



Méthodologie

Sept compétences pour
gérer des situations
difficiles à l'école

Luc Peeters



C.D.G.A.I.

Groupe & Société
Publication pédagogique d'éducation permanente

Sept compétences pour gérer des situations difficiles à l'école

Luc Peeters

Collection : *Methodologie* - CDGAI 2017

Coordination et conception : Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

Éditeur responsable : CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois-St-Jean, n°9, 4102 Seraing, Belgique

ISBN : 978-2-39024-104-1

Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Education permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Education permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science-action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque-là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et *Street Art*, Arts urbains, langues maternelles, ... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteurs.es que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion,... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteurs.es nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

Intentions de ce livret

- Susciter l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques en situations difficiles ;
- Ouvrir des perspectives qui débouchent sur des méthodes d'action pertinente dans des situations scolaires difficiles ;
- Apporter un soutien aux enseignants et éducateurs confrontés à la gestion de situations difficiles.

Publics visés

- Les associations d'enseignants, les associations de parents d'élèves, les équipes éducatives, toute personne intéressée par le sujet.

Table des matières

Introduction	1
1. Identifier mon <i>scénario catastrophe</i>	3
2. S'intéresser non seulement à chaque élève mais aussi au groupe-classe	7
3. S'appuyer sur des règles	13
4. Gérer les conflits	19
5. Comprendre les valeurs des élèves	25
6. Prendre conscience des effets de mes attitudes	33
7. Collaborer	37
8. Conclusion	41
Annexe 1	42
Annexe 2	44
Bibliographie	48
Notes	49



Crédit : Grandville (1837-1838)

*Certain Renard Gascon, d'autres disent Normand,
Mourant presque de faim, vit au haut d'une treille
Des Raisins mûrs apparemment,
Et couverts d'une peau vermeille.
Le galand en eût fait volontiers un repas,
Mais comme il n'y pouvait atteindre :
« Ils sont trop verts, dit-il, et bons pour des goujats. »
Fit-il pas mieux que de se plaindre ?*

Jean de La Fontaine, 1668.

Introduction

Les sept compétences brièvement présentées dans ce livret sont des compétences génériques qui permettent de renforcer la capacité d'agir dans des groupes difficiles; elles ont été identifiées lors d'une analyse de besoins de formation menée dans des groupes d'enseignants du secondaire, en formation.

Tout enseignant se trouve parfois en situation difficile, une manière rationnelle et pudique de nommer ce moment où le groupe ne répond pas à ses attentes.

Ce dysfonctionnement est gênant en raison de la perte d'efficacité volontiers stigmatisée par l'idéologie ambiante qui prône la performance. Il l'est aussi, plus intimement, par la blessure narcissique de l'enseignant.

Quand le groupe quitte son statut de « bon groupe », l'enseignant qui en perd le contrôle, fut-ce quelques instants, semble entrer dans une régression étiologique qui le conduit à agir - peut-être même à penser - comme si les problèmes provenaient tous de comportements individuels inadaptés et que les solutions traditionnelles dites éprouvées - lisez une gueulante ou une « bonne » punition - allaient acquérir, enfin, une efficacité jamais vraiment établie.

Même si l'on connaît le plaisir lié à la régression, l'oubli des modèles explicatifs pertinents, et souvent bien connus, étonne. Quelles sont les forces qui conduisent à oublier les explications systémiques, les biais liés aux croyances et la pertinence de la théorie de la dissonance cognitive, par exemple? Pourquoi les enseignements du Collège invisible de Palo Alto sont-ils aussi facilement refoulés par ceux qui les ont lus avec curiosité, et en ont admiré l'intelligence et la simplicité?

Quels sont les ressorts qui amènent tous ces professionnels à se comporter ici et maintenant comme s'il était entendu que la réflexion sur la conduite des classes concernait uniquement les bonnes classes? Serait-il malvenu de s'attarder sur celles qui pinaillent, chahutent, dysfonctionnent et maltraitent leurs enseignants?

Serions-nous comme des médecins qui refuseraient d'étudier les pathologies ou comme des pilotes d'avions qui voudraient ignorer que l'étude des accidents contribue à améliorer la sécurité ?

Serions-nous prêts à construire un mur pour empêcher définitivement « le renard » (mexicain, palestinien, ...) « d'atteindre les raisins » plutôt que d'accepter que le changement s'élabore dans la tête de l'animal ?

Les enseignants ne sont-ils pas censés animer aussi des classes difficiles, en s'appuyant sur une connaissance de la « pathologie » des groupes, et sur des méthodes d'actions ?

1. Identifier mon scénario catastrophe

Qu'est-ce que je ne peux absolument pas supporter dans une classe? Quel est le *scénario catastrophe*, insupportable pour moi? Il est utile d'imaginer cette situation redoutée et d'anticiper mes réactions si elle se présentait. En effet, si je peux gérer le *scénario catastrophe*, je peux très probablement gérer toute autre situation.

