LA FENÊTRE

Récit d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve de l'AESS en arts plastiques (2017-2018)

J'ai été témoin d'un fait grave, un étudiant s'est placé sur le rebord de la fenêtre pour tenter de se suicider. Peu de temps avant le professeur l'avait fait sortir de la classe car l'élève criait sur deux autres camarades de la classe qui l'embêtaient. Le professeur a agi de cette manière car il avait comme réputation d'être un élève dissipé.

ELLE PREND TOUT MAL

Compte-rendu d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AESS en architecture, lors d'un stage d'observation (2017-2018)

Lors d'une observation dans une classe de 5^e technique professionnelle réalisée dans le cadre des exercices didactiques liés à la didactique générale, j'ai été témoin de la méchanceté que les élèves peuvent avoir entre eux et de l'impuissance qu'un prof peut avoir dans certaines situations.

L'événement s'est déroulé à la pause du cours de math après une évaluation. Les élèves discutaient entre eux pendant que la prof m'expliquait son quotidien avec cette classe dite difficile. En un instant, une élève arrive près de nous et commence à pleurer tout en demandant à la prof de sortir de la classe. L'élève sort et quelques instants d'après la prof va auprès d'elle pour voir ce qu'il en est. Pendant ce temps, les autres élèves à l'origine de cette situation clamaient leur innocence et expliquaient que l'autre élève était trop susceptible et je cite, « prenait tout mal ».

Quand la prof est revenue dans la classe, le reste du groupe a essayé de savoir ce qui se passait mais celle-ci n'a pas expliqué la situation afin que l'élève visée ne devienne pas un animal de cirque et pour éviter que cette situation devienne un prétexte de discussion.

La jeune élève sortie de la classe est revenue et le cours a repris péniblement. A la fin du cours, la prof est revenue près de moi et m'a alors expliqué que cette élève en pleurs ainsi que deux autres étaient considérés comme, je cite, « les têtes de turc » du reste de la classe car ils montraient plus de persévérance à essayer de réussir leur année.

7. Quand la ligne de conduite de l'enseignant est fautive

Nous l'avons vu dans certains des cas de figure qui ont été analysés, il arrive que la ligne de conduite adoptée par l'enseignant soit contraire aux normes de référence, et notamment aux principes fondateurs de l'Etat de droit. En d'autres termes, la dispute se règle à travers une épreuve de force, où le plus fort pourra imposer sa loi en n'hésitant pas à multiplier les abus de pouvoir.

Dans cette séquence extraite d'un (vieux) reportage intitulé « Une vie de prof » et réalisé par Hervé Chabalier en 1993, un jeune enseignant d'histoire et de géographie veut identifier celui des élèves qui l'a agressé physiquement : il a reçu une poubelle dans le dos. La scène se déroule dans une classe du collège De Geyter, situé à Saint-Denis en banlieue parisienne et en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

Il serait tentant de considérer que depuis 1993, les choses ont bien changé et que les enseignants d'aujourd'hui parviennent à mieux gérer des difficultés de cet ordre. Mais à lire les témoignages présentés au début de ce syllabus et les propositions d'action émanant de certains intervenants, il n'est pas sûr que ce type d'épreuve de force appartienne au passé.

Retranscription des échanges verbaux

Malgré les apparences, les bras de fer entre professeurs et élèves se multiplient en ce mois de décembre.

Un enseignant d'histoire a reçu une poubelle dans le dos avant les vacances de la Toussaint.

Personne ne s'est dénoncé.

Le professeur, Dominique Corbé (DC), boycotte la classe.

DC Bon, alors comme vous avez commencé avant les vacances, je ne fais toujours pas cours, jusqu'à ce que le coupable se soit dénoncé.

(protestations parmi les élèves)

DC Je sais, je sais que les autres ont commencé. Mais moi je ne céderai pas, je ne continue pas. Si personne ne se dénonce.

Elève Regardez, il y avait du bordel dans la classe. Moi, à votre place, j'aurais mis 5 rapports. Depuis le temps que vous n'avez jamais rien fait, maintenant vous mettez ça sur notre dos. C'est pas juste. Il fallait... il fallait faire des punitions, des heures de colle avant. C'est pas maintenant qu'il faut faire ça ?

(brouhaha dans la classe, rires)

DC distribue les documents. Un élève se lève et se dirige vers lui.

Elève Vous pouvez pas me mettre zéro. J'avais mal à la tête. J'avais mal à la tête.

DC Et alors ? Ben dans ce cas-là, il fallait descendre et...

Elève Ouais mais... j'étais descendu, vous avez bien vu. Redouane m'avait accompagné. Et rappelez-vous, là, parce que c'est pas bon. J'avais mal à la tête toute l'heure. Eh... enlève tes pieds, toi – il s'adresse à un autre élève. J'étais descendu.

DC Et tu m'avais ramené un mot ?

Elève Bien sûr que je vous avais ramené un mot. Et même au précédent, j'avais eu 16. Pourquoi à celui-là, j'aurais eu zéro.

DC Parce que tu n'as pas travaillé, tout simplement.

Elève J'avais mal à la tête, à celui-là. Eh m'sieur je vous avais ramené un mot.

DC (fait non de la tête)

Elève Je vous avais ramené un mot !

DC Non. Je ne m'en souviens pas.

Une élève intervient avec une question. DC se détourne du premier élève qui jette sa feuille.

Fin du cours.

DC Ca y est, vous avez tous rendu...

Sortie de la classe, brouhaha.

Une élève lance une brosse (frotteur) sur un autre élève.

DC Sorya ! Sorya ! Tu remets cette brosse en place.

DC se déplace vers l'élève qui est dans le couloir, après avoir ramassé la brosse.

DC Sorya. Tu remets la brosse.

Elève M'sieur... m'sieur ça ira mieux le deuxième semestre.

Journaliste Ils sont toujours comme ça ?

DC Oui... Toujours aussi agités. Oui.

J Comment vous arrivez à tenir ?

DC Moi ? Comment j'arrive à tenir ? Ben justement en faisant ça. C'est pour ça que je fais ça. (se tournant vers la porte et haussant le ton) Vous attendez pour entrer. Je ne vous ai pas dit d'entrer. Allez, vous sortez (pousse un des élèves vers la porte du local, puis ferme la porte ; revient vers la journaliste) Comment j'arrive à les tenir ? Ben j'ai du mal. J'ai énormément de mal à les tenir. Je crois que tout le monde a énormément à les tenir, cette classe-là. Peut-être moi particulièrement ben... parce que je suis nouveau et puis que... je n'ai peut-être pas su y faire... exactement ce qu'il fallait faire en début d'année non plus. C'est-à-dire que je m'y suis mal pris... (se tournant vers la porte et pointant le doigt) Sortez, je vous ai dit... Non (se déplace vers la porte) je vous ai dit de sortir. Allez je ne vous ai pas demandé d'entrer (prend un élève assis sur un banc par le bras, le soulève et le déplace à l'extérieur de la classe), alors vous sortez [incompréhensible] (ferme la porte, se dirige vers la journaliste) Donc il y a aussi le fait que je n'ai pas su les prendre en début d'année et que la situation a... s'est pourrie en fait...

J Il aurait fallu être plus ferme dès le début ?

DC Il aurait fallu être plus ferme dès le début. Oui. Ça j'en suis sûr, oui. Mais j'ai pas... j'ai pas su le faire.

(Salle des profs)

Coll Sinon ils ont travaillé... ils ont...

DC Bon, ils ont fait le devoir, ça a été un petit peu...

Coll Bien ?

DC Oui, enfin, ça a été un peu...dissipé quand même, hein. Un peu... un peu bruyant. Mais enfin ils ont fait le devoir, oui. Oui... J'ai pas envie de reprendre les cours avec eux. Pas du tout. Surtout que j'ai pas envie de... de lâcher le... lâcher du lest maintenant, quoi. Pas maintenant parce que sinon je perds la face, c'est fini. Mais là c'est vrai que c'est un peu l'épreuve de force.

Sur quoi porte la « dispute » qui survient entre M. Corbe et les élèves ?

.....
.....
.....

Nous pouvons considérer que cette dispute s'inscrit dans un régime d'épreuve de force. M. Corbé en est d'ailleurs bien conscient. Dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté (qui n'était pas visée en 1993 ou qui n'était pas formulée dans les mêmes termes que ceux qui se sont imposés en Belgique francophone en 1997), ce régime ne paraît pas convenir. Envisageons plus précisément en quoi la ligne de conduite de l'enseignant pose d'importants problèmes.

Quels moyens l'enseignant utilise-t-il pour parvenir à ses fins ?

.....
.....
.....

De quoi l'enseignant est-il victime ? Qualifiez le fait.

.....
.....
.....

Et si les choses s'étaient passées sur la voie publique, M. Corbe aurait-il adopté la même démarche ?

.....
.....
.....

M. Corbé adopte une ligne d'action qui entre en contradiction avec plusieurs principes fondateurs d'un Etat de droit. Lesquels ?

.....

.....

.....

La ligne d'action de M. Corbé est également contraire à des principes légaux.

Il refuse de continuer à donner cours : en quelque sorte, il « fait grève ». Mais il fait grève tout seul...

Précisons qu'aucune loi ne régit la matière sauf pour l'interdire ou la sanctionner. Faire grève a même été une infraction pénale jusqu'en 1921. Après cette date, le gréviste n'encourait plus une peine de prison ou d'amende mais il risquait le licenciement. Cette interdiction frappait aussi bien le secteur privé que le secteur public. Il a fallu attendre 1981 pour qu'un arrêt de la Cour de Cassation reconnaisse le droit de grève dans le secteur privé et 1990 pour assister à la ratification par la Belgique de la Charte sociale européenne qui reconnaît le droit de grève pour tous (y compris pour les travailleurs du secteur public). La grève est un droit individuel du travailleur qui s'exerce collectivement.

Par ailleurs, les statuts du personnel enseignant de la Communauté française précisent qu'« ils ne peuvent suspendre l'exercice de leurs fonctions sans autorisation préalable » (art.9, Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement, gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements).

Les statuts du personnel enseignant de l'enseignement officiel subventionné précisent qu'« ils ne peuvent suspendre l'exercice de leurs fonctions sans autorisation préalable du pouvoir organisateur ou de son représentant » (art.10 bis, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement officiel subventionné, D. 06-06-1994 ; M.B. 13-10-1994).

Et enfin, en ce qui concerne les membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, les statuts précisent qu'« ils ne peuvent suspendre l'exercice de leurs fonctions sans autorisation préalable du pouvoir organisateur ou de son représentant » (art.17, Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, D. 01-02-1993 ; M.B. 17-02-1993).

M. Corbé fait-il pression sur les élèves de la classe pour qu'ils dénoncent son agresseur ?

Or l'article 30 du Code d'instruction criminelle prévoit que : « Toute personne qui aura été témoin d'un attentat, soit contre la sûreté publique, soit contre la vie ou la propriété d'un individu sera (...) tenue d'en donner un avis au procureur du Roi soit du lieu du crime ou délit soit du lieu où l'inculpé pourra être trouvé ».

L'article 30 ne généralise pas l'obligation de dénoncer mais il la réserve aux cas où une personne est témoin d'un attentat à la sûreté publique, contre la vie ou la propriété d'un individu. En

réalité, même dans les cas prévus par l'article 30 du Code d'instruction criminelle, chacun agira selon sa conscience parce que la Loi n'a pas prévu de sanction à cette obligation de prévenir la justice, sauf si le témoin se trouve dans la situation prévue par les articles 422bis, 422ter et 422quater du Code pénal portant sur la non-assistance à personne en danger.

Art.422bis. Sera puni d'un emprisonnement de huit jours à un an et d'une amende de 50 à 500 euros ou d'une de ces peines seulement, celui qui s'abstient de venir en aide ou de procurer une aide à une personne exposée à un péril grave, soit qu'il ait constaté par lui-même la situation de cette personne, soit que cette situation lui soit décrite par ceux qui sollicitent son intervention.

Le délit requiert que l'absténant pouvait intervenir sans danger sérieux pour lui-même ou pour autrui. Lorsqu'il n'a pas constaté personnellement le péril auquel se trouvait exposée la personne à assister, l'absténant ne pourra être puni lorsque les circonstances dans lesquelles il a été invité à intervenir pouvaient lui faire croire au manque de sérieux de l'appel ou à l'existence de risques.

Le Guide pratique pour la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire détaille également ce point, dans une rubrique consacrée aux obligations légales en matière de signalement des faits. Une précision y est apportée, en ce qui concerne le non-respect de l'obligation de signalement.

Le non-respect de ces deux articles (note : le guide reprend également l'article 29 du Code d'instruction criminelle) n'est pas sanctionné pénalement. Néanmoins, le respect de ces obligations énoncées par le CICr constitue un devoir professionnel dont la violation pourrait entraîner, pour un fonctionnaire par exemple, des sanctions disciplinaires. Le non-respect de ces obligations énoncées par le CICr peut également entraîner des dommages et intérêts sur base de la responsabilité civile.

Précision importante :

Celui qui ne dénonce pas n'est pas complice. Pour être complice, il faut faire quelque chose, poser un acte.

Que devrait faire M. Corbé de toute urgence ?

.....

M. Corbé, en tant que victime d'une agression physique, n'a pas le droit de poser certains actes. Par contre, en tant qu'enseignant chargé d'une mission d'éducation citoyenne, il est dans l'obligation d'intervenir. Mais à propos de quoi ?

.....

.....

.....

M. Corbé doit s'adresser aux élèves. Mais que devrait-il leur dire ? Formulez de façon claire et synthétique cette intervention.

.....

.....

.....

Que faire quand on est victime ?

Le Guide pratique présente une procédure à suivre lorsque l'on est victime de coups et blessures.

Premièrement, il faut faire constater les coups et blessures.

Le certificat médical de premier constat est très important car il constitue, le plus souvent, la seule preuve des lésions initiales. Il est destiné à valoir en justice et sur lequel la suite de la procédure se basera. C'est en effet sur cette base que le médecin désigné par le tribunal tentera d'interpréter les éléments observés afin de déterminer non seulement la véracité des plaintes alléguées mais également, dans certains cas plus rares, la nature de l'instrument qui a été utilisé, la gravité de la lésion, l'intensité du coup qui en est à l'origine et son ancienneté.

Qui peut faire un constat de coups et blessures ?

N'importe quel médecin (médecin de famille, hôpital, etc.) peut réaliser un constat de coups et blessures.

Quand ?

Il est très important de faire constater les coups et blessures le plus rapidement possible dans la mesure où plus le temps s'écoule entre les faits et leur observation, plus floue sera leur appréciation.

Comment le constat est-il fait ?

Au moyen d'un examen physique qui permettra de noter chaque lésion avec précision sur l'ensemble du corps.

La victime est également invitée à préciser quand s'est produite l'agression à l'origine des coups et blessures, si elle était seule, si quelqu'un l'a vue, si des personnes accepteraient de témoigner, ainsi que les problèmes qui subsistent. Ce sont toutes ces précisions qui, entre les mains du juge et des experts, détermineront la façon dont la victime a été agressée ou maintenue.

Deuxièmement, porter plainte via les services de police.

L'autorité la mieux placée pour recevoir une plainte d'une victime d'infraction est la Police car c'est elle qui devra ensuite procéder à des vérifications. Il est donc conseillé de prendre contact avec la Police locale (de préférence la Police de l'endroit où l'infraction a été commise).

La Police fédérale belge a lancé un site internet permettant le dépôt de plainte en ligne de manière sécurisée. Seuls les types de délits ne nécessitant pas d'intervention urgente (ex. : vol de vélo, détérioration de biens et graffitis) peuvent faire l'objet d'une plainte en ligne.

Le procès-verbal (ou PV)

La Police se charge du premier accueil. Elle prend note de la déclaration dans un procès-verbal. Sauf exception, le plaignant a le droit d'obtenir gratuitement une copie du texte de son audition.

Elle communique également les informations utiles et, si la victime éprouve le besoin d'être assistée, la Police fera appel au service d'assistance policière aux victimes ou à un autre service spécialisé.

La Police remettra à la victime une attestation de dépôt de plainte. Ce document contient des informations sur les suites qui seront données à la plainte et un certain nombre de données pratiques telles que la référence du procès-verbal. Il est important de bien conserver ce document.

Parquet du Procureur du Roi

Après réception de la plainte, le Parquet peut décider :

- Médiation pénale
- Transaction : mesure (versement d'une certaine somme) proposée par le procureur du Roi à l'auteur de l'infraction à condition que le suspect reconnaisse la responsabilité des faits.
- Poursuite : ouverture d'une instruction
- Poursuite : information
- Classement sans suite

Enquête

Les personnes concernées peuvent être entendues à plusieurs reprises si nécessaire par les services de Police ou par le magistrat instructeur. Ce n'est que lorsque ces derniers disposent de tous les éléments que l'on peut passer à l'audience durant laquelle seront exposés les faits et éléments de preuve permettant d'aboutir à un jugement.

L'audience

Si l'auteur présumé est poursuivi, il sera invité à comparaître devant le tribunal pénal. S'il estime que la personne (l'inculpé ou l'accusé) est coupable, le tribunal prononcera une peine ou une mesure et accordera éventuellement une indemnisation aux parties civiles.

Il peut également acquitter l'auteur présumé, par exemple s'il estime que les faits ne sont pas établis.

L'appel

L'appel a pour effet de faire réexaminer l'affaire par une juridiction supérieure. En matière civile, la victime a la possibilité de faire appel si le juge a refusé sa demande d'indemnisation ou si elle estime que le montant octroyé est insuffisant.

En matière pénale, l'appel doit en général être introduit dans les 15 jours, au greffe du tribunal pénal qui a prononcé le jugement.

Que se passe-t-il quand le Parquet a été saisi de la plainte et que la victime veut retirer sa plainte ?

Le retrait de la plainte peut ne rien changer à l'affaire : le Parquet peut décider de continuer les poursuites à l'égard de l'auteur de l'infraction.

Un exemple.

Arlon, Tribunal correctionnel

Si tu t'en vas avec la petite, je te tue

Il empoigne, menace, enferme sa compagne. Elle veut retirer sa plainte pendant l'audience, mais cela ne changera rien.

Christian VAN HERCK

Jeudi en fin de matinée, le tribunal correctionnel d'Arlon a instruit une affaire de coups et blessures, menaces et insultes. Le prévenu doit répondre de ces faits répréhensibles commis sur la personne de sa compagne et la maman de sa petite fille. Cuisinier, l'homme de 35 ans n'est pas à l'aise pour, d'emblée, reconnaître les faits : « *Je suis trop impulsif. Je dis et fais des choses que je regrette* ». Il n'a pas

hésité à menacer sa compagne avec ses couteaux de travail, à l'enfermer pour qu'elle ne quitte pas le domicile, l'empoigner et lui lancer : « *Si tu t'en vas avec la petite, je te tue* ».

Les enfants de moins de 15 ans ne sont pas admis

La maman est dans le fond de la salle, la petite fille dans les bras. Cette situation a le don d'irriter la présidente du tribunal qui a jugé la présence du bébé inadaptée. Elle dut se résoudre à accepter la situation, faute de pouvoir abandonner le nourrisson seul dans un couloir.

La dame a confirmé avoir porté plainte et n'a pas renié ses accusations : « *Nous sommes toujours en couple, mais il sait que la prochaine fois, il ne me reverra plus* ».

Elle annonce dans la foulée qu'elle retire sa plainte, mais le substitut du procureur du roi Pierre Rousseaux se veut pédagogique en lui expliquant calmement : « *Cela ne sert à rien Madame. Le parquet a été saisi et le retrait de votre plainte n'empêchera pas les poursuites* ».

Pierre Rousseaux s'adresse alors au prévenu : « *Je prends note de vos regrets et de votre volonté de soigner votre impulsivité, mais vous avez commis des actes très graves qui sont punissables d'une condamnation d'emprisonnement* ». Le parquet requiert six mois de prison et une amende avec un sursis probable. Il ne s'opposera pas à une peine de travail, si le tribunal juge cette sanction plus adéquate : « *J'espère que vous avez compris et que je ne vous reverrai jamais devant un tribunal* ».

La défense du prévenu est consciente qu'une peine ne peut être évitée

Me Marc Bungert n'a pas cherché à minimiser les faits : « *Le comportement de mon client est inexcusable. Il en est conscient et a entamé un suivi thérapeutique de sa propre initiative* ». Reconnaisant qu'au vu de la qualification des faits, il n'y a pas de possibilité pour une suspension du prononcé, Me Bungert demande au tribunal d'envisager une peine de travail d'intérêt général ou à titre subsidiaire d'assortir la peine d'un sursis total.

Le jugement sera rendu le 19 mars.

L'Avenir du Luxembourg, vendredi 20 février 2015

Troisièmement, entamer les démarches requises pour obtenir une indemnisation.

Constitution de partie civile

La victime peut se constituer partie civile de différentes manières et à différents moments.

Durant la phase d'enquête, si aucune instruction n'est en cours, elle peut déposer plainte avec constitution de partie civile auprès du juge d'instruction (en personne ou via son avocat). Pour ce faire, elle doit consigner une certaine somme d'argent au greffe qui servira d'avance sur les frais de justice. Cette somme sera récupérée si la personne suspectée est déclarée coupable par la suite.

Si une instruction est déjà en cours, la victime peut se constituer partie civile en faisant une simple déclaration, en personne ou via son avocat, devant le juge d'instruction. Elle peut également se constituer partie civile à la fin de l'instruction, au moment où l'affaire est examinée par la juridiction d'instruction (Chambre du conseil ou Chambre des mises en accusation), c'est-à-dire celle qui examine si l'instruction s'est bien déroulée et s'il y a suffisamment de preuves pour un renvoi devant les juridictions de jugement.

Lors de l'audience du tribunal : la victime peut se constituer partie civile à l'audience en faisant une simple déclaration, en personne ou via son avocat. Par contre, elle ne peut pas se constituer partie civile pour la première fois lorsque l'affaire est déjà traitée en degré d'appel.

En tant que partie civile, la victime peut non seulement demander une réparation du dommage subi mais bénéficier également d'un certain nombre de droits tout au long de la procédure pénale :

- durant l'instruction : elle peut demander au juge d'instruction de consulter le dossier répressif ou d'accomplir des actes d'instruction complémentaires (celui-ci appréciera en fonction du cas d'espèce) ;
- durant la phase de l'exécution de la peine : elle a le droit d'être informée et/ou entendue, par exemple en cas de libération conditionnelle.

Attention, la constitution de partie civile ne doit pas être confondue avec la déclaration de personne lésée.

La victime peut se déclarer personne lésée en remplissant un formulaire au secrétariat du Parquet. Cette démarche peut être faite en personne ou par l'intermédiaire de son avocat. En tant que personne lésée, la victime a le droit d'être tenue au courant de la suite donnée à sa plainte, c'est-à-dire d'être informée du classement sans suite de l'affaire et de son motif, de la mise à l'instruction judiciaire ou de la fixation d'une date d'audience devant la juridiction d'instruction ou de jugement.

Bon à savoir : l'aide aux victimes

Dans chaque arrondissement judiciaire, les victimes d'une infraction peuvent obtenir un soutien auprès du Service d'aide sociale aux justiciables (SASJ).

« Lors de la constatation d'une infraction, la police est tenue de proposer l'aide du SASJ aux personnes lésées. En cas de violence, un formulaire d'orientation peut être utilisé pour signaler la situation au service. En cas d'accord de la victime, ses coordonnées sont transmises dans les 72h au SASJ. Il s'agit notamment de proposer le plus rapidement possible à la victime et à ses proches une aide psychologique centrée sur le traumatisme vécu » (Extrait de « Les services d'aide sociale aux justiciables », *Vivre la Wallonie*, n°21, septembre, octobre et novembre 2013, Les Editions du SPW, p.23).

Adresses de contact :

Liège	129 en Féronstrée
Verviers	69 rue de la Chapelle
Huy	22 rue Rioul
Marche	121 Chaussée de l'Ourthe
Libramont	45 Avenue de Bouillon
Arlon	Place des Fusillés, Centre Administratif de l'Etat, Bloc IIB, 4 ^{ème} étage
Namur	20b rue de l'Armée Grouchy

Les choses sont-elles comprises ?

Si le règlement de la dispute se situe dans le régime de « justice-justification », il nous faut alors en tirer les conséquences.

Un enseignant peut-il sanctionner un comportement « anormal » dont il est le témoin ou la victime ?

.....

.....

.....

Un enseignant peut-il punir un comportement « anormal » dont il est le témoin ou la victime ?

.....

.....

.....

Le règlement de l'incident vécu par une enseignante est très loin de s'inscrire dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté. Pointez les fautes commises dans le cadre du règlement de cet incident.

DES HEURES DE COLLE

Témoignage d'une enseignante à qui il était demandé de relater une situation de violence survenue à l'école. Elle raconte ici ce qui est arrivé à l'une de ses collègues, Madame Duval.

Dans une classe de 5^e professionnelle, exclusivement féminine, les élèves ont décidé de faire une plaisanterie « de très mauvais goût » à l'un de leurs professeurs, Madame Duval.

Une élève, Julie, a mis de la colle sur la chaise de Madame Duval. Quand cette dernière s'en est rendu compte, c'était trop tard. Elle s'était déjà assise dessus. Madame Duval a alors demandé à la classe : « Qui a mis de la colle ? ». Personne n'a répondu.

Après avoir insisté pour connaître le coupable, elle a décidé de suspendre le cours jusqu'à ce que le coupable se dénonce. Mais rien n'y a fait. Elle a aussi essayé de menacer les élèves d'un travail supplémentaire, en vain.

Madame Duval nous a alors appelés, l'éducateur et moi-même, à la rescousse. Toujours en vain. Face au silence complice des élèves, l'éducateur est ensuite allé chercher le directeur de l'établissement. Ce dernier, après quelques essais, a décidé de donner une retenue à tous les élèves de la classe. Bien évidemment, cela n'a plu à personne. Railleries, soupirs et parfois insultes envers Madame Duval et l'éducateur s'en sont suivis. Il a fallu que le directeur hausse la voix, menace les élèves d'une seconde retenue pour que ces dernières se calment enfin.

Après le cours, ont suivi également des insultes, des moqueries, des menaces par mail, par sms, émanant des autres élèves à l'encontre de Julie qui s'est isolée.

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire :

.....
.....
.....

Evaluation formative n°5

Dans le récit suivant, la décision prise par le narrateur pose problème. Que lui conseillerez-vous de faire ?

PROJECTILES AU TABLEAU

Récit recueilli auprès d'un enseignant en fonction dans une école.

En classe avec des 3P. Le professeur rédige la synthèse au tableau, il tourne le dos à la classe.

Premier éclat de voix de la part du groupe. Le professeur arrête alors d'écrire, fait face au groupe et demande le calme.

Il retourne à sa rédaction. A peine le dos tourné, un projectile atteint le tableau.

La tension du professeur monte et il menace l'ensemble de la classe de sanctions. Il décide de poursuivre son travail mais au moment où il quitte le groupe des yeux, nouvel incident : un nouveau projectile atteint le tableau.

Aveuglé par la colère, le professeur s'emballe et punit l'ensemble de la classe alors qu'il sait pertinemment bien que certains élèves sont innocents. Seulement, il ne veut pas faire de différences au sein de la classe.

Résultat : toute la classe a été retenue un vendredi après-midi alors qu'elle aurait pu repartir plus tôt car elle avait des heures d'étude à ce moment de la semaine.

Ce qu'il devrait faire ?

.....

.....

.....

8. Arrangements et compromis : possibles mais pas toujours...

Dans les situations suivantes, la résolution de la « dispute » n'est pas pertinente en regard de la mission d'éducation à la citoyenneté. Il vous revient d'identifier ce qui pose problème et de suggérer ce qu'il aurait fallu faire.

« CONNASSE ! HYPOCRITE ! »

Compte rendu d'un incident observé par un étudiant de l'épreuve du master en sciences géographiques à finalité didactique (2017-2018)

Lors d'un stage d'observation dans une classe de 7^{ème} professionnelle, dans une classe de 8 élèves, un des élèves assez turbulent a commencé à insulter une autre enseignante. Il s'agit de l'enseignante qu'il avait eue l'heure avant et qui lui avait donné un échec à une présentation orale (pour laquelle il avait fait du plagiat). Il l'a insultée de « connasse », « hypocrite » et lui reprochait d'arriver tout le temps en retard. Ironiquement, ce dernier reproche est le même que l'enseignante en question faisait à l'élève.

Face à ces insultes sur l'une de ses collègues, l'enseignant a juste demandé à l'élève de se taire et n'a pas mis de note. Il m'a expliqué après qu'il n'avait pas puni l'élève car cela ne servait selon lui à rien. En effet, ce genre de comportement est régulier dans cette classe et les enseignants n'ont pas encore réussi à trouver le moyen de faire cesser ce genre de comportement.

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....

.....

.....

Ce qu'il aurait fallu faire :

.....

.....

.....

UN BON DEAL

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par un enseignant en fonction dans une école secondaire, relaté lors d'une formation continuée.

Les faits se sont produits il y a plus ou moins trois ans dans une classe de 3P travaux de bureau. Un élève avait volé le GSM d'un autre élève, toute la classe (savait) connaissait le coupable mais personne ne voulait le dénoncer. J'ai fait appel à l'éduc. Nous avons après discussion décidé de sortir de classe en proposant à toute la classe un DEAL :

- Soit l'élève se dénonce et ne sera pas sanctionné, tout en remettant le GSM ;
- Soit toute la classe est sanctionnée.

Conséquence : L'élève s'est dénoncé et nous avons quand même discuté avec lui du GESTE. Nous avons récupéré le GSM et la relation entre les deux élèves s'est améliorée. Ils ont pu en parler et atténué le conflit.

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire :

.....
.....
.....

Dans ces cas de figure, l'incident qui survient relève du registre pénal ou s'en rapproche. Il paraît dès lors difficile de s'arranger ou de nouer des compromis compte tenu de la nature de la faute commise.

Mais tous les conflits qui surviennent à l'école ne sont pas (toujours) aussi graves. Entre élève(s) et professeur(s), il peut y avoir des points de désaccord, des « controverses » ou des « disputes » qui portent sur des faits relatifs à des registres normatifs codifiés subalternes, tels par exemple que les règles de classe – voire le ROI....

Ces conflits peuvent être suivis d'arrangements ou de compromis.

Rappelons que l'**arrangement** est « une forme d'accord contingent qui ne nécessite le recours ni à un bien commun ni à une justification » (Boissonade, 2009 : 41). Comme la relativisation, le recours aux arrangements semble motivé par la volonté d'écarter le conflit, de ne pas « envenimer » la situation.

L'arrangement suppose une forme de transaction et de négociation qui porte sur des points contingents, c'est-à-dire des choses soumises aux circonstances et aux éléments conjoncturels. En cela, l'arrangement serait facilité par l'existence d'une relation de confiance – ou la croyance dans cette relation –, par l'introduction d'un élément affectif proche de l'agapè.

Le **compromis** consiste en une suspension du conflit : la dispute n'est pas résolue, mais les parties que la dispute oppose trouvent un moyen pour composer ensemble autour d'un bien commun local. Le compromis pourrait être rapproché du régime de la « justesse », parce qu'il est mû par un souci de paix : le conflit est mis à distance. C'est en cela que le compromis se distingue du régime de la justice-justification qui prend acte du désaccord mais ne cherche pas nécessairement à le réduire.

Des conditions semblent toutefois requises pour que ces compromis se situent dans un régime de « justesse ».

Premièrement, en gardant en tête que face à un conflit, une dispute ou un désaccord, il faut d'abord s'inquiéter, instruire le problème. Il convient ensuite de qualifier les faits afin de s'assurer que ce conflit ne renvoie pas à un registre codifié supérieur.

Deuxièmement, en considérant que le conflit n'est pas quelque chose de pathologique. Au contraire, le conflit contribue à la socialisation des individus et à la régulation de la vie collective. Il est donc essentiel de se couper d'une vision morale du conflit : il n'est pas question ici d'établir s'il est « bien » ou « mal » d'entrer en conflit. Le conflit est une dimension de toute vie en société.

Troisièmement, en identifiant les enjeux communs pour les acteurs qui sont en conflit (principe de totalité) et en s'accordant sur ce sur quoi le désaccord porte.

Analysons à présent récit suivant pour établir s'il convient de privilégier un arrangement ou un compromis.

ELLE NE SAVAIT PAS SE FAIRE RESPECTER

Témoignage d'une étudiante inscrite à l'épreuve du master en sociologie à finalité didactique (2017-2018)

Lorsque j'étais en rhéto, nous avions une prof de géographie dont les méthodes ne nous ont pas convaincus ! De plus, elle ne savait pas se faire respecter : la classe était un perpétuel chantier (cours de chaises, musique, etc.). Pour revenir à ses méthodes, elle ne répondait qu'à certains ; ses interrogos ne paraissaient pas, pour la majorité, avoir quelque chose à voir avec la matière.

La situation que je vais décrire est le résultat des trois années que nous avons passées avec elle comme prof de géo. Ses explications n'étaient pas très limpides. Comme je l'ai dit, elle répondait à très peu d'élèves. C'est pourquoi, un jour, nous avons décidé de retourner nos bancs de telle façon que nous avions le dos face au tableau ainsi qu'à la prof dès qu'elle manifestait son refus de répondre. Nous n'avons accepté de nous retourner que lorsqu'elle a bien voulu, à la fin du cours, répondre à nos questions. Entre les deux moments, elle a continué à donner cours et a vraiment essayé de refuser de répondre à nos interrogations.

Après cet épisode, elle ne savait plus que faire avec notre classe car nous avons remis en question sa façon de faire. Avec du recul, je ne sais pas si notre réaction a été terriblement maligne. Je pense que sur le moment, cette prof a également été très énervée puisqu'elle continuait à donner cours et qu'elle a essayé de nous tenir tête en criant et en nous menaçant d'aller chercher la direction.

Ce qui pose problème pour les élèves :

.....
.....
.....

Ce qui pose problème pour l'enseignante :

.....
.....
.....

L'enjeu/les enjeux commun(s) du conflit ?

.....
.....
.....

La clarification de l'objet et des enjeux d'un conflit constituent une première étape dans la gestion de la situation conflictuelle. Il s'agit donc bien d'apprendre à identifier le problème, avant de mettre en œuvre sa résolution. Faire preuve d'empathie, apprendre à écouter, favoriser l'expression de ce qui préoccupe l'élève constituent des attitudes requises par la compréhension de ce qui a posé problème.

L'enseignante a-t-elle procédé à ce travail d'instruction ?

.....
.....
.....

Faut-il privilégier un arrangement ou un compromis ?

.....
.....
.....

Poursuivons avec le cas de figure suivant, pour établir s'il est possible ici de s'arranger ou de trouver un compromis.

UN DEVOIR DE MATH A ACHEVER

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AEISS en philologie germanique lors d'un stage (2017-2018)

Cours d'anglais (anglais LM1). Classe de 20 élèves, enseignement général. Maître de stage dans le fond de la classe. 6 rangées de 4 places réparties de part et d'autre de la classe.