La difficulté peut venir de situations moins graves qui se répètent. De nombreux comportements, en apparence anodins, peuvent aussi constituer un obstacle au travail de l'enseignant et à l'apprentissage des élèves et ainsi créer un sérieux malaise.

EXERCICE

Voici une liste de problèmes qui peuvent survenir pendant un cours. Pourriez-vous :

- évaluer la fréquence (F) d'apparition de chacun de ces problèmes dans vos classes durant les 3 derniers mois, sur une échelle à 4 niveaux, jamais : 0, parfois : 1, souvent : 2 ou très souvent : 3;
- indiquer le nombre d'élèves concernés (N);
- effectuer ensuite le produit $F \times N$;
- enfin, indiquer le rang de chaque problème.

	Fréquence (F)	Nombre (N)	F x N	Rang
1. Un.e élève ne regarde pas l'enseignant.e quand il-elle parle.				
2. Un.e élève parle à son-sa voisin.e à voix basse.				
3. Un.e élève s'agite en restant assis.e à sa place.				
4. Un.e élève quitte sa place et circule alors qu'il-elle devrait rester assis.				
5. Un.e élève réalise un travail pour un autre cours.				

6. Un.e élève parle à haute voix et est entendu.e par toute la classe.				
7. Un.e élève refuse les consignes de l'enseignant.e et reste sans rien faire, par exemple, il-elle ne prend pas note.				
8. Un.e élève montre un sachet contenant de la beuh ou une pilule blanche.				
9. Un.e élève s'oppose à l'enseignant.e et crie.				
10. Un.e élève ne dispose pas des cahiers, livres ou autre matériel indispensables.				
11. Le niveau de bruit dans la classe est élevé.				
12. Un.e élève utilise son <i>smartphone</i> pendant le cours.				
13. Un.e élève n'a pas fait son devoir.				
14. Un.e élève fait du bruit avec sa chaise.				
15. Un.e élève interrompt celui-celle qui parle.				
16. Un.e élève n'achève pas une tâche commencée.				
17. Un.e élève insulte l'enseignant.e ou fait des remarques impolies ou déplacées à son égard.				
18. Un.e élève frappe un.e autre élève.				
19. Un.e élève lance un objet.				
20. Un.e élève aborde un sujet étranger au cours.				
21. Un.e élève n'attend pas son tour de parole.				
22. Un.e élève dit que tâche proposée n'est pas intéressante.				
23. Un.e élève a placé une allumette ou un <i>chewing-gum</i> dans la serrure de la porte de la classe, il est donc impossible d'entrer.				
24. Un objet appartenant à un.e élève a disparu.				
25. Un.e élève sort de la classe sans autorisation.				
26. Un.e élève mange, bois ou fume en classe.				
27. Un.e élève embrasse ou caresse un.e élève.				
28. Un.e élève chante ou siffle pendant le cours.				
29. Un.e élève réalise des graffitis ou grave sur son banc.				
30. Un.e élève éteint la lumière ou débranche les ordinateurs.				
31. Un.e élève est attaché.e à son banc par des colsons (liens en plastique).				

Le classement obtenu dans la colonne de droite (rang) permet d'identifier les problèmes rencontrés le plus souvent et qui concernent le plus grand nombre d'élèves. Ce sont probablement ceux qui ont le plus d'importance. Il est intéressant de comparer ces résultats avec ceux obtenus par des collègues.

Trois causes de comportements difficiles chez l'enfant

- **Un besoin fondamental qui n'est pas satisfait** déclenche une émotion elle-même à l'origine d'un comportement visant à satisfaire ce besoin. Le plus souvent l'enfant ignore ce processus ou ne sait comment satisfaire ce besoin. Il agit alors de façon inappropriée : casser, crier, partir en courant, déclencher un conflit.

Les principaux besoins sont :

- recevoir de l'attention, partager de l'affection ;
 - être écouté et accueilli ;
 - faire ensemble ;
 - se nourrir ;
 - dormir ;
 - bouger ;
 - découvrir, apprendre.
- **L'enfant manque d'information**, en particulier sur les règles.
 - **L'enfant est troublé par une émotion forte.** Durant son développement, un enfant acquiert progressivement la maîtrise de ses émotions. Pendant l'enfance (et plus tard aussi), celles-ci sont susceptibles de « déborder » dans certaines situations. À l'adolescence, il est possible qu'il n'exprime pas une émotion qui se manifesterait plus violemment bien après l'événement déclencheur.

D'après Aletha Solter (2000)

2. S'intéresser non seulement à chaque élève mais aussi au groupe-classe

Lorsque le fonctionnement d'une classe lui paraît inadéquat, ou simplement gênant, l'enseignant tente de le changer afin que la situation devienne plus conforme à ses attentes. Pour y arriver, il essaie de modifier certains comportements d'élèves et, pour y parvenir, il s'appuie généralement sur deux principes :

1. Il croit que la situation difficile découle de comportements individuels inadaptés ;
2. Il croit que les solutions traditionnelles sont efficaces.

Ceux qui ont étudié les processus de changement proposent de mettre en question ces deux principes - qui sont en fait des **croyances** de l'enseignant – et même d'oser les considérer comme faux. Lorsqu'on adopte une perspective *systemique* (Watzlawick, 2004), on considère que le problème se situe au niveau du groupe et non des individus, et que les remèdes classiques sont contreproductifs, c'est-à-dire que non seulement ils ne permettent pas de résoudre le problème mais qu'ils contribuent probablement à l'aggraver. On prend ainsi le contrepied des deux principes de base qui guident habituellement les réactions des enseignants.

Plutôt que de s'intéresser aux transgressions individuelles, on examine les problèmes posés par le groupe. Cette modification, appelée **recadrage**, est un changement de représentation de la situation. Elle peut avoir pour conséquence positive que les élèves, ne se sentant plus directement mis en cause, peuvent mobiliser leur énergie pour collaborer à trouver une solution.

Plutôt que de considérer que les solutions traditionnelles sont efficaces et qu'il suffit de *faire plus ou mieux de la même chose*, on part du principe qu'il est inutile de consacrer du temps et de l'énergie à s'opposer à des comportements d'élèves car en agissant ainsi, on leur attribue, en fait, beaucoup d'importance. En modifiant le regard, on constate que les problèmes sont

parfois les solutions que nous avons apportées à d'autres problèmes, comme dans certains cas, les médicaments peuvent rendre malades. Dans cette perspective, donner à un élève des consignes paradoxales (par exemple lui interdire de faire ce qu'il ne fait pas) peut, à certaines conditions, provoquer l'abandon des comportements inadéquats. Cette pratique de la *prescription du symptôme* constitue pour les systémiciens le mode de résolution de problème le plus efficace et le plus élégant.

Toutefois, les injonctions dites paradoxales s'accommodent mal de l'approximation. Elles combinent la ruse¹ et un réel savoir-faire (Guégan, 2004). Avez-vous déjà interdit à un élève de faire son devoir, sans explication ? Ou refusé de corriger un devoir remis en retard mais sans autre pénalité pour l'élève ?

Plus je crains l'apparition d'un problème, plus je dépense d'énergie à l'éviter, lui donnant ainsi beaucoup d'importance.

Dans ce cas, **le problème est la solution.**

En pratique, dans une classe de vingt élèves, il est utile de voir vingt apprenants, un enseignant et un groupe. Parfois aussi quelques «clans» qui constituent des sous-groupes. Une classe n'est pas seulement un rassemblement d'élèves dotés de caractéristiques individuelles. Elle est aussi un groupe doté d'une dynamique propre et placé dans une situation fortement déterminée par son environnement institutionnel.

Comprendre les niveaux de fonctionnement d'un groupe

Pour comprendre le fonctionnement d'un groupe, il est intéressant de considérer séparément trois aspects :

- **La production**, ce sont les tâches réalisées. Les élèves réalisent des apprentissages de natures variées qui contribuent à l'acquisition de compétences. L'activité

d'enseignement du professeur a pour finalité le développement d'apprentissages. L'enseignant doit être attentif à proposer des tâches qui incitent les élèves à être actifs, en particulier en résolvant des problèmes, de natures et de formes variées, qui conduisent aussi directement que possible à la maîtrise des compétences recherchées. *L'ennui naquit un jour de l'uniformité.*

- **Les procédures** sont les méthodes et les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour **gérer** les tâches. Le professeur peut employer des méthodes classiques (exposé, film, observation de manipulations, etc.), il peut individualiser l'enseignement en utilisant des fichiers papier ou des ordinateurs, il peut proposer des travaux en sous-groupes. L'adoption de règles de vie en classe constitue un aspect particulier des procédures de travail.
- **Les processus**
 - **Relation à la tâche**: les élèves (et le professeur) réagissent aux tâches d'apprentissage. L'attirance, l'ennui ou la répulsion vis-à-vis des tâches proposées par le professeur influencent la réussite des apprentissages, la motivation et l'ambiance du groupe-classe ;
 - **Relation entre les personnes**: des relations sereines entre élèves et entre l'enseignant et les élèves favorisent les apprentissages alors que les conflits – mais aussi, à l'inverse, la séduction – entravent le travail d'apprentissage. Notons que des besoins individuels de l'élève tels que le besoin d'être estimé ou le besoin d'utiliser toutes les compétences qu'il possède (ou croit posséder) ont une influence sur la réalisation des tâches.