Pendant la leçon, j'aperçois deux élèves faisant leur devoir de mathématique. Je leur demande de remettre immédiatement leur cahier dans leur sac (l'heure de math suivait ce cours). Dix minutes après, je fais la même remarque à un autre élève. Un peu après, je surprends ce même élève avec une machine à calculer sur les genoux et son cahier de mathématique dans son banc. J'ai confisqué sa machine (machine rendue à la fin de l'heure). Le reste du cours s'est bien déroulé mais les trois élèves concernés étaient manifestement inquiets quant à leur devoir non fait. Après l'heure de math, ils étaient à nouveau en classe d'anglais. Ils m'ont reproché d'avoir eu un 0/10 pour leur devoir. Nous en avons discuté 5 minutes, calmement, et ils ont conclu que les seuls « fautifs » c'était eux.

Ce qui pose problème pour les élèves :

.....
.....
.....

Ce qui pose problème pour la stagiaire :

.....
.....
.....

L'enjeu/les enjeux commun(s) du conflit ?

.....
.....
.....

La stagiaire a-t-elle procédé à une instruction du problème ?

.....
.....
.....

Faut-il privilégier un arrangement ou un compromis ?

.....

.....

.....

Les choses sont-elles comprises ?

Dans l'incident suivant, une élève exprime son mécontentement consécutif à la façon dont la dispute qui l'oppose à l'enseignant a été résolue. Identifiez sur quoi porte le désaccord.

ON N'EST PAS EN ARABIE !

Compte-rendu d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique (2017-2018)

Un jour matin, une élève de quatrième année arrive une fois de plus en retard aux cours. Le professeur lui demande alors quelle est son excuse. Elle lui répond que l'éducateur, en la voyant arriver le matin, l'a renvoyée chez elle car sa tenue n'était pas adéquate. Elle portait en fait un petit top qui laissait voir son ventre. Le professeur lui explique donc que la décision de l'éducateur était tout à fait normale, étant donné qu'il faut respecter le règlement d'ordre intérieur. Elle a commencé à s'énerver, à crier, en disant qu'on ne se trouvait pas en Arabie et qu'elle n'allait quand même pas mettre une burqa. Le professeur lui a demandé de se calmer mais elle a continué en haussant le ton. Le professeur l'a alors sortie du cours et l'a envoyée chez le proviseur.

Sur quoi porte la dispute ?

.....
.....
.....

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....
.....
.....

Un compromis ou un arrangement sont-ils possibles ?

.....
.....
.....

Comment résoudre la question de la tenue vestimentaire dans un établissement scolaire ?

.....
.....
.....

9. Il faut parfois laisser passer mais pas toujours...

Dans certaines situations, il semblerait plus pertinent de ne pas entamer un combat perdu d'avance, parce que l'intervention ne paraît ni légitime ni légitimable, parce qu'elle risque de déboucher sur un rapport de force périlleux.

Partons du témoignage d'une stagiaire du master en langues et littératures françaises et romanes à finalité didactique l'AESS.

UNE SORDIDE FACTURE

La classe qui m'avait été confiée, partagée entre des options telles que l'électricité et la technique du froid, était majoritairement masculine : sur les 18 élèves, une seule jeune fille. Certains d'entre eux étaient plus âgés que moi, parfois de plusieurs années. Ma crainte, avant d'entrer pour la première fois en classe, était de devenir, aux yeux des élèves, « le nouveau jouet ». Cette crainte s'est vite dissipée : d'une part, grâce à l'investissement de chacun et, d'autre part, par la remarquable dynamique qui se dégageait de leur groupe-classe. Mais, comme le disait ce grand homme dont j'ai oublié le nom, « le destin est ce qui nous arrive lorsqu'on s'y attend le moins ». Et en l'occurrence, dans mon cas, il s'agissait d'un destin bien malheureux.

Un jour, étant motivée à l'idée de travailler derechef avec les GTQ, j'arrivai devant l'école. Un élève que je ne connaissais pas et qui se trouvait devant la grille de l'école, me lança une proposition des plus lubriques. N'ayant pas réagi à ladite proposition comme il l'aurait souhaité, l'élève me gratifia d'une violente injure, m'atteignant directement dans ma condition de jeune femme.

J'ai continué mon chemin, me demandant ce qu'il aurait été judicieux de répondre et/ou de faire, tenant compte du fait que l'élève ne se trouvait pas clairement dans l'enceinte de l'école. Aussi, j'en parlai à ma maîtresse de stage, qui n'eut d'autre réponse que : « C'est ainsi ici ! Tu sais, nombreuses de mes jeunes collègues payent cette sordide facture, tous les jours ! ». Je restai sans voix.

Identifiez la faute la plus grave commise par l'un des protagonistes.

.....

.....

.....

Quelle réponse la maîtresse de stage a-t-elle donnée à la stagiaire ?

.....

.....

.....

Quelle aurait été la réponse la plus opportune à donner à la stagiaire ?

.....
.....
.....

Quelle aurait été la réponse la plus opportune à donner à l'élève ?

.....
.....
.....

Violence verbale vis-à-vis d'un membre du personnel d'un établissement scolaire

Le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles précise à ce propos la ligne de conduite suivante. Certaines des propositions paraissent éminemment discutables, compte tenu de l'obligation d'une éducation citoyenne. Lesquelles ? Pourquoi ?

Points de repères lors de violences verbales d'un élève vis-à-vis d'un membre du personnel

- Garder son calme.
- Eviter l'escalade verbale et de succomber à ses émotions (ne pas hausser la voix et éviter de faire écho au ton agressif). Souvent une réaction imprévisible (silence pesant, visage fermé) de la part de l'enseignant(e) peut déstabiliser l'élève et l'amener à se calmer.
- Signaler à l'élève que le comportement est inacceptable en fonction des règles de la classe ou de l'école et qu'il y aura sanction.
- Si possible, reprendre les activités de la classe immédiatement et éviter d'entrer dans un quelconque échange avec l'élève pendant le cours.
- A la fin du cours, demander à l'élève de lui parler en privé : lui demander d'expliquer son comportement et l'amener à prendre conscience de son acte et à accepter la sanction.
 - *Quelle sanction ? Pour ce type de transgression, il peut être utile de privilégier le plus souvent un travail supplémentaire accompagné d'une excuse écrite plutôt que de donner une sanction disciplinaire (de type retenue).*
- Si l'élève est trop énervé ou en situation de crise, il est conseillé d'appeler la direction, un éducateur, le CPMS pour que quelqu'un vienne le prendre en charge.
- Solliciter par la suite la collaboration du CPMS pour le suivi de l'élève, si nécessaire.

Poursuivons notre réflexion au départ du cas de figure suivant. La ligne de conduite adoptée par le stagiaire est pour le moins discutable.

LA LOI ET L'ESPRIT DE LA LOI

Témoignage d'un étudiant inscrit à l'épreuve d'AEES (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur).

Un de mes stages s'est déroulé dans une école technique. Entre deux cours, je me rendais à la salle des professeurs. Je m'aperçus assez rapidement que ceux-ci, non contents de dénigrer certains élèves, complotaient pour parvenir à faire renvoyer le plus vite possible un élève « turbulent », notamment en tenant de le photographeur en flagrant délit de vandalisme (graffiti).

Après une semaine, mon maître de stage s'absenta et on me confia la classe de l'élève en question. Au début de la deuxième heure de cours, alors que je venais de distribuer des feuilles, l'élève dont on m'avait tant parlé eut l'ingénieuse idée de mettre le feu à son cours.

Je réagis directement en lui intimant l'ordre d'éteindre le feu, ce que je fis ce ces termes : « Eteins-ça tout de suite ! ». L'élève, probablement conscient de la dangerosité de son acte et éprouvant une certaine sympathie à mon égard, s'exécuta directement.

Après cet incident, le cours reprit et se conclut dans un calme relatif. L'élève n'ayant fait aucun dégât, et les sanctions disciplinaires n'ayant plus aucun impact sur lui, je me refusai à prendre une mesure disciplinaire ou à signaler son comportement à la direction. De toute manière, il fut renvoyé définitivement une semaine plus tard.

Quoi qu'on en pense, j'estime avoir bien agi en ne rapportant pas ce comportement à la direction. En effet, il y a la loi et l'esprit de la loi. La finalité de l'enseignement est l'éducation de chacun des élèves. Dans cette perspective, une sanction disciplinaire ne lui aurait pas été profitable puisqu'elles n'ont plus aucun effet sur lui.

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....
.....
.....

Plutôt que de relativiser, ce qu'il aurait fallu faire :

.....
.....
.....

Pourquoi fallait-il faire plus que d'intimer à l'élève l'ordre d'éteindre le feu ?

.....
.....
.....

Le cas de figure suivant est plus complexe : le compte-rendu de l'incident est bref, mais l'enseignante qui le relate lors d'une formation continue est dans l'embarras.

UNE CIGARETTE À L'OREILLE

Pour moi, la difficulté résulte dans le fait que j'ai beaucoup de mal à répondre à la provocation. Par exemple, un élève a saisi une cigarette en classe, il l'a mise à son oreille, attendant une réaction de ma part. Il se met ainsi en avant vis-à-vis des autres.

Dans cette situation, qui a commis la faute la plus grave ?

.....

.....

.....

Que devrait faire l'enseignante ?

.....

.....

.....

Dans le récit suivant, l'enseignant saisit le journal de classe d'un élève dont il n'avait guère apprécié l'intervention orale lors de la partie introductive du cours. Mais approuvez-vous la ligne de conduite adoptée par l'enseignant dans cette situation ?

LE POLYMÈRE DIAMANT

Compte-rendu d'un incident observé par une étudiante de l'épreuve du master en langues et littératures romanes lors de l'un de ses stages d'observation (2017-2018)

Dans le cadre de mes stages d'observation, j'ai assisté à une heure de chimie. Je suivais une classe, selon son horaire habituel, durant toute une matinée. Le comportement de la classe était tout à fait correct durant la majeure partie de la matinée, mais au cours de chimie, un incident a eu lieu.

Pour commencer, dès le début de la leçon, les élèves étaient très bruyants et ne présentaient aucun intérêt pour la nouvelle matière enseignée par le professeur.

Lorsqu'un élève s'est mis à saigner du nez, il s'est levé pour aller épingle son mouchoir ensanglanté au panneau en liège présent sur un des pans du mur de la classe.

Le professeur tentait tant bien que mal de continuer la phase d'accroche de sa nouvelle séquence : il ne haussait pas le ton face à la cohue générale et continuait à donner cours bien que sa voix ne portait guère sur celle des élèves. Les remarques et conversations des élèves s'ajoutaient à sa parole.

Puis, lorsqu'il essayait de faire deviner aux élèves, grâce à un modèle en plastique, le polymère diamant, il leur a proposé de leur donner un indice : « Les femmes aiment cela ». Directement, une élève s'est exclamée : « Le diamant ! ». Tout le monde a éclaté de rire ; le professeur a ajouté, en

rigolant : « On reconnaît celles qui sont vénales ! » [*Précision JFG : Véral se dit de ce qui se laisse acheter au mépris de la morale ; qui peut s'obtenir pour de l'argent, en payant*]. Un élève s'est permis alors de crier haut et fort : « Et celles qui aiment l'anal ! ». Le professeur a pris son journal de classe, sans hausser le ton.

Suite à cette remarque, la classe s'est montrée encore plus bruyante. Le reste de la leçon s'est déroulé dans le bruit. A la fin du cours, j'ai vu le professeur compléter le journal de classe de l'élève auquel il n'a pas demandé de rester après le cours pour discuter avec lui.

La ligne de conduite adoptée était-elle adéquate, dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté ?

.....

.....

.....

10. Les procédures hasardeuses

Pour parvenir à un règlement « juste » d'une situation de dispute, c'est-à-dire équitable, respectueux des principes essentiels d'un Etat de droit et conforme au mode de fonctionnement de l'appareil judiciaire, une procédure doit être établie et portée à la connaissance de tous ceux qui sont susceptibles d'entrer en conflit.

La procédure emprunte un itinéraire balisé, planifié et élaboré collectivement.

Les modalités d'intervention de l'enseignant confronté à une situation d'incident ou de dispute est l'une des étapes de cette procédure. Les étapes suivantes relèvent des compétences d'autres intervenants, internes et/ou externes selon la nature des faits jugés problématiques.

10.1. La saisie du journal de classe : un combat perdu d'avance...

Nous avons déjà pointé les limites d'un mode de gestion habituel des incidents qui surviennent en classe : l'utilisation du journal de classe à des fins disciplinaires. Nous avons pointé que la mention des incidents dans un journal de classe – qui reste un accessoire scolaire – soulève un important problème dans le processus de qualification et de sanction des faits.

Nous allons à présent souligner les risques encourus par un enseignant qui demande à un élève de « lui donner son journal de classe ». Considérons pour ce faire les récits suivants.

ELLE REFUSE DE DONNER SON JOURNAL DE CLASSE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en histoire à finalité didactique lors de l'un de ses stages (2017-2018)

En stage dans le qualifiant et professionnel, je donnais mes premières heures de cours dans mon nouveau lieu de stage avec des élèves que je n'avais vus que deux fois. A la dernière heure de la journée, mes élèves du professionnel débarquent en faisant énormément de bruit. J'essaye tant bien que mal de m'imposer, demander le silence puis je commence ma leçon. Après plusieurs remarques de mon maître de stage, je suis obligée d'interrompre mon cours parce qu'une élève a répondu sèchement à son prof (mon maître de stage). Vu qu'elle n'arrêtait pas de parler, et après plusieurs remarques du prof, celui-ci lui demande son journal de classe. Elle refuse. Il la menace de lui mettre 2h de retenue. Elle range ses affaires, exclame son injustice et claque la porte (alors que la cloche sonnait dans 10 min.).

IL A REFUSÉ DE DONNER SON JOURNAL DE CLASSE

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et littératures modernes, orientation germaniques, à finalité didactique (2017-2018)

Lors d'un de mes stages d'observation (pendant une heure d'anglais), j'ai été témoin d'une altercation entre le maître de stage et un élève. Au début du cours, le prof a demandé à tous ses élèves de sortir leur devoir afin de vérifier qu'ils l'avaient fait. Un élève n'avait pas fait son devoir. Le prof lui a alors demandé son journal de classe afin de noter une remarque de travail non fait dans l'espace

prévu pour. L'élève a dès lors refusé de donner son journal car il estimait qu'il avait des circonstances qui excusaient son devoir non fait. Ces circonstances étaient qu'il avait été absent la veille. Le prof lui a dès lors démonté ses arguments en lui précisant que le devoir avait été annoncé et expliqué deux jours avant quand cet élève X était bel et bien présent. L'élève a continué d'argumenter, ce qui a poussé le prof à s'emporter. Le prof n'a pas changé de position et a alors dit à l'élève qu'ils iraient voir le directeur à la fin du cours. A la fin de l'heure, le prof a emmené l'élève dans le bureau du directeur. Le directeur mécontent a soutenu son prof et a alors donné deux notes à l'élève : une de comportement et un pour travail non fait. L'élève a aussi dû s'excuser auprès de son prof.

IL REFUSE DE DONNER SON JOURNAL DE CLASSE ET LE PASSE À SON VOISIN

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AEES en santé sa scolarité (2017-2018)

Cours de math, 4^e générale T, classe traditionnelle. C'était en secondaire, j'étais élève à l'époque. La prof avait difficile de faire régner le silence. Elle demande à un élève son journal de classe. Celui-ci refuse de le donner et le passe à son voisin. La prof demande donc à l'élève à côté et celui-ci le fait passer à toute la rangée. La prof est moquée par tous les élèves et semble à bout. Finalement, elle met l'élève chambardeur à la porte. Au moment où celui-ci s'en va, il va se planter en face d'elle à quelques centimètres et la mesure du regard. Enfin il quitte la pièce en claquant la porte. Le cours reprend normalement. L'élève pour d'autres raisons et son comportement a finalement été viré.

L'ENSEIGNANT LUI A PRIS SON JOURNAL DE CLASSE DE FORCE

Récit d'un incident observé par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère, à finalité didactique (2017-2018)

Ecole secondaire avec des filières générales, techniques et professionnelles. Classe de sciences faibles en général. Enseignant remplaçant. Une trentaine d'élèves.

Lors d'un cours de physique (1h/semaine), l'enseignant remplaçant, qui n'avait aucun titre pédagogique pour enseigner, se faisait chambardeur par un groupe de 3-4 garçons qui visiblement n'en avaient pas grand-chose à faire du cours et de l'enseignant. L'enseignant poursuivait son cours tant bien que mal malgré les bavardages, les lancers de craie du groupe des garçons et les problèmes d'Internet liés à son utilisation du TBI.

A un moment donné, l'enseignant a reçu une craie sur lui et a immédiatement demandé à l'étudiant de lui amener son journal de classe. Refusant, l'enseignant s'est approché de l'étudiant et le lui a pris de force. Il est ensuite retourné près de son TBI et a déposé le journal de classe sur son bureau. L'étudiant s'est alors levé, a pris sa chaise, l'a levée en l'air et a menacé de la lancer sur l'enseignant s'il ne lui rendait pas son journal.

Refusant, l'étudiant a jeté la chaise contre le mur et est allé s'asseoir dans le fond de la classe. L'enseignant a envoyé deux élèves aller chercher le proviseur. Quelques minutes plus tard, elles sont revenues, sans le proviseur. Il n'était pas dans son bureau. La sonnerie a sonné et tout le monde a quitté la classe.

IL A POUSSÉ LE PROFESSEUR AVEC VIOLENCE

Récit d'un incident vécu par un étudiant inscrit à l'épreuve du master en science économique à finalité didactique durant sa scolarité (2017-2018)

Malheureusement pour l'exercice, les premières heures d'enseignement que j'ai pu dispenser lors de mon stage pratique se sont plutôt bien déroulées et je ne suis donc pas en mesure de relater un tel incident. De ce fait, la scène que je vais vous retranscrire ici est un incident dont j'ai pu être le témoin lors de mon parcours scolaire.

Cela se passe en 6^e année secondaire dans une classe de technique de qualification durant le cours d'histoire. Un incident est survenu entre un élève et le professeur. Ce dernier lui demandait son journal de classe car il n'arrêtait pas de bavarder. Mais l'élève refuse, prétextant que ce n'était pas lui. Le professeur prit très mal la remarque et rentra dans une joute verbale avec l'élève visé.

Ensuite, énervé, le professeur alla chercher lui-même le journal de classe dans le cartable de l'élève. Cela eut pour effet de déclencher sa colère, il poussa alors le professeur avec violence et le fit tomber lourdement par terre.

L'incident prit fin avec l'arrivée en classe de la proviseure qui a bien entendu sanctionné l'élève. Il a été exclu de l'établissement durant une semaine.

J'ai été relativement choqué par cet événement.

Un élève peut donc refuser de donner son journal de classe. Quel risque survient alors ?

.....

.....

.....

Si la « prise » du journal de classe est menée à bien, les effets sur l'élève ne sont pas toujours ceux que l'on attend.

IL A POSÉ LA TÊTE SUR LE BANC

Récit d'un incident observé par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et littératures modernes à finalité didactique (2017-2018)

Dans le cadre d'un de mes stages, un des meilleurs élèves est arrivé en retard en classe. Par conséquent, ma maître de stage lui a mis une remarque dans le journal de classe. Suite à cela, l'élève ne participait pas du tout à la leçon et, à un moment donné, il a posé la tête sur le banc. Se rendant compte que j'étais en train de réfléchir à comment réagir face au comportement de cet élève, ma maître de stage m'a dit de le laisser dormir, ce que l'élève a fait jusqu'à la fin de la leçon. Je tiens à préciser que cet élève n'avait pas l'habitude de transgresser les règles à l'école. L'explication de ma maître de stage était que l'élève aime parfois s'attarder dans les couloirs à parler avec des amis et qu'elle trouvait cela nécessaire de marquer une remarque dans le journal de classe.

« DE TOUTE FAÇON, VOUS RACONTEZ N'IMPORTE QUOI »

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique durant un stage (2017-2018)

Lors de mon premier stage en didactique du français, au sein d'une classe de 6^{ème} année secondaire générale de 31 élèves, j'ai rencontré un problème avec un adolescent, que je n'ai pas su gérer. Lors de la première leçon d'une séquence de 6h sur la Renaissance artistique, l'un des élèves de cette classe – appelons-le Julien – s'est montré particulièrement bavard. Peu expérimentée, je n'ai pas osé lui faire de remarques. Lors de la deuxième heure, Julien a continué à être très bavard et s'est désintéressé du cours en commençant à gribouiller sur les pages de sa séquence. Lors de mon troisième cours au sein de cette classe, Julien a été encore plus bavard que précédemment. Puisqu'il était indifférent à mes remarques et, sur les conseils de ma maître de stage, je lui ai demandé son journal de classe. Il a jeté celui-ci sur son banc et m'a répondu : « De toute façon, vous racontez n'importe quoi ». J'ai tenté de continuer le cours tant bien que mal, malgré le désordre qui régnait dans la classe. La quatrième leçon avait lieu une heure plus tard, à la dernière heure de la journée. Julien n'a pas sorti son cours et a dormi sur son banc pratiquement toute l'heure. Ne sachant pas comment réagir, j'ai préféré éviter une nouvelle confrontation avec lui. Il n'a ouvert sa séquence que lorsque j'ai demandé aux élèves de réaliser un exercice, c'est-à-dire dix minutes avant la fin du cours. Souhaitant enterrer la hache de guerre, je suis allée près de lui pour lui demander s'il avait besoin d'aide pour réaliser l'exercice. Il a refusé poliment. Mon stage au sein de cette classe se terminait deux heures plus tard, après deux leçons qui se sont mieux déroulées, ma maître de stage ayant rappelé les élèves à l'ordre. Celle-ci m'a expliqué, à la fin de mon stage, que Julien était un élève dissipé et irrespectueux, parfois difficilement gérable, et qu'elle comptait entamer une procédure pour tenter de l'exclure de l'école. Je ne sais pas ce qu'il est finalement arrivé à Julien.

« ELLE M'A PRIS POUR SON CHIEN, ELLE ? »

Récit d'un incident observé par une étudiante du master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique (2017-2018)

Lors de mon observation dans ma future classe de 5^{TQ} (option technicien de bureau) dans une école catholique, un élève n'arrêtait pas de parler et, après plusieurs remarques, ma maître de stage lui a demandé son journal de classe. Celui-ci n'a pas voulu se lever pour le lui donner et l'a fait passer par d'autres élèves. Ma maître de stage l'a alors obligé à se lever, à le lui donner en mains tout en lui disant : « S'il-vous-plaît, Madame ». L'élève l'a fait mais, en se retournant, il a ajouté : « Elle m'a pris pour son chien, elle ? ». Ma maître de stage lui a alors mis une remarque pour bavardage et impolitesse mais ça n'a pas été plus loin.

Dans les situations précédentes, l'enseignant a omis de faire une chose essentielle.

.....

.....

.....

Si la prise du journal de classe est menée à bien, il faut encore qu'une note soit inscrite dans le journal de classe. Les deux situations suivantes vont mettre en évidence une difficulté potentielle...

« ALLAH AKBAR »

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve de l'AEES en information et communication dans le cadre de son activité professionnelle. L'incident n'a donc pas lieu durant un stage (2017-2018)

Au cours d'anglais, un élève de 5^{ème} primaire a mis son pull autour de sa tête et a crié « allah akbar ». J'étais intérimaire dans une école à discrimination positive et il y avait 5 enfants en intégration sur 17. Les professeurs s'entraidaient et m'avaient informée. Je savais que je devais mettre une note dans le journal de classe et que je pouvais conduire l'élève perturbateur dans la classe de 6^{ème}, ce que j'ai fait. J'en ai reparlé à la salle des professeurs et le titulaire en a pris aussi note ; on était à quelques jours d'une réunion de parents.

« MONSIEUR J'AI FAIT PIPI »

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en sociologie à finalité didactique durant sa scolarité (2017-2018)

Lorsque j'étais élève en 5^{ème} secondaire, nous étions en cours de mathématique avec notre professeur. Celui-ci était en train d'écrire au tableau des calculs mathématiques et nous devions écrire sur nos feuilles les différents calculs. Une élève lève la main et demande au professeur si elle peut aller à la toilette. Il lui répond directement : « Tu ne peux pas aller aux toilettes pendant les cours, tu le sais très bien, je ne vais pas te faire une faveur ». Il se retourne et continue à écrire au tableau et nous avons continué à écrire les différents calculs. L'élève en question prend une bouteille d'eau, la renverse en-dessous de sa chaise. Elle rappelle le professeur et lui dit : « Monsieur j'ai fait pipi ». Il lui dit : « Tu es vraiment insolente, donne-moi ton journal de classe ». Elle refuse de lui donner son journal de classe. Le professeur appelle donc l'éducateur et l'élève a donc fini son heure de cours à l'étude. Après quelques minutes, le cours était terminé. Un autre élève, heureux d'avoir fini, commence à taper sur son banc et crie « Youhou c'est la récréation ». Le professeur dit directement : « Journal de classe ». L'élève répond : « Mais monsieur, j'ai rien fait ». Le professeur a répondu : « Journal de classe, je ne veux rien entendre ». L'élève a donc donné son journal de classe révolté.

Quelle est cette difficulté potentielle ?

.....

.....

.....

10.2. Les alternatives au journal de classe

Certains ont décidé d'abandonner le journal de classe, au profit d'un autre outil. Mais est-ce pour autant le « bon » système ?

LES NOTES NE SE METTENT PAS DANS LE JOURNAL DE CLASSE

Récit d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique lors d'un stage (2017-2018)

Durant mon stage pratique, en mars 2017, je me suis retrouvée à devoir assurer une leçon sans la présence de mon maître de stage. Les élèves se sont montrés plus dissipés que d'accoutumée, en particulier deux jeunes filles qui ne cessaient de bavarder et de distraire le reste de la classe. Après plusieurs remarques, j'ai décidé de prendre leurs journaux de classe. A la fin du cours, un autre élève m'a fait remarquer que les notes ne se mettaient pas dans le JDC mais dans un autre cahier (mon maître de stage ne m'avait pas mise au courant). J'ai donc demandé aux deux élèves concernées de m'apporter les cahiers en question et de m'expliquer leur fonctionnement, ce qu'elles ont refusé de faire. Lassée, j'ai laissé tomber l'affaire et j'ai rédigé un mail à mon maître de stage pour lui faire part de la situation à laquelle j'avais été confrontée. Le lendemain, celui-ci s'est chargé de rédiger lui-même une note dans le carnet des deux élèves concernées.

Le Guide pratique édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles suggère dans la gestion des sanctions d'utiliser les outils suivants.

Le billet de comportement : cet outil permet de suivre les transgressions d'un enfant et de faciliter la communication entre enseignants. « Prévoir à la fin du journal de classe une fiche de comportement (appelée billet de comportement), y noter, dater et signer les faits. Ce billet peut être complété par tous les membres des équipes éducatives (surveillant(e)s, éducateurs, enseignant(e)s,...).

L'accord de comportement : cet outil est une alternative au contrat de discipline habituel trop souvent unilatéral. L'accord se prend entre plusieurs personnes : le jeune, la direction, une personne de référence de l'école (professeur ou éducateur) et les parents. Le jeune s'engage à modifier son comportement au travers d'objectifs concrets et réalisables, les autres parties s'engagent à mettre en place une structure d'accompagnement afin d'aider le jeune à atteindre ses objectifs.

En quoi le recours à ces outils pose-t-il problème dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre une éducation citoyenne ?

.....

.....

.....

Le document suivant a été rédigé dans un établissement secondaire, afin d'uniformiser le règlement des incidents et les sanctions encourues.

Que faut-il en penser ?

.....
.....
.....

En définitive, quelle serait alors la procédure la plus adéquate à suivre dans des situations semblables à celle qui vient d'être analysée ?

.....
.....
.....

Gradation des sanctions

Dès que l'élève atteindra un total de -20, il se verra infliger une retenue le mercredi après-midi pour les externes (13h20 à 15h20) et le vendredi de 16h10 à 18h00 pour les internes. Si lors de la même période, il descend à -40, il se verra infliger une deuxième retenue, s'il descend à -60, il se verra infliger une troisième retenue. Après 3 retenues, un jour de renvoi sera infligé. Après cette sanction, la Direction décidera de l'évolution des sanctions et ce jusqu'au renvoi définitif de l'élève si aucune amélioration n'est constatée.

Tout élève pour qui une retenue ou une exclusion est sollicitée sera **préalablement entendu** par le chef d'établissement ou la coordinatrice. Tout refus de prêter ces heures ou toute absence non justifiée à ces sanctions donnera lieu à la sanction qui suit dans la gradation.

Au début de chaque période, le compteur est remis à zéro **mais pas l'échelle des sanctions.**

Remarques :

- Aucun élève ne peut être sanctionné 2x pour les mêmes faits.
- Tout élève en retenue ne peut quitter l'école entre la fin des cours et le début de la retenue.
- Une attitude répréhensible peut entraîner une retenue, des travaux d'utilité commune ou une sanction plus importante et ce, dès la première fois, selon le degré de gravité estimé par la Direction.

Bavarder, rire, chiquer, manger ou boire en classe, se bousculer, vulgarité de langage,... (4.2)	-2
Sonnerie ou utilisation d'un GSM, iPod, etc. en classe ou dans l'enceinte de l'établissement (4.2.11)	-2 + Confiscation
Port d'un couvre-chef, tenue vestimentaire inadéquate (4.208)	1 ^{ère} fois : avertissement Récidive : -2 + confiscation couvre-chef
Retard non justifié valablement, le matin ou entre 2 cours	-4
Manque de respect, insolence, à l'égard d'un membre du personnel ou d'un condisciple	-5
Traîner dans les zones interdites pendant les récréations, les intercours, avant et après les cours dans l'école, aux abords de l'école ou dans le parc ; flirt excessif...	1 ^{ère} fois : avertissement Si récidive : -5
Dégradation du matériel (graffitis, ouvrages de références, ordinateurs,...). Crachats.	-5 + réparation (TUC)
Quitter la classe ou la salle d'études sans autorisation	-10
Journal de classe non en ordre, gribouillis, annotations incongrues, perdu (+ achat)	-4 + mise en ordre rapide
Manquements relatifs au travail scolaire = note d'application aux pages communication du journal de classe	Envoi chez Colibri après 10 notes d'application

<u>Faits engendrant directement un retrait de 20 points = retenue</u>	
Insulte, invective à l'égard d'un membre du personnel	<p>-20 = 2h de retenue</p> <p>+ suppression de la carte de sortie</p>
Refus de donner son journal de classe, son GSM, son iPod,...	
Jeux violents et dangereux mettant en cause la sécurité	
Tabagisme 1 ^{ère} fois = avertissement	
Faux en écriture, tromperie, note camouflée, page du journal de classe arrachée, signature imitée	
Absence à une retenue sans accord préalable = retenue doublée	
Absence à un report de retenue = un jour de renvoi	
3 oublis d'équipement d'éducation physique, 3 oublis de journal de classe, 3 exclusions de cours	
Absence non justifiée dans les délais prescrits, après un rappel (3.4.3)	
Brossage d'une heure de cours, de RSP, d'étude ou d'une activité programmée	
Sortie de l'établissement sans respecter les règles annoncées (3)	
<u>Faits graves</u>	
Accumulation de retenues ou d'exclusions de cours montrant l'absence de volonté de changement	<p>Sanctions graves décidées par la di- rection</p> <p>Jours d'exclu- sion...</p> <p>Voire +</p>
Détenir ou consommer de l'alcool et/ou des substances illicites, se présenter à l'école sous influence	
Toute nuisance à la réputation ou à la quiétude d'un élève, d'un membre du personnel ou de l'école y compris via Internet (Facebook), SMS, etc...	
Violence physique, racket, harcèlement, menaces, vols, port d'arme ou d'un objet assimilé...	

Cette échelle de sanctions constitue une indication.

Elle peut être modifiée selon les circonstances, aggravantes ou atténuantes.

Les choses sont-elles comprises ?

Nous sommes à présent en mesure de compléter la résolution d'un problème précédemment abordé.

JE ME LA FAIS QUAND JE VEUX

En passant dans le couloir pour joindre mon local avec ma classe, je croise le groupe d'un collègue qui avait cours avec des élèves que j'avais l'an passé et que donc, je connais. Un de mes anciens élèves lance : « *Madame, on peut avoir cours avec vous ?* ». Un des élèves de mon groupe lui répond en le narguant : « *Non, c'est nous qui l'avons cette année* ». Là-dessus, mon ancien élève lui répond : « *De toute façon, je me la fais quand je veux !* » en parlant de moi, tout en rentrant dans sa classe.

Je fais demi-tour, rentre dans sa classe et lui demande de répéter ce qu'il vient de dire (et que j'avais très bien compris). Il me propose de prendre son journal de classe, je lui répons que je ne prendrai pas de décision aujourd'hui (car une réaction à chaud n'est jamais très efficace). Le lendemain, je suis allée en discuter avec l'éducateur de sa section ainsi que l'éducateur en chef, qui est immédiatement allé chercher l'élève, qui s'est confondu en excuses, avant de recevoir sa sanction : un jour de renvoi.

Je pense que l'élève s'en sort un peu trop bien, sachant que son éducateur l'avait menacé d'être renvoyé définitivement...

Après que l'élève lui ait proposé son journal de classe, qu'aurait dû répondre l'enseignante ? Veillez une fois encore à respecter l'espace prévu pour la réponse. Il s'agit ici de compter vos mots, comme dans la vie professionnelle : une intervention longue et moralisatrice risque de ne pas produire les effets attendus...

.....
.....
.....

Votre justification :

.....
.....
.....

Penchons-nous à présent sur la façon dont les deux disputes suivantes ont été résolues.

PAS D'ORDRE À RECEVOIR D'UNE INFIDÈLE !

Compte-rendu d'un incident vécu par une étudiante inscrite à l'épreuve du master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique, lors de l'un de ses stages (2017-2018)

Pendant mon stage, un élève a plusieurs fois refusé de se mettre au travail. Je l'ai donc interpellé à plusieurs reprises. Après avoir perdu patience, je lui ai dit que s'il ne voulait pas se mettre au travail malgré mes explications supplémentaires, sa place était à l'étude. L'élève est devenu vulgaire et agressif. Je lui ai demandé de sortir de la classe et il m'a répondu : « Je n'ai pas d'ordre à recevoir d'une infidèle » (Je ne suis pas musulmane). Devant la gravité de la situation, j'ai demandé aux élèves de prendre leurs affaires et de me suivre. Ma maître de stage m'a soutenue en disant que si X ne voulait pas sortir, c'était nous qui devons sortir. C'est elle qui m'avait conseillé cette technique. A la fin du cours, elle est allée voir X qui avait eu le temps de réfléchir et de se calmer. Nous sommes allés chez le directeur le lendemain. X s'est excusé et a eu des jours de renvoi. Le directeur a également pris contact avec des services adaptés pour qu'ils viennent faire une discussion sur le sujet.

La résolution de l'incident par la stagiaire vous paraît-elle adéquate ?

.....

.....

.....

UNE MAUVAISE NUIT

Récit recueilli auprès d'une enseignante en fonction dans une école secondaire, à qui il avait été demandé de relater un fait de violence physique dont elle aurait été la victime ou le témoin.

4 janvier 2010 ; dernière heure de la journée (15h15 à 16h20).

Groupe constitué d'élèves de 4A et 4B (environ 25). Il y a dans ce groupe deux élèves dont j'ai appris, depuis le début de l'année scolaire, à me méfier : leur ego surdimensionné et accaparant, leur volonté presque permanente de me manipuler (comme avec d'autres professeurs) pour assurer, ne fût-ce que brièvement, leur ascendant sur moi...

Après avoir tenté de calmer les agités, j'explique un travail à faire ; d'abord globalement à toute la classe ; ensuite en passant de banc en banc, à chaque groupe de deux élèves.