Gérer la classe

CONTENUS	<ul style="list-style-type: none">• la matière, les tâches d'apprentissage
MÉTHODES	<ul style="list-style-type: none">• les procédures de travail, la gestion des tâches, des consignes, des sous-groupes, du temps, de l'espace et du matériel
RELATIONS	<ul style="list-style-type: none">• interpersonnelles• vis-à-vis des contenus et des tâches

Il est primordial de comprendre qu'un même groupe peut être insupportable dans un local de classe et agréable sur un terrain de sport ou lors d'une balade en forêt; ingérable lors d'un cours et irréprochable lors de travaux d'atelier; ou encore différent selon les moments de la journée.

Remarquons que certains éléments constitutifs des situations scolaires² sont plus faciles à modifier que le caractère ou la personnalité d'un élève. Il est donc utile de déplacer le regard des individus vers le groupe et son environnement parce que cela permet de découvrir des moyens d'agir pour améliorer les situations.

Améliorer l'esprit de groupe

Le « bon esprit » ou la « cohésion de groupe » découle du mélange subtil de nombreux ingrédients. En voici les principaux.

- **Le besoin d'avoir un objectif**

L'existence d'un objectif est un facteur de cohésion fondamental qui demande à être bien compris. Une bande d'amis se réunit pour le plaisir d'être ensemble. Les membres

d'un club de photo, pour pratiquer un même hobby; leurs **objectifs individuels** sont identiques. Il en va autrement des joueurs d'une équipe de basket dont l'**objectif commun** est de gagner les matchs. C'est l'existence d'objectifs communs qui contribue fortement au bon esprit d'un groupe. D'où la question fondamentale: «Quel est l'objectif commun des élèves d'une classe?» Et la réponse: «*A priori*, il n'y en a pas: apprendre et réussir ses études sont des objectifs personnels». On est donc amené à s'interroger sur la possibilité de déterminer des objectifs communs aux élèves d'une classe dans le but de favoriser un bon climat de groupe.

Deux stratégies existent. La première comporte la mise en place de *tâches d'apprentissage* qui rendent nécessaire la réalisation d'un travail ou d'un projet commun. Il s'agit de toutes les approches connues sous l'appellation générique de *pédagogies collaboratives*. La seconde consiste à pratiquer des activités parascolaires comportant un objectif commun à tous les élèves d'une classe.

- **La possibilité d'observer le progrès vers l'objectif**

La visualisation du progrès vers l'objectif peut s'appuyer sur la technique suivante: montrer au groupe la moyenne des notes obtenues par la classe ou le nombre d'élèves qui maîtrisent chaque compétence. Ces valeurs centrales donnent un aperçu de la performance du groupe.

- **Le fait que chaque membre effectue des tâches spécifiques nécessaires pour atteindre l'objectif**

L'enjeu est que la contribution particulière et indispensable de chaque élève soit source de valorisation de chacun lors de la réalisation du projet commun. On peut, par exemple préparer des travaux de groupe structurés par des recherches documentaires ou des lectures différentes pour chacun des élèves³. Une autre approche commune aux pédagogies classiques et progressistes consiste à distribuer des rôles utiles à l'organisation de la classe: entretien et rangement, ramassage des devoirs et travaux, tenue du calendrier des tests, organisation d'activités parascolaires, organisation de la prise de notes pour les élèves absents...

- **La possibilité pour chacun de communiquer avec chacun**

La disposition spatiale et l'utilisation de travaux structurés en sous-groupes améliorent la communication des élèves entre eux et contribuent ainsi au bon esprit du groupe-classe.

- **Le sentiment d'être bien ensemble et la fierté d'appartenir au groupe**

Cette fierté d'appartenir à un groupe bien déterminé se marque par des signes d'appartenance, existants ou à créer : des insignes, des rites, une page Facebook, des activités scolaires ou non réalisées ensemble...

3. S'appuyer sur des règles

Identifier des *normes* du groupe

Les normes sont des règles de conduite qui apparaissent dans un groupe; il s'agit de *prescriptions* ou de *proscriptions* qui se rapportent à plusieurs aspects de la vie du groupe: les comportements, les opinions, les perceptions, les idées. Elles constituent des exigences qui s'imposent à tous ses membres qui n'ont en, parfois, même pas conscience; pourtant elles définissent bien les limites entre ce qui est acceptable ou non dans ce groupe.

Une norme de groupe est une production qui n'est pas la moyenne des normes individuelles; la norme d'un groupe est intériorisée et s'impose à chacun même lorsqu'il se retrouve seul, en dehors du groupe.

Les normes apparaissent dans un groupe suite aux influences réciproques, parfois à l'insu des membres. Elles se révèlent par des coutumes ou des rites connus de tous mais non codifiés. Il est important d'identifier les normes propres à un groupe et qui n'existent pas dans les autres groupes-classes ni dans la société en général. Par exemple, si dans une classe les discussions avec les voisins sont autorisées, voire encouragées, il est vain de considérer que l'on se trouve face à des comportements individuels. Non, il s'agit bien d'une norme de groupe qui doit être abordée comme telle: « Dans la classe de 3^e E, au cours de M. Dupont, il est habituel de discuter avec ses voisins, de tout et n'importe quoi. Ce comportement est même encouragé. »

Cette norme a pour fonctions de rendre le bavardage prévisible, et aussi de permettre aux élèves d'anticiper que ce comportement habituel est sans danger. Au contraire, celui qui reste silencieux risque le mépris, les railleries ou même la "mise en quarantaine". Le groupe accorde de la considération au meilleur "bavard". Les normes créent un lien entre les membres du groupe, parfois d'autant plus qu'elles sont en contradiction avec le règlement de l'école. On sait que la complicité dans la transgression est un excellent ciment de cohésion.

Autre exemple, le retard habituel dans la remise des devoirs mérite aussi d'être considéré comme une norme qu'il sera difficile de faire évoluer si on prend en compte seulement la transgression de chaque élève. Dès qu'une norme transgressive est observée, il est important de réagir vis-à-vis du groupe, en installant une autre norme (qui devient alors une règle) par la discussion et, si nécessaire par la "peur du gendarme".

Installer des règles

On peut rêver d'une situation idéale où les enseignants d'une même classe, au début de l'année scolaire, construiraient avec leurs élèves les règles strictement indispensables à une étude efficace et au respect de chacun par chacun. En pratique, le *Règlement d'Ordre Intérieur* (R.O.I.) d'un établissement scolaire existe et on constate qu'il remplit plusieurs fonctions :

- il décline concrètement le projet éducatif et le projet d'établissement,
- il rappelle des dispositions administratives et légales qui s'imposent à toute école⁴,
- il constitue une référence en cas de litige entre un élève et ses parents (qui ont signé le R.O.I.) d'une part, et l'école d'autre part.

Le R.O.I. présente généralement de nombreuses règles concernant les arrivées tardives, les départs prématurés, les demi-jours d'absence justifiée ou non, l'utilisation des réseaux sociaux etc. qui ne sont pas toutes directement utiles dans la gestion quotidienne de la classe. En pratique, pour favoriser l'adhésion aux règles, il importe pourtant que :

- en début d'année, chaque enseignant ou le titulaire au nom des enseignants d'une même classe, présente ou rappelle le R.O.I. en le commentant, et en expliquant les règles auxquelles il attache personnellement de l'importance et pour quelle raison ;
- les enseignants et les élèves soient associés à une mise à jour périodique du R.O.I. ;

- chaque enseignant profite des inévitables transgressions pour redire la règle et pour demander aux élèves quelles difficultés ils éprouvent à l'appliquer.

Certains aspects du R.O.I. méritent plus d'attention parce qu'ils sont utilisés fréquemment. Des règles pointues sont précieuses sur ces points alors que la multiplication des règles érode le sentiment de liberté et est contre-productive. *Trop de règles tuent la règle.*

Pour qu'une règle soit respectée et éducative, elle doit être :

- **générale** : elle doit se concentrer sur les situations courantes et sur les comportements habituels ;
- **pertinente** : elle doit être appropriée à l'objectif poursuivi ;
- **réaliste** : elle doit être concrète, proportionnée et praticable ;
- **compréhensible** : elle doit être simple et à la portée du public concerné ;
- **évolutive** : elle doit être formulée de manière à pouvoir s'adapter ultérieurement ;
- **connue** : elle doit être expliquée et faire l'objet d'un rappel auprès de ses destinataires ;
- **visible** : elle doit être accessible par tous (via le journal de classe, l'affichage en classe et dans les couloirs, le site internet de l'école, etc.). (circulaire 3974, pp 24-25)

Il convient aussi de respecter la hiérarchie des lois et des règles. Qu'on le veuille ou non, la Constitution et les autres lois, décrets et ordonnances s'appliquent aux enseignants et aux élèves à l'intérieur de l'école et ils ont une valeur supérieure à celle du R.O.I. et des règles particulières imposées par un enseignant.

Ainsi, celui qui atteint à l'honneur d'autrui peut être poursuivi devant les juridictions pénales pour injure, calomnie ou diffamation.

Exemples (circ. 3974, p. 14)

- Un élève écrit sur sa page Facebook qu'il ne serait pas étonné que sa prof de français n'ait jamais embrassé de garçon avec le physique qu'elle se paie (atteinte à l'honneur de sa prof de français).

- Un élève publie sur internet des photos de son ex-copine en petite tenue (atteinte à l'honneur d'un autre élève).
- Un élève écrit sur son blog : « Mon titulaire est décidément trop nul, limite débile profond. Il ne comprend rien aux jeunes. En plus il est moche. Pourtant, il est prof de physique ! » (Injures).

Faire appliquer les règles - Les sanctions

La sanction punit la transgression de la règle dans le but de dissuader la répétition et aussi de réparer les éventuels dommages découlant de la faute (réparation des dégradations, indemnisation de la victime...). Elle permet de réaffirmer la nécessité d'un fonctionnement collectif respectueux de la règle et de réintégrer dans le groupe celui qui a commis la faute.