Je sais que je dois me méfier des deux élèves précités, tout en ne faisant pas voir ma stratégie de déplacement et mes mouvements dans la classe visent à me protéger principalement d'eux.

Quand je remonte vers mon bureau, j'entends un grand rire moqueur ; rapidement, je reviens face à la classe et discrètement je passe ma main dans mon dos en croyant à un poisson d'avril hors saison. Non ! Je ne ramène qu'une grosse masse gluante qui occupe la majeure partie de ma veste bleu marine et qui tombe sur les papiers que je viens de déposer sur ma table.

Ostensiblement, avec une lenteur voulue (comme dans certains films), j'enlève ma veste et à bout de bras, la fais voir (sinon admirer) à toute la classe en disant (sans viser qui que ce soit) : « Je garde mon calme ; mais sachez tous et toutes que cela ne restera pas impuni. Je laisse à Madame le Proviseur le soin de faire l'enquête ». Il est 16h20 : fin des cours. J'ai bien vu dans le regard de certains

élèves de l'inquiétude : ils se demandaient comme j'allais réagir, s'attendant à ce que, dans un cas pareil, une victime puisse « exploser » surtout si elle est un supérieur hiérarchique.

Immédiatement, je me rends dans le bureau de Madame le Proviseur. Je lui raconte l'incident, lui fais part de mes soupçons mais aussi de ma perplexité vu que je n'ai rien vu. Je lui dessine un plan d'occupation de la classe.

A l'odeur, nous identifions le produit que j'ai reçu dans le dos : ALCOOLgel qui est à la disposition de tous sur le lavabo.

Le soir, mon mari et mes enfants s'étonnent de ma capacité à garder, apparemment, beaucoup de distance par rapport à ce qui est arrivé. Néanmoins, je dors très mal du dimanche au lundi ; au petit matin, je rédige rapidement à l'intention de Madame le Proviseur une note confidentielle pour expliquer que je refuse de revenir en classe le mardi face à ce groupe sans que l'auteur ou ses complices n'aient été mis en évidence.

Ce qui pose problème dans la gestion de l'incident :

.....
.....
.....

Ce qu'il aurait fallu faire :

.....
.....
.....

Evaluation formative n°6

Pour vérifier si les choses sont (vraiment) comprises, répondez aux questions qui suivent les différents comptes rendus.

GSM ET JOURNAL DE CLASSE

Récit d'un incident vécu par une étudiante de l'épreuve de l'AESS en santé lors de l'un de ses stages (2017-2018).

Lors d'un cours que je donnais dans le cadre de mes stages de l'AESS, un élève manipulait son GSM. Malgré deux remarques consécutives (où je lui demandais de le ranger), il a continué de l'utiliser. J'ai voulu l'intercepter dans ses mains mais il l'a directement caché dans sa poche en me voyant arriver. Ma maître de stage était présente et m'a dit que j'avais le droit de lui prendre son journal de classe pour lui mettre une note. L'élève ne voulait pas me donner son journal de classe, alors sa voisine m'a aidée à le lui prendre dans son sac. Ensuite, l'élève a commencé à protester et à élever la voix. Voyant qu'il dérangeait le cours, je lui ai proposé d'en parler entre nous à la fin du cours ou de l'envoyer directement chez l'éducateur. Il s'est alors calmé et j'en ai discuté avec lui et ma maître de stage après le cours, et ça s'est finalement bien terminé.

Avec qui la stagiaire aurait-elle dû « discuter » après le cours ?

.....

.....

.....

Justification :

.....

.....

.....

Les choses sont-elles (vraiment) comprises ?

Dans la situation suivante, l'enseignante règle l'incident dont elle est victime en menaçant d'envoyer l'élève en étude.

MADAME CONASSE

Extrait du compte-rendu d'une expérience vécue par une stagiaire de l'AESS (2012-2013) qui est déjà en fonction dans une école secondaire. Dans ce récit, le nom de famille de la stagiaire a été modifié, mais la nature de l'incident reste la même.

Je donnais cours de chimie et de biologie à une classe de 4^e générale dans une école réputée. Lors du premier cours, un éducateur est venu en classe avec moi pour me présenter à la classe. Lorsqu'il a dit mon nom de famille, certains élèves ont rigolé de manière étouffée. Sur le moment, j'ai laissé couler. L'éducateur part et le début du cours se passe bien. Après quelques minutes, un élève m'appelle « Madame » et je réponds. Plus tard, un autre élève m'appelle « Madame Conasse » (*note : le patronyme de la stagiaire est « Counasse »*) mais il le fait en silence et je lui réponds comme si je n'avais pas entendu ce mot. Par après, ce même élève recommence de nouveau à m'appeler « Madame Conasse » mais cette fois-ci avec un ton plus haut. Je l'ignore. Il arrête de m'appeler comme ça pendant un certain temps puis recommence encore plus fort. Là, je lui ai dit qu'il ne devait pas insulter ses profs et il me dit qu'il n'a rien dit. Je lui ai dit qu'il se foutait de moi et que la prochaine fois que je l'entends dire ça à nouveau, je l'enverrai en étude. Il n'a plus rien dit.

A quel moment précis aurait-il été judicieux d'intervenir ?

.....

.....

.....

En quels termes cette intervention aurait-elle dû être formulée ?

.....

.....

.....

Dans le récit suivant, une stagiaire aperçoit un dispositif assez particulier dans la classe où elle effectue son stage.

UN PIÈGE

Compte-rendu d'un incident observé par une étudiante de l'épreuve du master en histoire à finalité didactique, lors de l'un de ses stages pratiques (2017-2018)

Lors de la première heure de cours avec une classe de 4^e de l'enseignement général, j'étais en train de commencer le cours (histoire) lorsque j'ai remarqué que des élèves avaient déroulé tout un tipp-ex pour enrouler ce dernier entre les pieds de leurs chaises de part et d'autre de la rangée dans laquelle je devais circuler. Je ne m'attendais pas du tout à cette situation, je n'ai pas su comment réagir. J'ai donc donné ma leçon en faisant abstraction de ce problème et en évitant ce morceau de rangée. J'en ai parlé à ma maître de stage à la fin de l'heure. Elle ne l'avait pas vu et elle a réglé elle-même le problème. Il est apparu que ce « système » était déjà en place pour faire tomber le professeur précédent.

Que conviendrait-il de faire au moment où s'arrête le récit ?

.....
.....
.....

Justification :

.....
.....
.....

Une intervention remarquable

Le récit qui suit est extrait d'un ouvrage rédigé par la sociologue Anne Barrère (*Au cœur des malaises enseignants*, 2017, Armand Colin). Elle y relate une épreuve vécue par un enseignant expérimenté, professeur de mathématiques, dans une classe de 4^{ème} année d'un collège situé dans une zone d'éducation prioritaire. Dans son analyse de la situation, elle pointe que les réactions de Jérôme face à la situation sont **remarquables**.

A la fin de cette formation en sociologie de l'éducation, nous sommes en mesure de conclure si les réactions de Jérôme sont effectivement « remarquables ».

Un enseignant expérimenté face à un incident grave

Jérôme a vingt-cinq ans d'ancienneté dans le métier, il est enseignant de mathématiques dans le même collège difficile que Franck et Jacques. Il est coordonnateur de la zone d'éducation prioritaire, très investi dans beaucoup de projets, en particulier numériques, très investi aussi dans le quartier, où il travaille et habite. Je le connais par ailleurs car il fait des formations à l'IUFM Nord-Pas-de Calais à un moment où j'y travaillais moi-même (c'est la raison du tutoiement). Voilà un long extrait de son entretien :

« Maintenant, je te dirais que c'est déjà un petit peu débloqué avec mes quatrièmes. Mais t'aurais vu cette méchanceté dans les yeux, c'est pas une méchanceté, c'est : « cet adulte, tu sais, qui est quelqu'un d'autre, qui a tous les torts de toute façon, tous les torts mais il aura toujours raison de toute façon, le prof, de toute façon il a raison, on peut faire ce qu'on veut, c'est lui qui est le maître dans sa classe ». C'est comme ça qu'ils le ressentent, mes quatrièmes. Et je suis en train de lutter contre ça à l'heure actuelle, c'est-à-dire leur dire... bon, je vais te donner un cas précis, tant pis.

Une élève, Ferrouz, des tas de problèmes, conseil de discipline, commission vie scolaire, ça va très mal avec tous les profs, un jour elle vient et puis il y a un surveillant qui arrive dans la classe, ils prennent les appels à toutes les heures, il montre le cahier, je regarde le cahier, elle a été absente de 8h à 9h, j'ai cours à 10h, je m'informe auprès du surveillant. « Est-ce qu'elle a un mot d'excuse – oui – c'est tout », je signe. Je suis le professeur principal, je m'informe. Le surveillant s'en va, aussitôt elle me dit : « De quoi vous vous mêlez ». « Pardon ? ». « De quoi vous vous mêlez, ça vous regarde, j'étais pas absente avec vous ? ». « Je suis prof principal, je tiens mon rôle, je veux savoir et si je ne suis pas au courant maintenant, je le saurai après ». « Non, vous avez pas à vous en mêler ». « Ça suffit, maintenant, tu arrêtes, on continue à noter le cours ». « Non, vous faites chier ». Je la regarde, je lui dis, « Tu arrêtes ou je te demande ton carnet, je te mets une observation ». « Ouais, j'en ai rien à foutre ». « Donne-moi ton carnet ! ». « Certainement pas ». « Je viens le chercher ». « Non, je ne vous le donnerai pas ». Je me déplace, je vais chercher son carnet, elle était en train de se balancer sur sa chaise et puis elle se casse la figure quand j'arrive. Elle se relève, gros éclat de rire de tout le monde et puis bing ! Elle lève la main sur moi. Donc je te la chope d'une façon musclée, je prends son carnet, je la tiens d'une main, je la mets sur mon bureau et je dis, je te conduis chez le conseiller, gesticulant, comme elle était tombée, les autres voient que ça va castagner. Je la conduis chez le conseiller, je reviens dans la classe. Silence complet.

« Vous avez vu, c'est des choses qui ne doivent pas se passer en classe ». (Les autres) « De toute façon, vous n'aviez pas à la toucher ». « Je l'ai touchée ? » « Oui, vous l'avez brutalisée,

vous l'avez brutalisée ». « Ah, je dis oui, elle a levé la main sur moi, vous l'avez vu ». « Oui, mais elle ne vous a pas tapé ». « Oui, j'attends d'être cogné ? Non, je maîtrise bien avant ». « Alors, ouais, ouais, mais de toute façon, vous avez toujours raison ».

Et puis dans le flot, y'en a un qui lance : « M'sieur, on bosse, on travaille ». De toute façon, ça sert à rien de discuter avec vous, c'est ça que ça voulait dire... « Non, on ne travaille pas, je suis pas à même de travailler maintenant. Vous voyez que je suis trop énervé, il a fallu traîner cette fille jusque là-bas ». J'étais à bout de souffle, j'ai quand même près de 50 ans, je suis pas en état. « Et je pense que vous non plus, vous avez envie de parler de ce cas-là et donc on arrête ». Je fais effacer le tableau, je m'assieds au tableau et je dis « on discute ». Et bien, ces gamines qui me regardaient d'un œil méchant parce que « de toute façon, c'est l'adulte, c'est lui qui aura raison », quelque part, ça a tout cassé, le fait de dire, « ah, ben, non, je fais pas mon rôle de prof. Je n'assume pas mon rôle de prof, je suis professeur principal, y'a ça à faire maintenant, c'est plus urgent... » Et quelque part, ils ont dû apprécier parce qu'à la fin de l'heure, ils me disaient plus, « c'est vous qui avez toujours raison parce que vous êtes le prof », c'était « elle a eu tort, et de toute façon, elle avait fait ça avant, elle avait fait ça à telle gamine », donc, ils vidaient leur sac. Ils en avaient contre cette fille, aussi, d'ailleurs elle est mise à l'écart parce que c'est une tête de turc, c'est vraiment une meneuse mais elle a pas vraiment de copines, elle mène mais elle dirige, elle a pas d'alliés. Donc, ils ont vidé leur sac et depuis ce temps-là, de temps en temps, ça ressort, on sent qu'il y a toujours cette crainte de l'adulte, ce désaccord avec l'adulte, par principe, mais je sens que ça va mieux et je suis sûr qu'à la fin de l'année ce sera ma classe ».

Jérôme a une grande expérience, il est respecté des élèves et pourtant il doit faire face à un incident grave, qui pourrait être comptabilisé dans les signalements de violence scolaire (et l'a peut-être été d'ailleurs). C'est un incident verbal qui frôle l'incident physique, et se résout grâce à une exclusion *manu militari* qui dérange d'ailleurs un des conseils les plus donnés en formation : ne pas toucher les élèves. Ce qui est intéressant aussi, c'est la minceur de l'incident initial : la signature d'un bulletin de retard, en tant que professeur principal plutôt qu'enseignant de mathématiques de la classe. Ferrouz, avec beaucoup de sens des nuances institutionnelles, s'engouffre dans la confusion de rôles possible autour de cette signature, pour essayer de soulever la classe contre l'enseignant.

Mais ce sont évidemment les réactions de Jérôme face à la situation qui sont remarquables. Son expérience lui permet, à force de persévérance, de retourner la situation en sa faveur. Dans un premier temps, il essaie de se protéger derrière son rôle, de professeur principal d'abord – il a le droit de s'informer de la situation de Ferrouz au vu de ses retards – puis en tant que professeur tout court – il entend sanctionner pour une injure. Mais Ferrouz lève la main, ce qui lui donne une légitimité pour se défendre et la « sortir » du cours.

Pourtant, ensuite, devant l'incompréhension des élèves, qui se traduit par l'hostilité du groupe, puis une réaction désabusée, mais pourtant respectueuse de son autorité, Jérôme refuse tout d'un coup de continuer le cours de mathématiques et de se protéger derrière ce rôle, qui ne lui convient pas car il repose sur une autorité qu'il estime non pertinente, l'autorité que l'on pourrait dire « traditionnelle » de l'adulte qui a toujours raison. Il veut une reconnaissance par les élèves de la légitimité de ce qu'il a fait, il veut leur adhésion à sa manière de tenir le rôle dans cette circonstance exceptionnelle, et pour l'obtenir, il va parler « vrai » et montrer la personne sous ce rôle : la personne d'un certain âge, fatiguée, essoufflée physiquement, dérangée, perturbée. C'est ainsi qu'il regagne l'adhésion du groupe, et même un parler « vrai » de leur part en retour, au-delà de leur « rôle d'élève » forcément solidaire de la camarade punie

et exclue. Ils reconnaissent qu'ils souffrent eux aussi de son comportement. C'est une belle réussite, mais il faut bien mesurer l'intelligence de la situation que déploie Jérôme, son volontarisme, dans le fait de vouloir faire de ces quatrièmes « sa classe », ainsi que la part du hasard (que se serait-il passé si Ferrouz n'était pas tombée de sa chaise ?), pour estimer à sa juste valeur la complexité de ce qui s'est passé.

Ainsi, tenir son rôle d'enseignant aujourd'hui consiste aussi à savoir à la fois se protéger derrière des règles, des procédures, des routines qui le codifient et savoir également en sortir lorsqu'il ne fonctionne plus ou qu'il n'a plus de sens partagé.

Les réactions de l'enseignant dans la dispute qui l'oppose à Ferrouz sont-elles « remarquables » ?

.....

.....

.....

Annexes

ANNEXE 1

Extraits des programmes de partis politiques belges francophones relatifs à l'enseignement et aux mesures portant sur le métier d'enseignant.

PTB, « Un programme social c'est vraiment phénoménal », Elections fédérales et régionales 2019. Chapitre « Un enseignement qui fait briller tout le monde » dans la partie « Investissements sociaux »

Chaque enfant est capable de grandes choses et de développer des compétences scientifiques, techniques, artistiques, linguistiques. Chaque école est capable d'offrir un enseignement de grande qualité et qui fait briller tout le monde. Nous pouvons le réaliser si nous tournons le dos à la politique actuelle d'un enseignement à deux vitesses, avec des barrières financières et où l'échec est souvent répandu.

Du personnel en suffisance pour un enseignement de qualité.

Nous augmentons la formation des enseignants en la portant à cinq ans, en concertation avec les syndicats, avec une revalorisation salariale à la clé.

Nous aidons les jeunes enseignants à ne pas quitter le métier, notamment grâce à un accompagnement individuel en début de carrière par des enseignants expérimentés. Les enseignants de plus de 55 ans pourront ainsi lever le pied.

Nous rendons le métier d'enseignant plus collectif. Une partie de l'horaire des enseignants doit devenir du travail en équipe.

Nous facilitons la possibilité de devenir enseignant en cours de carrière. En valorisant les années prestées dans une autre profession, nous attirons des nouveaux enseignants motivés.

Nous refinançons l'enseignement. Les besoins augmentent (nouveaux bâtiments, gratuité, réforme de l'enseignement,...), les budgets doivent suivre.

Parti Socialiste (PS) : Extraits du Chapitre 34 « Enseignement » du programme électoral du 26 mai 2019.

L'école est un des principaux leviers pour assurer le plein épanouissement de l'individu. Elle permet à chaque enfant, chaque jeune d'acquérir les savoirs nécessaires à son émancipation. L'enseignement doit toujours servir la construction de l'individu social, actif, ouvert, libre et critique. Pour les socialistes, l'école doit être placée au cœur de notre projet progressiste.

Le fondement et le but des politiques éducatives doivent être l'intérêt supérieur de l'enfant et son développement en tant que citoyen acteur de son apprentissage. Des enfants et une population plus éduqués, c'est aussi une population qui maîtrise mieux ses choix et prend part activement à la vie sociale, économique, culturelle et politique. C'est dans ce sens qu'il faut focaliser les énergies de tous les acteurs de l'enseignement.

A cet égard, les enseignants sont en première ligne. Ils effectuent leur métier avec passion. Mais pour mener à bien leur mission, les enseignants demandent à être davantage soutenus en bénéficiant de conditions de travail adéquates et en étant écoutés et respectés. C'est aussi cela que le PS entend défendre.

Les priorités du PS : mieux soutenir les enseignants, augmenter l'attractivité du métier et lutter contre la pénurie afin de rendre au métier toute l'importance qu'il mérite.

Contrairement à certains autres pays européens, le métier d'enseignant est rarement cité parmi les métiers les plus attractifs en FWB. Ce constat se matérialise également au travers de la pénurie qui touche certaines fonctions ou matières. La lutte contre la pénurie passe avant tout par un soutien accru aux enseignants dans l'exercice de leur mission. Les pouvoirs publics se doivent d'encourager la vocation d'enseigner en offrant de meilleures conditions de travail aux enseignants au sein de leur établissement et de leur classe mais également concernant leur horaire et l'évolution de leur carrière. La réforme de la formation initiale des enseignants, adoptée grâce à l'action de Jean-Claude Marcourt, s'inscrit également dans cette dynamique.

Ecolo, Programme Enseignement, <https://ecolo.be/enseignement/>

Outils les élèves pour participer à la vie démocratique, sociale et économique de la société, c'est aussi former des citoyens capables de transformer le monde, pas seulement de s'y adapter pour le reproduire.

Changer l'enseignement, pourtant, cela fait peur. Et c'est bien normal : nous confions à l'école un rôle tellement grand ! En plaçant entre ses mains nos enfants et leur avenir, c'est tout le futur de la société qui s'y dessine. Dès lors, comment dépasser ces craintes ? Pour Tanguy Wera, la réponse est évidente : « La solution, la clé, c'est le plaisir ! Je m'amuse beaucoup dans mon boulot. Et c'est à la fois beaucoup plus agréable et beaucoup plus enrichissant d'aller véritablement à la rencontre de ses élèves que de répéter sans cesse le même cours. Les profs craignent parfois de ne pas apparaître comme suffisamment crédibles face à leur classe. Et, il faut bien l'avouer, dans certains domaines, ce public nous dépasse déjà. A travers la technologie, ou toute une série d'éléments culturels, l'élève n'est pas un adversaire à impressionner, mais un partenaire qui m'apprendra autant que j'ai à lui apprendre. C'est du win-win : une relation de respect, d'écoute et d'attention mutuelle peut s'installer et garantir le meilleur des deux parties. Pourquoi enseigner devrait-il être rébarbatif, pour l'élève comme pour le prof ? Non, c'est sûr : prendre du plaisir à enseigner, c'est essentiel ».

cdH, Programme Enseignement, https://www.lecdh.be/sites/default/files/inline/files/programme.cdh.wallonie_1.pdf

Investir dans les enseignants et les directions

Tous les décrets n'y changeront rien : l'école, c'est avant tout un enseignant face à des élèves. La qualité de notre système scolaire dépendra d'abord de la qualité des équipes pédagogiques. C'est pourquoi il est primordial de leur donner le moyen d'exercer au mieux leur métier et de leur faire confiance. Le métier d'enseignant doit également être modernisé et revalorisé tant sur le plan symbolique que financier.

Pour ce faire, cela demande d'agir à plusieurs niveaux : trouver des solutions pérennes pour mettre fin à la pénurie de professeurs ; renforcer la formation des enseignants et des directions ; moderniser la fonction d'enseignant

Mouvement Réformateur (MR) : 50 mesures concrètes pour un enseignement exigeant (2019), <https://www.mr.be/enseignement-50-propositions-concretes-pour-un-enseignement-exigeant/>

Nous croyons au soutien à l'effort, au mérite, à l'excellence dans un climat de respect et de tolérance. Relever le niveau de l'enseignement implique d'augmenter le niveau de chaque élève. L'enseignement obligatoire dit mieux préparer à l'enseignement supérieur ainsi qu'à une entrée épanouie dans le monde

du travail. Or, depuis le dernier ministre libéral de l'Éducation (1999-2004, Pierre Hazette, ces valeurs, essentielles pour l'égalité des chances, sont méthodiquement combattues. L'école mérite mieux.

(...) **Respecter les enseignants** : Un enseignement de qualité repose avant tout sur les compétences, la motivation et la conscience professionnelle des enseignants. Ils sont le vecteur du transfert des connaissances et contribuent à façonner les citoyens de demain. Les Libéraux veulent rétablir la légitime confiance et la reconnaissance que le corps enseignant mérite. Les enseignants doivent être respectés tant par les parents que par les élèves. 35% des jeunes enseignants quittent le métier dans les 5 ans. De 900 heures de cours perdues fin 2016, nous en sommes à 2700 fin 2018, soit trois fois plus en deux ans.

Nos priorités

20. Revoir le décret Titres et Fonctions tant il a contribué à accentuer la pénurie ;

21. Défisicaliser les heures supplémentaires prestées volontairement par les enseignants ;

22. Moderniser et simplifier les statuts des enseignants et organiser leur mobilité entre pouvoirs organisateurs de réseaux différents ;

23. Revaloriser le métier d'enseignants, notamment par la réforme de la formation initiale qui doit faire la part belle aux stages et à la pratique professionnelle, contrairement à ce qui a été voté ;

24. Permettre, sur base volontaire, le retour des enseignants retraités moyennant le paiement des heures prestées ;

25. Organiser le tutorat et mettre en place un service d'appui pédagogique pour les nouveaux enseignants.

ANNEXE 2

Exemples de délits

Exclusif : Une insulte raciste « sale nègre » les mène au tribunal

Gilbert Dupont, Publié le jeudi 16 juin 2016 à 10h28 - Mis à jour le jeudi 16 juin 2016 à 10h33

La chambre du conseil a retenu hier la loi Moureaux contre un couple qui avait traité un Togolais de « sale nègre ».

Selon nos informations, la chambre du conseil de Bruxelles a ordonné hier le renvoi d'un couple d'automobilistes devant le tribunal correctionnel pour « injures raciales publiques ». Les inculpés, Naoual A. et Brahim R., seront jugés pour avoir traité un ressortissant togolais de « sale nègre », le 11 juillet 2011, lors d'un incident pour un emplacement de parking survenu à la place Louise, à Bruxelles.

Porte-parole du parquet, la substitute Rym Kechiche confirme. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, c'est une décision plutôt rare. « C'est souvent la parole de l'un contre celle de l'autre », explique un avocat. Or, ce qui a pesé ici, c'est que la scène a été filmée à l'aide d'un smartphone. La vidéo pèsera lourd.

Quant à la lenteur de la procédure – cinq ans –, elle ne pose aucun risque de prescription. Le parquet rappelle que les délais sont de deux fois cinq ans. En clair, les auteurs présumés encourent une condamnation si le procès se termine avant le 11 juillet 2021. Hier, aucune date n'était fixée mais jusqu'en 2021, la justice a de la marge.

Naoual A., 40 ans, d'Ixelles, et Brahim R., 43 ans, d'Anderlecht, sont renvoyés devant le tribunal par la chambre du conseil sur base de la loi du 30 juillet 1981, dite loi Moureaux, tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie. Son article 20 prévoit de un mois à un an d'emprisonnement et/ou de 300 à 6.000 euros d'amende.

L'affaire est particulière et voici pourquoi. Dans un premier temps, le parquet l'avait classée sans suite. Le Togolais, par ailleurs belge depuis 25 ans, s'en était offusqué et la décision prise hier de juger les faits est l'aboutissement de cette obstination finalement partagée par le parquet.

Les faits présumés datent de juillet 2011. En 2013, le Togolais s'inquiétant de n'entendre plus parler de rien, apprenait donc que le dossier avait été classé et déjà archivé, comme l'avait concédé le futur procureur Jean-Marc Meilleur. Gustav, le Togolais traité de « sale nègre », marié et père de trois enfants, s'est adressé à la presse... et à un avocat, Hamid El Abouti, pour se constituer partie civile.

De 2013 à 2016, ce fut le grand silence... Et hier, nous apprenions que le parquet, revenant sur sa première décision de classer, avait changé son fusil d'épaule et décidé de poursuivre le couple au pénal pour « injures raciales publiques ». Me Hamid El Abouti, contacté, ne peut faire aucun commentaire. Il les réserve au tribunal. De la vidéo de la scène que dh.be diffusait le 9 février 2013, il ressortait que c'est de la bouche de la femme, Naoual, que sortaient les mots : « Nègre. Tu es niqué J'ai gagné. Sale nègre ».

Source : <http://www.dhnet.be/actu/faits/exclusif-une-insulte-raciste-sale-negre-les-mene-au-tribunal-57618d6235708dcfedaf877c>

Arlon, Tribunal correctionnel

« Tu as beaucoup de chance que je ne t'aie pas buté »

Jaloux, l'ex-mari attaque et blesse à l'arme blanche le nouveau copain de son ex-femme. Il écope de quatre ans d'emprisonnement.

Christian VAN HERCK, L'Avenir du Luxembourg, jeudi 16 juin 2016

Un arlonais de 31 ans, M.A., a été sévèrement condamné hier par le tribunal correctionnel d'Arlon. L'homme, de nationalité tunisienne, mais né à Tripoli (Libye), est prévenu de tentative d'homicide avec préméditation sur la personne de l'ami de son ex-épouse et de menaces verbales, punissables d'une peine correctionnelle, envers cette dernière. Il devra purger un emprisonnement de quatre ans, tout en bénéficiant d'un sursis de cinq ans pour la moitié de la peine.

Le 5 juin 2015, M.A. est retourné dans la maison de son ex-épouse à Waltzing (Arlon). Ivre, il a dans un premier temps importuné son ex, avant de se rendre dans la chambre où se trouvait l'ami de celle-ci. Il a sorti un couteau et a essayé de le planter dans la poitrine de son rival. Les deux hommes se sont empoignés.

La victime a réussi à s'en tirer avec plusieurs blessures, principalement une plaie juste au-dessus du cœur, des traces de strangulation et une importante morsure dans le cou. Le jaloux s'en est ensuite pris à son ex-épouse en lui intimant l'ordre « de jeter les affaires de son amis à la rue » et que si elle ne s'exécutait pas, « il mettrait le feu à la baraque ». Avant de quitter les lieux, l'accusé a lancé à la cantonade : « Tu as beaucoup de chance que je ne t'ai pas butée ».

Englué dans un processus destructeur

Le juge Jean-Paul Pavanello a considéré que la tentative d'homicide et les menaces graves envers la dame étaient établies. Il a par contre estimé qu'il existait un doute quant à la préméditation et qu'il fallait écarter cette prévention. Lors de l'audience d'instruction, M.A. avait minimisé les faits, mais avait reconnu « être très jaloux à cette époque-là, mais qu'aujourd'hui, il n'avait plus de haine en lui ». Dans ses attendus, le tribunal rappelle que « le prévenu est englué dans un processus destructeur vis-à-vis de son ancienne épouse et de son ami, ce qui est corroboré par plusieurs autres incidents, et qu'il ne semble aucunement prendre conscience de la gravité des faits ». Outre l'emprisonnement, les amendes et les frais de justice, le jugement a interdit à M.A., d'avoir, à l'avenir, le moindre contact avec les parties civiles.

Arlon, Tribunal correctionnel

Arrestation immédiate du pompier pyromane

Sa seule passion est d'éteindre des incendies avec les pompiers. Il a bouté le feu à Étalle pour le plaisir d'éteindre avec ses collègues.

Christian VAN HERCK, L'Avenir du Luxembourg, 16 octobre 2015

J.D., jeune Français de 19 ans, habitant Étalle, mais résidant officiellement en France à Charleville-Mézières (département des Ardennes), a été engagé comme pompier stagiaire.

Il a été affecté au poste 7 de la zone de secours-Luxembourg, dans sa commune, à Etalle.

Le 8 septembre 2014, par deux fois pendant la nuit, il a mis volontairement le feu, d'abord à une bulle à déchets placée par l'intercommunale AIVE, puis à une grange à l'écart du village, dans laquelle le propriétaire aurait pu se trouver.

L'enquête judiciaire a démontré que le seul dessein du jeune homme était de pouvoir participer avec ses collègues, à l'extinction des incendies.

Il avait d'ailleurs revêtu son uniforme de pompier avant de bouter le feu et avait indiqué à ses collègues, le chemin d'accès pour atteindre la grange.

« Il ne vit que pour ça »

Une de ses connaissances, témoin lors du deuxième exploit du jeune Français, a expliqué : « *Il ne vit que pour ça. Sa seule passion est d'éteindre les incendies avec les pompiers* ».

Le tribunal correctionnel d'Arlon, présidé par le juge Jean-Paul Pavanello vient de rendre son jugement.

Le pompier-pyromane écope de trente mois de prison, de 700€ de frais judiciaires et devra dédommager l'AIVE, qui s'est constituée partie civile, à concurrence de 1 107€.

Le juge a suivi le ministère public qui, au vu de la gravité des faits, du danger qu'il représente pour la société et du risque évident de récidive, avait demandé son arrestation immédiate.

Pourquoi les parents d'un enfant décédé par accident peuvent-ils être suspectés d'homicide involontaire ?

Rédaction en ligne (avec Belga) Publié le mardi 30 août 2016 à 09h39 - Mis à jour le mardi 30 août 2016 à 11h47



Belgique

Le corps sans vie de l'enfant de 8 ans tombé samedi soir dans la Sambre a été retrouvé lundi après-midi dans la zone de recherche, à Lobbes.

Le parquet de Charleroi a confirmé avoir mis l'affaire à l'instruction entre les mains d'une juge du chef d'homicide involontaire par défaut de prévoyance ou de précaution.

Une mini-reconstitution a eu lieu en présence des parents durant l'après-midi. Selon les premiers éléments, l'enfant jouait avec une balle à l'avant du bateau avec une petite fille. La balle serait passée par dessus bord et Anthony aurait tenté de la récupérer. Il aurait alors glissé et serait tombé à l'eau. Les parents n'ont remarqué la disparition d'Anthony qu'après de longues minutes. L'enfant aurait été rapidement emporté par le courant.

Au moment des faits, plusieurs adultes et enfants se trouvaient sur cette petite embarcation d'environ 5 mètres de long mais selon le parquet, aucun gilet de sauvetage ne se trouvait à bord.

L'instruction ouverte à charge de X pour homicide involontaire devra permettre de dégager les éventuelles responsabilités. Les déclarations des parents sont actuellement confuses : le petit serait tombé par l'avant du bateau sans attirer l'attention, alors que l'embarcation est de très petite taille. La justice devra également déterminer si les adultes présents lors de l'accident avaient consommé de l'alcool.

Qu'est-ce qu'un homicide involontaire par défaut de prévoyance ou de précaution?

Dans ce type d'accident, il convient d'évoquer l'homicide involontaire prévu par l'article 418 du code pénal belge. « *Est coupable d'homicide ou de lésion involontaires, celui qui a causé le mal par défaut de prévoyance ou de précaution, mais sans intention d'attenter à la personne d'autrui* ».

C'est le procureur du Roi qui prend la libre décision de poursuivre une personne devant le tribunal correctionnel et donc de mettre l'affaire à l'instruction entre les mains d'un juge.

Il n'est pas anodin qu'un homicide involontaire soit évoqué dans ce type d'accident causant le décès d'un enfant. En effet, la justice devra déterminer si les parents ont indirectement causé le décès de l'enfant faute de prévoyance, d'attention ou de précaution. Dans ce cas, les parents pourraient être suspectés de non-prévoyance pour l'absence de gilets de sauvetage à bord du bateau et d'inattention envers l'enfant pendant qu'il jouait à bord d'un bateau en marche.

Dans plusieurs cas où un ou les deux parents sont sur le banc des accusés pour homicide involontaire à la suite de la mort accidentelle de leur enfant, il arrive qu'une suspension de peine soit prononcée. En effet, la faute d'inattention rend le parent coupable mais la justice fait souvent preuve d'humanité, déclarant que « l'auteur des faits est indirectement aussi la victime », souffrant de la perte de son enfant.

Des cas de justice ont déjà fait parler d'eux lorsque des parents ont été suspectés d'homicide involontaire après avoir oublié leur enfant dans la voiture, causant la mort de l'enfant par déshydratation. La plupart d'entre eux n'ont pas été condamnés, évoquant la fatigue, le stress du travail et l'absence d'antécédents judiciaires, la circonstance atténuante la plus souvent proclamée par l'avocat pour atténuer la peine du prévenu.

Les parents d'un enfant décédé par accident ne sont donc jamais à l'abri de se retrouver devant la justice malgré les tentatives de le retrouver, de le réanimer et malgré la souffrance causée par sa perte.

Source : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/pourquoi-les-parents-d-un-enfant-decede-par-accident-peuvent-ils-etre-suspectes-d-homicide-involontaire-57c5387b35709333b7f55f2c>

Le harcèlement.

Dasnoy, Nathalie, 2017, « Ce que dit le droit », *Entrées libres*, n° 123, novembre, p.7.

Une infraction pénale : l'article 442bis du Code pénal incrimine les comportements harcelants dont l'auteur **savait ou aurait dû savoir** qu'ils affecteraient gravement la tranquillité de la personne. De jurisprudence constante, il s'agit de toute forme de comportement déviant, quel que soit le but poursuivi par l'auteur.

Le harcèlement discriminatoire (décret du 12 décembre 2008). Définition spécifique du harcèlement scolaire : « Les conduites indésirables, abusives et répétées, se traduisant notamment par des comportements, des paroles, des intimidations, des actes, des gestes et des écrits unilatéraux, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la personnalité, la dignité ou l'intégrité physique ou psychique d'un bénéficiaire de l'enseignement (...), ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant ». Portant sur **différents critères** tels que la prétendue race, le

sexe, le handicap, les convictions religieuses ou philosophiques,... L'école se voit donc investie, sous peine d'astreinte, d'une **obligation de moyens** (= mettre tout en œuvre) afin de mettre fin au harcèlement discriminatoire.