Pour être efficace et acceptée, une sanction doit être :

- respectueuse de la personne, jamais méprisante ;
- en relation avec la gravité de la faute commise ;
- expliquée par celui qui la donne à celui qui la reçoit ;
- appliquée de façon identique dans des circonstances semblables.

Une sanction peut être **immédiate** (à déconseiller, mais il est utile de dire qu'il y a faute) ou **différée**, ce qui permet :

- une analyse des faits qui peut intégrer plusieurs points de vue ;
- de faire appel à l'autorité (direction, parents, police...).

Exercice

1. Dans votre école, quelles sont les règles qui régissent :
 - la détention et l'utilisation des *smartphones* et *gsm* ?
 - les arrivées tardives ?
 - La remise en retard des travaux ?
2. Ces règles sont-elles respectées ?
3. Quelles sont les sanctions prévues ?
4. Sont-elles appliquées ?
5. Sont-elles efficaces ?
6. Quelles améliorations pourriez-vous proposer ?

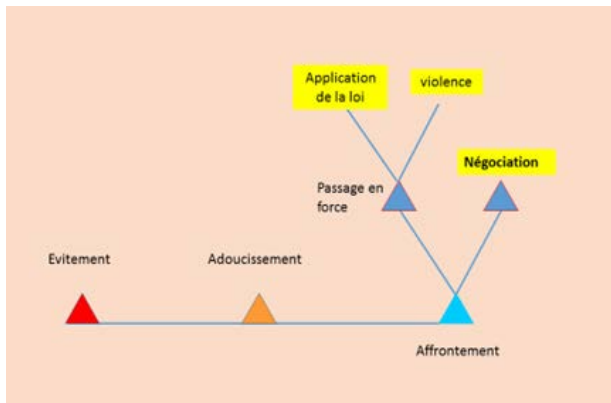
4. Gérer les conflits

Étudier les situations difficiles en classe comme étant des conflits peut aider à les comprendre et à en sortir. Voici dix repères pour se situer et agir en situation de conflit :

1. Il y a conflit lorsque :
 - deux personnes ou deux groupes – au moins – s’opposent ; on les nomme les « protagonistes » ;
 - un protagoniste veut l’emporter sur l’autre ;
 - un malaise (pour l’égo) ou une souffrance (affective) en découle.
2. Le conflit comporte deux dimensions :
 - *objective* : en quoi la situation est-elle conflictuelle ?
 - *subjective* : est-ce que les protagonistes se sentent en conflit ?
3. En situation conflictuelle, une personne adopte une des trois réactions suivantes :
 - **fuir** : éviter, faire diversion, nier, utiliser le déni, ...
 - **adoucir** : apaiser, atténuer, modérer, ...
 - **affronter** : soit par le **passage en force**, soit par la **négociation**.
4. **L’évitement** du conflit devrait être réservé aux différends peu importants. Cette stratégie conduit souvent à des conflits larvés qui éclatent ultérieurement.
5. **L’adoucissement** (à ne pas confondre avec la *médiation*) est une stratégie à éviter parce qu’elle équivaut à nier la position de l’autre ce qui tend à aggraver le conflit. Elle peut toutefois être utile dans des conflits bénins.
6. **L’affrontement** prend deux formes, le **passage en force** ou la **négociation**.
 - Le **passage en force** peut résulter d’une application de la loi ; c’est le cas lorsqu’une autorité impose une punition. Il peut aussi consister à imposer un comportement à autrui

par la force, la contrainte ou la menace. Dans le premier cas, le passage en force s'appuie sur la « loi ». Dans le second cas, il transgresse la « loi ».

- La **négociation** consiste à trouver par la parole une solution acceptée par les parties en conflits sans utiliser le recours ni à la force, ni à la loi.
7. La plupart des conflits importants se résolvent par un recours à la force pour faire appliquer la loi ou par l'aboutissement d'une négociation.
8. La **négociation** peut être facilitée par quatre principes (Fisher et Ury, 1982):
- traiter séparément les questions de personnes et le différend;
 - se concentrer sur les intérêts en jeu et non sur des positions;
 - imaginer des solutions procurant un bénéfice mutuel;
 - exiger l'utilisation de critères objectifs.



9. Une négociation commence lorsque les deux protagonistes acceptent de négocier. Ce préalable ne va pas de soi pour certains enseignants qui estiment ne pas devoir négocier avec des élèves mais seulement agir au nom de l'autorité qui leur est confiée, ni pour certains élèves qui sont plus à

l'aise dans une opposition systématique à l'enseignant. Une négociation se déroule habituellement en trois étapes : une phase de **consultation** des positions en présence, puis une étape de **confrontation** des positions et, enfin, une phase finale de **conclusion**.