Le décret du 1^{er} février 1993 précise que les membres du personnel doivent s'abstenir de tout acte de harcèlement.

Le décret du 24 juillet 1997 prévoit qu'un élève peut être exclu définitivement pour des faits portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel, ou d'un élève, comportement compromettant l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui faisant subir un préjudice matériel ou moral grave.

Les élèves et les parents, par l'inscription, adhèrent aux projets de l'école.

Lovenfosse, Marie-Noëlle, 2017, « Les adultes ne sont pas en reste », *Entrées libres*, n° 123, novembre, p.8.

Nathalie Dasnoy, conseillère au Service juridique du SeGEC, participe actuellement à une réflexion, en lien avec l'université de Québec sur la question du harcèlement « de » ou « par » l'adulte en milieu scolaire...

Ce type de harcèlement, souligne-t-elle, est très peu étudié comparativement à celui impliquant des jeunes, beaucoup plus médiatisé. Le Service juridique du SeGEC est pourtant régulièrement contacté pour des questions de harcèlement dont sont auteurs ou victimes des adultes en milieu scolaire. Il peut revêtir différentes formes, et il est important de savoir où on place la limite. Ce qui peut être perçu, au départ, comme une simple critique peut devenir un véritable harcèlement quand les remarques sont dénigrantes, malveillantes, publiques et systématiques. Se moquer sans arrêt et nommément de sa direction, de ses collègues, de parents ou d'élèves sur les réseaux sociaux, ce n'est plus de l'humour, ça devient de la diffamation et du harcèlement. Le harcèlement peut aussi intervenir dans le cadre de relations inadéquates entre enseignant et élève, ou quand des parents par des remarques incessantes dans le journal de classe, des insultes, du dénigrement sur les réseaux sociaux remettent constamment en cause les capacités professionnelles d'un(e) enseignant(e), d'une direction ou d'une institution.

Quelques cas vécus

Deux familles se plaignent auprès de la direction d'une école fondamentale d'un harcèlement à l'encontre de leurs enfants. L'école met en route plusieurs actions : rencontres des parties, évaluation de la situation, mise en place de solutions via le PMS, etc. Les plaignants rejettent toute solution proposée par l'école. Face au refus de la direction de renvoyer les élèves soi-disant harceleurs, ils tiennent, de manière incessante, sur les réseaux sociaux, des propos dénigrants sur l'établissement et importunent des parents et des élèves de manière très agressive aux abords de l'école. Après avoir changé leurs enfants d'établissement, ils continuent malgré tout à calomnier la première école sur les réseaux sociaux.

Au secondaire, une élève se plaint des agissements d'un enseignant qui lui envoie de très nombreux SMS, au contenu très cru, lui demande de manière pressante de le rencontrer, est de plus en plus entreprenant et se fait même menaçant. Elle se sent très mal et a peur.

Le Tribunal de Mons a récemment condamné à trois mois de prison avec sursis une maman ayant harcelé une directrice pour un soi-disant problème de sécurité dans son école (mails, sms et coups de fils malveillants continus, critiques en public de la vie privée de la directrice dans un petit village où tout le monde se connaît, etc.). Le Tribunal a notamment argué que « la prévenue ne pouvait ignorer que

son attitude affecterait la tranquillité de la plaignante » et qu'avertie du « caractère inadéquat de ses actions », elle n'avait pas jugé utile de se tenir tranquille.

Droits et devoirs de chacun

Ce qu'on peut déduire de ces quelques exemples, résume N. Dasnoy, c'est l'importance du contexte normatif et du cadre légal à rappeler à titre préventif ou même répressif lorsqu'un problème surgit. Tout le monde a des devoirs et pas seulement des droits dans ce « contrat » conclu avec l'école. Il est très important que le ROI et le règlement de travail abordent la question du harcèlement et des sanctions. Le SeGEC, dans ses modèles de règlements, prévoit, par exemple, une clause visant l'utilisation des réseaux sociaux et ce, même dans le cadre privé, mais qui aurait une répercussion dans ou sur l'établissement. « *Si la situation dégénère avec un parent, explique N. Dasnoy, je propose souvent à l'école, avant de déposer plainte, d'envoyer un courrier et/ou de rencontrer la personne qui s'est livrée au harcèlement, de lui rappeler que celui-ci est punissable pénalement et que le « contrat » conclu avec l'école ne peut être remis en cause. Si le harcèlement continue malgré tout, il ne faut pas hésiter à porter plainte. Il est important que, dans pareil cas, la direction soutienne les membres du personnel. Le PO a également un rôle à jouer pour protéger les membres de son personnel puisqu'il est tenu de respecter la loi sur le bien-être au travail. Le harcèlement par un tiers est l'un des risques visés dans ce cadre. Il se doit donc de mettre en œuvre des démarches et/ou actions destinées à mettre fin au problème* ».

Pédophilie, violences et détournement de fonds ont été les principaux motifs d'exclusion de cette année 2011-2012

BRUXELLES – La Fédération Wallonie-Bruxelles a empêché 31 enseignants de donner cours lors de l'année scolaire 2011-2012. Il s'agit de 19 mesures préventives prises « dans l'intérêt de l'enseignement et/ou des élèves » et de 12 sanctions définitives prises « à l'issue d'une longue procédure disciplinaire tant à charge qu'à décharge et après épuisement de la voie de recours interne ».

Bien sûr, il faut relativiser ces 31 cas au regard des 125.000 professeurs qui exercent au sein de la Communauté française : seuls 0,025 % d'entre eux ont été évincés par l'administration.

Les violences envers les élèves concernent trois cas, soit 10 % du total. Un professeur, mis en non-activité pendant 5 ans (le maximum prévu par la mesure), fumait au sein de l'établissement et a puni physiquement deux élèves, sans compter son attitude agressive et désinvolte envers la hiérarchie.

Un autre a carrément été inculpé pour un enlèvement suivi de violences.

Quatre écartements, soit 13 % du total, sanctionnent des détournements et des malversations. Un professeur qui a également abusé de biens sociaux se retrouve aujourd'hui sous la loupe de la justice pénale.

La pédophilie et les faits de mœurs représentent le premier motif d'exclusion de l'année scolaire 2011-2012. Il s'agit de 6 dossiers, soit 19 % des mesures.

Un professeur a ainsi été interdit de classe à cause de « comportements inappropriés à l'égard d'enfants » et un autre suite à une suspicion d'une « proposition indécente envers une élève ».

Parallèlement, un enseignant est poursuivi au pénal pour des faits de mœurs, tandis qu'un autre est suspecté : il se serait exhibé sur Internet devant des élèves mineures.

Par deux fois, la pédophilie et le voyeurisme sont mis en avant comme raison de l'écartement. Deux professeurs ont en effet été condamnés à une peine de prison avec sursis entraînant la perte des droits

civils et politiques. La démission d'office et sans préavis, la plus grave sanction prononcée cette année, a visé un de ceux-ci.

Enfin, plus pittoresque, une dame qui était professeur de religion catholique travaillait également en tant que... médium rémunérée à ses heures perdues. Écartée !

Source : <http://www.dhnet.be/actu/belgique/31-profs-ecartes-l-an-dernier-51b73cebe4b0de6db9767a79>

ANNEXE 3

Précisions relatives à la responsabilité civile des enseignants

Le service juridique du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC), dans une note relative à la responsabilité civile des membres du personnel, rappelle quelques principes de base : prévenir et gérer.

A l'occasion de certaines activités extérieures, la question de la responsabilité de l'école et des enseignants peut être posée. De quoi l'adulte accompagnant est-il responsable ? De quoi l'école est-elle responsable ? Dans quelle mesure est-on responsable du comportement des élèves qui ne respectent pas les instructions du professeur ?

Il y a évidemment différents types de responsabilité (responsabilité juridique, institutionnelle, sociale, morale, etc.) ; cette note n'aborde que la question de la responsabilité juridique (civile et pénale).

1.- Les principes généraux de responsabilité civile (articles 1382-1383-1384 du Code civil)

1.1.- Principes

Les éléments constitutifs de la « responsabilité civile » sont :

1. La faute : la notion qui se dégage de la jurisprudence est celle du « bon père de famille » défini comme l'homme honnête, habile, normalement avisé et prudent.
Caractéristiques : intentionnelle ou non, lourde, légère,...
2. Le dommage : la jurisprudence le définit comme étant une lésion d'un intérêt légitime. Caractéristiques : moral, corporel, matériel, immatériel,...
3. Le lien de causalité : le dommage résulte de la faute (si la faute n'avait pas été commise, le dommage ne se serait pas produit comme il s'est produit).

Chaque situation sera examinée pour déterminer si la responsabilité civile est engagée, et ce à la lumière des circonstances et de la jurisprudence applicable.

Il est donc important, lors d'un accident, de rédiger une déclaration de sinistre, de relater les faits comme ils se sont produits car l'examen de chaque cas concret se fera en distinguant la qualité de l'auteur ou de la victime du dommage (un élève, enfant/adulte, un membre du personnel, un volontaire,...), les circonstances,...

1.2.- La responsabilité de son fait personnel

Toute personne est responsable de sa faute et doit donc réparer le dommage causé à autrui par celle-ci (imprudence, négligence ou violation d'une norme de conduite).

Pour engager la responsabilité personnelle d'un enseignant, la victime (ou les parents, si l'enfant est mineur) devra démontrer que la faute commise par cet enseignant, son dommage et le fait que sans la faute de l'enseignant, son dommage ne se serait pas produit.

La faute s'apprécie *in concreto*, au regard du critère du « bon père de famille » : il peut y avoir faute dans le chef d'un enseignant seulement si son comportement n'est pas celui de tout enseignant normalement prudent et diligent placé dans les mêmes circonstances.

1.3.- La responsabilité du fait d'autrui

Un enseignant peut également être responsable des dommages causés par la faute des élèves qui se trouvent sous sa surveillance.

Lorsqu'un élève commet une faute qui cause un dommage à autrui (un autre élève, un voisin, etc.), la loi présume une faute de surveillance dans le chef de l'enseignant chargé de la surveillance. Dans la mesure où c'est le défaut de surveillance qui est à l'origine de la faute de l'élève et donc du dommage, c'est l'enseignant qui en est responsable.

Il est bien évident qu'il n'est pas possible pour un enseignant de prévoir et de contrôler, à chaque moment, chaque mouvement de chaque élève. Ainsi donc, en cas d'incident, la présomption de faute ne joue pas d'office dans la pratique des juridictions. Le juge examinera toujours, dans chaque situation de fait, si une faute de surveillance peut être réellement reprochée à l'enseignant. À nouveau, la faute de surveillance s'apprécie au regard du critère du « bon père de famille : personne normalement prudente et diligente placée dans les mêmes circonstances ». Les circonstances de fait, le degré de risque mais également l'âge des enfants, leur capacité et leur nombre sont autant de facteurs qui sont pris en considération pour l'appréciation de la responsabilité.

L'enseignant peut renverser la présomption de défaut de surveillance en apportant la preuve d'une bonne surveillance :

- soit en démontrant l'absence de faute dans sa mission de surveillance ;
- soit en démontrant qu'il n'aurait pas pu empêcher le fait imprévisible.

Le devoir de surveillance de l'enseignant se limite au temps pendant lequel les élèves sont sous sa surveillance, en principe donc pendant leur cours. Ce devoir peut subsister toutefois pendant les récréations ou à l'occasion des activités organisées par l'école.

1.4.- La responsabilité de l'enseignant dans le cadre de l'exercice de sa fonction et la responsabilité de l'employeur vis-à-vis de ses préposés

Le cas échéant, si la responsabilité de l'enseignant était établie, ce dernier ne sera personnellement responsable que de son dol (faute lourde intentionnelle), de sa faute lourde ou de sa faute légère répétitive.

En effet, en application de l'article 18 de loi sur le contrat de travail de 1978 (enseignant sur fonds propres) et du décret du 1^{er} février 1993 (enseignant statutaire), l'enseignant est exonéré de toute responsabilité ; le Pouvoir Organisateur, en sa qualité d'employeur, répondra des fautes commises par ses employés. Il s'agit également d'un cas de responsabilité pour le fait d'autrui.

1.5.- L'assurance responsabilité civile du PO

Cette assurance a pour but de garantir les « assurés » (généralement cette notion est très large – à vérifier en fonction du contrat souscrit) dans le cadre de la « vie scolaire » (notion très large – à vérifier en fonction du contrat souscrit) contre les conséquences pécuniaires de leur responsabilité civile. Elle peut couvrir aussi bien la responsabilité personnelle que la responsabilité pour le fait d'autrui.

En principe, les assurances RC contractées par les écoles (l'assurance RC établissement scolaire) couvrent entre autres :

- la responsabilité du PO, des membres du PO (administrateurs), celle des élèves, de la direction et des enseignants en leur qualité de répondants du fait de leurs élèves ;

- la responsabilité du PO en tant qu'employeur pour les fautes commises par ses travailleurs.

La couverture produit ses effets dès que l'assuré se trouve « en vie scolaire » telle que définie par le contrat, soit lorsqu'il est ou devrait se trouver sous l'autorité ou la surveillance de l'autorité scolaire compétente. ***Il faut donc que l'activité soit organisée, contrôlée ou autorisée par l'établissement.***

En principe donc, la victime s'adressera par priorité à l'employeur afin que celui-ci déclare l'accident à son assurance.

2.- La responsabilité pénale

La responsabilité pénale de l'enseignant pourra être mise en cause, par exemple pour coups et blessures involontaires. Cette responsabilité est toujours personnelle et ne peut être supportée par l'employeur ou par une assurance.

Si tel devait être le cas, les conséquences seraient une sanction pénale, à savoir emprisonnement, amende, peine de substitution (travaux d'intérêt général).

Toutefois, une condamnation pénale pour coups et blessures involontaires semble difficile à concevoir si aucune faute (défaut de surveillance, négligence) ne peut être établie dans le chef de l'enseignant.

Certains contrats « Protection juridique » souscrits par le Pouvoir Organisateur couvre la défense pénale pour compte du personnel enseignant. Dans ce cas, la compagnie d'assurance prend uniquement en charge les frais d'avocat mais pas la sanction pénale citée précédemment.

3.- En conclusion

Sur le plan civil, si la responsabilité du professeur peut être engagée, celle-ci sera couverte, dans la majorité des cas, par celle du P.O. qui aura souscrit à une assurance RC scolaire.

Sur le plan pénal, si la responsabilité du professeur peut théoriquement être interrogée, ces situations sont rares.

Comme tout citoyen, tant dans la vie privée que dans la vie professionnelle, il revient au professeur d'agir de manière raisonnable et prudente, compte tenu des circonstances.

Il est en tout cas nécessaire de mener, en fonction des activités organisées dans/par l'école, une réflexion sur la manière la plus adéquate de les encadrer, et ce en fonction de l'âge des enfants, de leur nombre et des spécificités de l'activité (structures de loisir en conformité, normes d'encadrement suffisantes, charte rappelant l'application du ROI de l'école, port de vestes fluos pour les déplacements en rue, etc.).

Sur le site web *Anthémis. Bulletin Juridique&Social*, on peut trouver des exemples plus précis.

La question de la responsabilité civile, voire pénale, de l'enseignant est soulevée par les équipes dans des situations où le risque d'accident peut paraître particulièrement élevé, de par la nature même de l'acte posé ou de l'activité organisée. Penchons-nous sur trois situations différentes.

La délivrance de médicaments : dans quel cadre un enseignant peut-il délivrer un médicament ? Il faut sans doute distinguer différents cas de figure.

Un élève se blesse dans le cadre d'une activité scolaire. Il est évident que l'école est autorisée à délivrer les soins de base (par ex. désinfecter une plaie et mettre un pansement). Ceux-ci se feront à la lumière de la fiche de santé remplie par les parents au moment de l'inscription, de manière à éviter d'utiliser des médicaments auxquels l'enfant serait allergique. Les médicaments utilisés par l'école seront choisis comme permettant d'une part à répondre à des soins de base et d'autre part à limiter les risques d'intolérance ou de complication. Il est ainsi évident qu'en cas de malaise ou d'accident sérieux, il convient de faire appeler à un médecin ou à un service d'urgence, tout en prévenant les parents.

Un enfant doit, à la demande des parents, prendre un médicament durant le temps scolaire. Il convient qu'à cette demande, il soit joint un document signé du médecin indiquant la posologie et le moment où celui-ci doit être pris.

Un enfant souffre d'une maladie chronique et sollicite de l'enseignant qu'en cas de crise, un acte de soin soit posé (par ex. une injection intramusculaire). Sauf à avoir été formé pour pouvoir poser ce type de soin, un enseignant ne dispose pas toujours de la capacité à réagir de manière adéquate dans ce type de situation particulièrement stressante. Il est donc généralement déconseillé de rencontrer la demande des parents en tant que telle mais plutôt d'avoir un dialogue avec eux sur la manière de gérer au mieux la situation problématique (appel à un médecin ou à une infirmière de proximité, prévenir les parents etc.)¹.

Le cours de natation et sa bonne surveillance : dans l'enseignement maternel et primaire plus particulièrement, le cours de natation mérite une attention toute particulière dans la sécurité à y assurer. Le cours doit être mis en œuvre autour de trois fonctions différentes : le sauvetage assuré par le maître-nageur mis à disposition par l'exploitant de la piscine, l'apprentissage de la natation exercé par le professeur d'éducation physique de l'école et la surveillance des enfants à partir du bord du bassin par des personnes sous la responsabilité du Pouvoir organisateur (instituteurs, bénévoles, etc.). Ces derniers doivent veiller à exercer leur mission de surveillance de manière directe et constante afin de rappeler les éventuels intrépides à l'ordre et de signaler au sauveteur toute situation de danger². Il convient que le nombre de personnes affectées à la surveillance soit suffisant au regard du nombre d'enfants et à leur âge, ainsi que pour assurer la poursuite de cette charge, même si une de ces personnes devait s'absenter, ne fût-ce que pour accompagner un enfant à l'extérieur du bassin de natation.

Les activités extérieures, et plus particulièrement les voyages : la question relative à la consommation d'alcool (et de ses conséquences en terme de comportement) durant les voyages scolaires organisés dans le cadre de l'enseignement secondaire pose souvent question aux accompagnateurs, ainsi que le respect du « couvre-feu » la nuit. Il revient à l'école d'anticiper, autant que possible, en rappelant aux élèves et à leurs parents, les obligations qui sont les leurs dans le cadre de ce voyage. Une charte peut ainsi leur être proposée, rappelant que durant ce voyage, le règlement d'ordre intérieur de l'école reste d'application, attirant l'attention sur certains points particuliers et indiquant les sanctions possibles

(dont l'éventuel retour anticipé). Il convient également que la direction veille à ce que les normes d'encadrement soient suffisantes en fonction du nombre d'élèves, que des procédures soient mises en place afin de gérer au mieux les imprévus, et de contracter les assurances nécessaires en cas de rapatriement.

La question de la responsabilité reste une des préoccupations pour les enseignants et pour les directions à qui les parents confient quotidiennement leur enfant. Au-delà des questions de droit, on doit constater que l'anticipation des difficultés possibles et la mise en œuvre des mesures pouvant les prévenir et les gérer relèvent de la gestion en bon père de famille, qui sera, en cas de contentieux devant les tribunaux, pris en compte par le magistrat pour apprécier la faute éventuelle dans le chef de l'enseignant et de l'école.

Source :Anthemis, Bulletin Juridique & Social

https://www.lebulletin.be/article/La_responsabilite_civile_dans_le_secteur_scolaire_prevenir_et_gerer, consulté le 12/01/2018

Une assurance RC enseignant couvre-t-elle tous les dommages qui résulteraient d'un fait accidentel causé par l'enseignant ? Il convient de lire attentivement les termes de son contrat...

Article 1 : L'objet de la garantie

1. Nous assurons votre responsabilité civile extra-contractuelle qui, en raison d'un fait accidentel, est mise à votre charge par un tiers ayant subi des dommages corporels ou matériels :
 1. par votre fait au cours de votre activité professionnelle telle qu'elle est définie aux conditions particulières ;
 2. par les fait des élèves lorsqu'ils vous sont confiés ou lorsque vous en êtes responsable ;
 3. par le fait des locaux où vous exercez votre profession ainsi que leurs dépendances, leur agencement, leur mobilier et du matériel scolaire (véhicule excepté), pourvu que vous ayez ignoré le vice propre.

Les dommages dont pourraient être victimes les élèves sont compris dans la garantie pour autant que la responsabilité de l'assuré soit engagée.

2. **Nous n'assurons pas :**
 1. le dommage que vous avez causé intentionnellement ;
 2. le dommage causé en état d'ivresse, d'intoxication alcoolique, de trouble mental, sous l'influence de stupéfiants ou à la suite de paris ou défis en cas de lien de cause à effet entre ces circonstances et le sinistre ;
 3. les dommages découlant de la responsabilité civile soumise à une assurance légalement obligatoire ;
 4. les dommages résultant du fait que vous donnez des cours dans une discipline pour laquelle vous n'avez pas les qualifications requises ou pour laquelle vous ne répondez pas aux critères légaux ou réglementaires ;
 5. les dommages découlant d'un acte de terrorisme (...);
 6. les dommages imputables à des réactions nucléaires (...).

Article 2 : Quand la garantie est-elle acquise ?

La garantie est acquise :

- a) pendant les cours, tant collectifs que particuliers (y compris les leçons privées), lors des récréations et de toutes activités scolaires ou parascolaires telles que promenades, visites, excursions ou voyages ;
- b) sur le chemin de l'école si l'assuré est chargé de surveiller les élèves ;
- c) si vous organisez ou dirigez des voyages en groupe comprenant des personnes n'appartenant pas à l'établissement scolaire où vous enseignez ;
- d) si vous organisez, en dehors du cadre de votre activité spécifique d'enseignant définie aux conditions particulières, des activités privées telles que ateliers d'art ou de bricolage, fêtes, revues, promenades, visites d'usines, d'établissements industriels, monuments, édifices publics, châteaux, etc.

ANNEXE 4

Le statut du personnel enseignant

Cas du personnel enseignant de l'enseignement officiel

Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, A.R. 22-03-1969, M.B. 02-04-1969 (http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/02689_010.pdf)

CHAPITRE II.- Des droits et des devoirs

Section 1^{ère} – Des droits du membre du personnel

Article 4bis.- Le membre du personnel a le droit :

1° de travailler dans les conditions, au temps et au lieu convenus dans son acte de désignation ou de nomination, notamment en disposant des instruments et des matières nécessaires à l'accomplissement du travail ;

2° à ce qu'il soit veillé en bon père de famille à ce que son travail s'accomplisse dans des conditions convenables au point de vue de sa sécurité et de sa santé, et que les premiers secours soient assurés à celui-ci en cas d'accident ;

3° que ses traitements soient liquidés conformément à la réglementation ;

4° de bénéficier de l'attention et des soins nécessaires à son accueil, et en particulier lorsqu'il s'agit d'un jeune membre du personnel ;

5° à ce qui soit veillé aux soins d'un bon père de famille à la conservation des instruments de travail lui appartenant. Ses instruments de travail ne peuvent en aucun cas être retenus ;

6° d'être traité avec dignité, courtoisie et de ne pas faire l'objet d'attitude verbale ou non-verbale qui pourrait compromettre cette dignité ou de tout acte de harcèlement.

Article 4ter.- Lorsque sa désignation prend fin, le membre du personnel a le droit d'obtenir la délivrance de tous les documents sociaux.

Article 4quater.- A droit au traitement qui lui serait revenu s'il avait pu accomplir normalement sa tâche journalière, le membre du personnel apte à travailler au moment de se rendre au travail :

1° qui, se rendant normalement à son travail, ne parvient qu'avec retard ou n'arrive pas au lieu de travail pourvu que ce retard ou cette absence soit dû à une cause survenue sur le chemin du travail et indépendante de sa volonté ;

2° qui, hormis le cas de grève, ne peut, pour une cause indépendante de sa volonté, soit entamer le travail, alors qu'il s'était rendu normalement sur les lieux de travail, soit poursuivre le travail auquel il était occupé.

Article 4quinquies.- Conformément aux réglementations spécifiques, les membres du personnel ont droit de s'absenter du travail, avec maintien de leur rémunération normale, à l'occasion d'événements familiaux, pour l'accomplissement d'obligations civiques ou de missions civiles, et en cas de comparution en justice.

Section 2.- Des devoirs du membre du personnel

Article 5.- Les membres du personnel doivent, en toutes occasions, avoir le souci constant des intérêts de l'Etat et de l'enseignement de l'Etat.

Article 6.- Ils accomplissent personnellement et consciencieusement les obligations qui leur sont imposées par les lois et règlements. Ils exécutent ponctuellement les ordres de service et accomplissent leur tâche avec zèle et exactitude.

Article 7.- Ils sont tenus à la correction la plus stricte tant dans leurs rapports de service que dans leurs rapports avec le public et les parents des élèves. Ils doivent s'entraider dans la mesure où l'exige l'intérêt de l'établissement. Ils doivent éviter tout ce qui pourrait compromettre l'honneur ou la dignité de leur fonction.

Tant dans l'exercice de leurs fonctions qu'en dehors de celles-ci, ils s'abstiennent de tout comportement ou propos qui entre en contradiction manifeste avec l'un des principes essentiels du régime démocratique, ainsi que de tout comportement ou propos qui pourrait porter gravement atteinte à la confiance du public dans l'enseignement dispensé en Communauté française.

Les principes essentiels du régime démocratique sont énoncés dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, la Convention relative aux droits de l'enfant, le Titre II de la Constitution, la loi du 30 juillet 1981 tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme et la xénophobie, l'ensemble des législations anti-discriminations parmi lesquelles le décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discriminations ainsi que la loi du 23 mars 1995 tendant à réprimer la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation du génocide commis par le régime national socialiste allemand pendant la seconde guerre mondiale.

Article 8.- Ils doivent observer, dans l'exercice de leurs fonctions, les principes de neutralité de l'enseignement de l'Etat. Ils ne peuvent utiliser les élèves à des fins de propagande politique.

Article 9.- Ils doivent fournir, dans les limites fixées par la réglementation, les prestations nécessaires à la bonne marche des établissements et des services. Ils ne peuvent suspendre l'exercice de leurs fonctions sans autorisation préalable.

Article 9bis (Inséré par D. 13-09-2018).- Ils doivent participer, dans les limites fixées par la réglementation, à l'élaboration des plans de pilotage et à la mise en œuvre des contrats d'objectifs ou à l'élaboration des dispositifs d'ajustement et à la mise en œuvre des protocoles de collaboration visés par les articles 67 et 68 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Article 10.- Ils ne peuvent révéler les faits dont ils auraient eu connaissance en raison de leurs fonctions et qui auraient un caractère secret.

Article 11.- Ils ne peuvent solliciter, exiger ou recevoir directement ou par personne interposée, même en dehors de leurs fonctions, mais à raison de celles-ci, des dons, cadeaux, gratifications ou avantages quelconques.

Article 12.- Ils ne peuvent se livrer à aucune activité qui est en opposition avec la Constitution et les lois du peuple belge, qui poursuit la destruction de l'indépendance du pays ou qui met en danger la défense nationale ou l'exécution des engagements de la Belgique en vue d'assurer sa sécurité. Ils ne peuvent adhérer, ni prêter leur concours à un mouvement, groupement, organisation ou association ayant une activité de même nature. L'exercice des droits de la citoyenneté belge que possèdent les membres du personnel est toujours respecté.

Article 13.- Sans préjudice de l'application des lois pénales et, s'il y échet, de l'article 43 de la loi du 29 mai 1959, les infractions à ces dispositions sont punies, suivant le cas, de l'une des peines disciplinaires prévues à l'article 122.

Mais aussi :

Article 28.- Moyennant un préavis de quinze jours, un membre du personnel désigné à titre temporaire peut être licencié sur proposition motivée du chef d'établissement ou sur proposition motivée du fonctionnaire général désigné par le Gouvernement ou du délégué dudit fonctionnaire. Préalablement à toute proposition de licenciement, le membre du personnel doit avoir été invité à se faire entendre. La convocation à l'audition ainsi que les motifs en raison desquels le chef d'établissement ou le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement ou le délégué dudit fonctionnaire envisage de proposer le licenciement du membre du personnel doivent lui être notifiés cinq jours ouvrables au moins avant l'audition, soit par lettre recommandée à la poste avec accusé de réception, soit par la remise d'une lettre de la main à la main avec accusé de réception. Lors de l'audition, le membre du personnel peut se faire assister ou représenter par un avocat, par un défenseur choisi parmi les membres du personnel en activité de service ou pensionnés de l'enseignement organisé par la Communauté française ou par un représentant d'une organisation syndicale représentée au sein du Comité de négociation Secteur IX. La procédure se poursuit valablement lorsque le membre du personnel dûment convoqué ne se présente pas à l'audition ou n'y est pas représenté.

Article 28bis.- §1^{er}. Tout membre du personnel désigné à titre temporaire peut être licencié sans préavis pour faute grave. Est considéré comme constituant une faute grave, tout manquement qui rend immédiatement et définitivement impossible toute collaboration entre le membre du personnel et le directeur de l'établissement d'enseignement où il est affecté.

Article 122.- Les peines disciplinaires qui peuvent être infligées aux membres du personnel, nommés à titre définitif, qui manquent à leurs devoirs sont :

1. le rappel à l'ordre ;
2. la réprimande ;
3. la retenue sur traitement ;
4. le déplacement disciplinaire ;
5. la suspension disciplinaire ;
6. la rétrogradation ;
7. la mise en non-activité disciplinaire ;
8. la démission disciplinaire ;
9. la révocation.

Article 157bis.- §1^{er}. Lorsque l'intérêt du service ou de l'enseignement le requiert, une procédure de suspension préventive peut être entamée à l'égard d'un membre du personnel définitif :

1° s'il fait l'objet de poursuites pénales ;

2° avant l'exercice de poursuites disciplinaires ou s'il fait l'objet de poursuites disciplinaires ;

3° dès que le ministre lui notifie, par lettre recommandée à la poste, la constatation d'une incompétence.

ANNEXE 5

Appel aux services d'urgence : 101 et 112

Lorsque l'on fait appel à une ambulance, l'appel est-il automatiquement transmis à la police ? La question a été posée en 2015, dans le cadre de cette même formation. Voici la réponse apportée à ce propos par la Direction Générale de la Sécurité Civile, Projet 112, du Service Public Fédéral Intérieur.

Il existe trois numéros d'urgence pour l'aide urgente en Belgique :

- En Belgique, il est préférable de téléphoner au 112 pour les urgences médicales et les services d'incendie. Les appels au 112 qui ne concernent que l'aide policière sont transférés, après un bref questionnaire de base, au Centre de Communication et d'Information de la police intégrée (le CIC 101, qui traite les appels au numéro d'urgence 101).
- En Belgique, vous pouvez téléphoner au 101 pour obtenir une aide policière.

Un accident de la route est un incident multidisciplinaire : tant l'aide de la police que celle d'une ambulance sont requises. Lorsque le Centre de secours 112 reçoit un appel concernant un accident de la route, l'opérateur transmettra au dispatching policier 101 les informations que la police doit avoir pour pouvoir traiter l'incident (par ex. l'adresse, le danger,...). Si l'appelant transmet au Centre de secours 112 des informations médicales concernant un passager, ces informations seront uniquement transmises au service ambulancier (et non à la police), afin de garantir le secret professionnel médical du patient.

Si une personne, pendant l'exercice de sa fonction d'enseignant du secondaire, soupçonne ou constate qu'un élève a un problème relatif à une consommation de drogue, nous recommandons d'en informer la direction de l'école.

L'école peut ensuite prendre des mesures et des sanctions conformément aux procédures (et à sa politique en matière de drogue) qui doivent être respectées en cas de soupçon ou de constatation de violation du règlement. Les procédures de l'école doivent préciser quand et comment les parents sont éventuellement impliqués et les cas dans lesquels et comment la police ou le parquet doivent en être informés. Il est préférable que, pour déterminer ces procédures, l'école passe des accords clairs avec sa commune, la police locale, le parquet et d'autres partenaires externes éventuels.

En cas de constatation de consommation et lorsque la personne est sous influence, il est recommandé de prendre immédiatement des mesures. Cette approche est essentielle, par exemple, lorsque la sécurité d'un élève risque d'être mise en péril (par ex. lorsqu'un élève est sous influence pendant un cours pratique impliquant l'utilisation de machines).

Si l'on pense qu'un élève est sous l'influence de drogue ou est malade à la suite de l'ingestion d'un produit ou d'une drogue éventuelle, l'enseignant peut contacter le numéro d'appels urgents 112 pour obtenir une aide médicale urgente. Le CIC 101 (= la police) ne sera pas informé. Ce n'est que dans le cas où la personne oppose une résistance et qu'il y a un danger pour les ambulanciers que la police peut éventuellement être informée afin de protéger ces derniers.

Si l'école décide d'informer la police de la présence de drogues, il est préférable que l'enseignant contacte directement le numéro d'urgence de la police, le 101.

Lorsque l'enseignant souhaite apporter une aide médicale à l'élève et informer la police afin que procès-verbal soit dressé, il doit mentionner explicitement qu'il désire également informer la police lors de sa communication au 112. La police n'est pas automatiquement informée de l'aide médicale urgente.

Que faut-il retenir de cette réponse ?

Premièrement, la différence entre « soupçon » et « constat ».

Deuxièmement, l'importance pour l'établissement scolaire de nouer des partenariats et des accords avec des intervenants externes. Mon interlocuteur cite ici la police locale, le parquet (Procureur du Roi) et d'autres partenaires éventuels. Lors de la séance des Extras du Cifen organisée le mercredi 20 mars 2015, la représentante du Service d'Aide à la Jeunesse a rappelé une norme essentielle : l'assistance à personne en danger. Les partenariats doivent donc permettre d'apporter l'aide à celui qui en a besoin. En matière de consommation de drogues, plusieurs services sont actifs en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Guide pratique pour la prévention et gestion des violences en milieu scolaire fournit d'utiles informations à ce propos.

Troisièmement, l'importance pour l'établissement scolaire d'avoir défini des procédures, de façon à délivrer un message clair aux parents. Attention cependant, les procédures internes n'éluderont pas la question de la responsabilité de l'établissement si rien n'est fait à l'égard d'un mineur en danger. La réponse donnée par le représentant de la DG Sécurité Civile Projet 112, ne fait pas explicitement référence à la non-assistance à personne en danger, mais il est clair que les dispositions du code pénal constituent un repère essentiel dans l'élaboration de ces procédures internes.

Précisons par ailleurs qu'il est question, dans le cas étudié, de « consommation » ou de « soupçon de consommation » et non de vente de drogues. La vente de drogues exige une dénonciation des faits à la police.

Quatrièmement, la nécessité de faire appel immédiatement au service médical d'urgence en cas de danger couru par le consommateur.

Cinquièmement, la préservation du secret médical dans les procédures d'intervention des services d'aide urgente.

Sixièmement, l'utilité de faire constater les faits par la police et de disposer d'un procès-verbal qui atteste de l'intervention requise par l'établissement. Ce qui, me semble-t-il, pourrait être requis en cas d'issue dramatique ou en cas de séquelles graves du côté du consommateur, afin d'apporter la preuve que l'établissement scolaire et/ou que l'enseignant concerné ne sont pas restés inactifs.