ATTITUDES	METHODES	INSTRUMENTS
<p>AJUSTEMENTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volonté de s'informer et d'informer • Être disponible • Être tolérant • Volonté de comprendre l'autre • Être accessible • Être à l'écoute • Être capable de synthétiser 	<p>CONSULTATION C</p>	<p>1. Contact C</p> <p>2. Questionnement Q</p> <p>3. Reformulation R</p>
<p>ENGAGEMENT :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oser s'affirmer • Être intelligible • Argumenter, réfuter • Mettre en évidence convergences et contradictions 	<p>CONFRONTATION C</p>	<p>4. Proposition P</p> <p>5. Discussion D</p>

<p>ARRANGEMENTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher les points d'accord • Confirmer les points non négociables • Viser le profit mutuel • Accepter un type d'arrangement • Assurer le maintien et/ou le réajustement de la relation 	<p>CONCILIATION C</p>	<p>6. Bilan B</p> <p>7. Décompression D</p>
--	--------------------------	---

D'après Bellenger, 1984, p. 83.

10. Une négociation se termine généralement par un écrit qui précise ce qui a été convenu. Le tableau ci-dessous suggère quelques points à proposer dans un contrat. Il est recommandé de ne pas se mettre le *dos au mur* par des engagements inutiles ou trop difficiles à tenir. Le respect d'un contrat mérite d'être évalué régulièrement.

	L'(les) élève(s) s'engage(nt) à :	L'(les)enseignant(s) s'en- gage(nt) à :
Respect	<ul style="list-style-type: none"> • Arriver à l'heure en classe. • Se déplacer uniquement avec l'autorisation de l'enseignant. • Ne pas se moquer. • Ne pas ranger ses objets avant la sonnerie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arriver à l'heure en classe. • Autoriser certains déplacements en classe. • Respecter les autres élèves et les enseignants. • Finir son cours au plus tard à la sonnerie.
Aide	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les camarades absents. • Prêter ses notes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des temps d'entraide.

Travail	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement les consignes. • Faire les travaux à la maison. • Rendre les devoirs au moment prévu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les consignes différemment, si nécessaire. • Annoncer la date des contrôles. • Rendre les devoirs corrigés dans le délai prévu.
Participation	<ul style="list-style-type: none"> • Lever le doigt pour demander la parole. • Participer activement même en commettant des erreurs. • Prendre des responsabilités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interroger ceux qui lèvent le doigt. • Donner la parole aux élèves et accepter l'erreur comme nécessaire pendant l'apprentissage. • Donner des responsabilités.

D'un conflit, on ne perçoit trop souvent que les effets « mauvais ». Le conflit est aussi l'occasion d'une confrontation de points de vue qui peut déboucher sur de meilleures solutions que celles déjà envisagées, à condition de rester dans le domaine cognitif ; lorsque le conflit prend la forme du débat dialectique, il permet de créer des synthèses qui constituent de bonnes et solides bases pour la vie en société.

5. Comprendre les valeurs des élèves

Les valeurs sous-tendent les normes et les coutumes qui régissent les groupes et les relations entre les individus. Les valeurs influencent les comportements.

Qu'est-ce qu'une valeur?

« Ce que les hommes apprécient, estiment, désirent obtenir, recommandent, voire proposent comme idéal. » (Rezsosahy, 2006)

Le concept de valeur se différencie de celui de **besoin** et de **norme sociale**, celle-ci étant une *prescription* ou une *proscription* qui découle des valeurs.

Une valeur comporte quatre dimensions (Schwartz, 2006):

- **l'objet** sur lequel porte la valeur: la nation, la famille, le travail...
- **la valence positive ou négative**: la valeur est appréciée ou dépréciée, bonne ou mauvaise, utile ou inutile;
- **le caractère plus ou moins normatif** de la valeur: par exemple, être patriote, être fidèle, etc.;
- **les porteurs** de la valeur: acteurs individuels (parents) ou collectifs (parti politique, groupes sociaux...).

Les valeurs présentent quatre caractéristiques; elles sont:

- **appries** au sein de groupes humains;
- **partagées** au sein de ces groupes;
- **en concurrence** avec d'autres valeurs;
- à la fois **stables et en évolution** lente.

Schwartz⁵ (2006) identifie dix valeurs de base et décrit les liens entre elles. Certaines valeurs sont en opposition avec d'autres (par exemple, la *bienveillance* s'oppose au *pouvoir*) tandis que

d'autres vont de pair (par exemple, la *conformité* et la *sécurité*). Schwartz montre que la structure des valeurs est similaire dans des cultures différentes; on peut donc penser qu'il existe une organisation universelle des valeurs humaines, même si les groupes et les sociétés humaines se distinguent quant à l'importance relative qu'ils attribuent aux différentes valeurs. En d'autres termes, les personnes et les groupes ont différentes hiérarchies ou *échelles de valeurs*. Une valeur peut être très importante pour une personne et sans importance pour une autre.

Selon l'auteur, les valeurs sont des croyances associées à des affects; elles transcendent les actions et les situations spécifiques et elles sont mises en concurrence, ce qui nécessite des arbitrages pour agir. Schwartz identifie dix valeurs⁶. Décrivons chacune d'elle et les motivations qui la fondent:

1. **L'autonomie**: indépendance de la pensée et de l'action (choisir, créer, explorer). L'autonomie est ancrée dans les besoins de contrôle et de maîtrise.
2. **La stimulation**: enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie. Les valeurs de stimulation découlent du besoin de variété et d'incitation.
3. **L'hédonisme**: plaisir ou gratification sensuelle personnelle. Les valeurs d'hédonisme proviennent des besoins de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction.
4. **La réussite**: concerne le fait d'obtenir un succès personnel grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues. Être performant dans la création ou l'accès à des ressources est une nécessité pour la survie des individus; c'est également indispensable pour que les groupes ou les institutions puissent atteindre leurs objectifs.
5. **Le pouvoir**: statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes. Le fonctionnement des sociétés montre une différenciation des statuts sociaux. Une dimension domination/soumission est souvent présente dans les relations interpersonnelles. Les valeurs de pouvoir peuvent aussi découler des aspirations individuelles au contrôle et à la domination.

Le **pouvoir** et la **réussite** sont deux valeurs qui visent la reconnaissance sociale. Cependant, les valeurs de

réussite (par exemple, l'ambition) mettent l'accent sur une compétence effective lors d'une situation concrète, tandis que les valeurs de pouvoir (par exemple autorité, richesse) concernent plutôt le fait d'atteindre ou de conserver une position dominante.

6. **La sécurité** : sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même. Les valeurs de sécurité découlent des nécessités fondamentales du groupe et de l'individu. Il y a deux sortes de valeurs de sécurité, celles qui concernent avant tout des intérêts individuels, et celles qui se rapportent surtout aux intérêts collectifs.
7. **La conformité** : modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier le bon fonctionnement de relations.
8. **La tradition** : respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion. Ces coutumes et traditions deviennent l'expression de la solidarité du groupe, expriment sa valeur singulière et contribuent à sa survie. Elles prennent souvent la forme de rites religieux, de croyances et de normes de comportement.

Les valeurs de **tradition** et de **conformité** ont pour objectif la subordination du sujet aux attentes des autres. Cependant la conformité subordonne le sujet à des personnes (parents, professeurs, patrons) alors que la tradition subordonne le sujet à des objets plus abstraits – coutumes, idées religieuses ou spécifiques d'une culture. De plus, les valeurs de conformité se rapportent à des attentes présentes alors que les valeurs de tradition font référence à des attentes issues du passé.

9. **La bienveillance** : la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes proches. Les valeurs de bienveillance proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse et du besoin d'affiliation de l'individu. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres.

Bienveillance et **conformité** contribuent à développer la coopération et la solidarité. Cependant, la bienveillance est intériorisée alors que la conformité incite à la coopération afin de protéger l'individu contre les conséquences négatives possibles de l'absence de coopération. Ces deux valeurs de base peuvent conduire aux mêmes comportements.

- 10. L'universalisme** : compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de tous et de la nature. L'universalisme provient du besoin de survie qui n'est généralement pas identifié tant que l'individu n'a pas été en contact avec d'autres groupes que celui de ses proches, et qu'il n'a pas pris conscience du caractère limité des ressources naturelles. Les valeurs d'universalisme peuvent être divisées en deux sous-catégories, celles qui concernent les êtres humains (y compris les plus éloignés) et celles qui concernent la nature.

Outre les relations déjà décrites entre des valeurs, Schwartz avance par exemple, la réussite entre la plupart du temps en conflit avec la bienveillance. En effet, la quête du succès personnel a tendance à entraver les actions visant à améliorer le bien-être de ceux qui auraient besoin de notre aide. Mais rechercher à la fois la réussite et le pouvoir est généralement compatible. Autre exemple : rechercher la nouveauté et le changement (valeurs de stimulation) a des chances d'entrer en conflit avec la valeur de tradition. En revanche, les valeurs de tradition et de conformité impliquent que l'on réponde à des attentes extérieures et sont donc compatibles.

Un cercle permet de décrire les relations d'antagonisme et de compatibilité entre valeurs. La tradition et la conformité sont situées dans la même région parce qu'elles partagent le même grand type d'objectif motivationnel. La conformité est située plus vers le centre de la figure, et la tradition plus vers la périphérie. Ceci signifie que les valeurs de tradition sont plus fortement opposées aux valeurs qui leur sont antagonistes. Les attentes liées aux valeurs de tradition sont plus abstraites et plus absolues que celles qui sont liées aux valeurs de conformité, qui apparaissent dans l'interaction concrète. De ce fait, les valeurs de tradition engendrent un rejet plus fort et sans équivoque des valeurs qui leur sont opposées.



L'opposition et la proximité entre les valeurs peuvent être résumées comme suit :

- **La tension entre l'ouverture au changement et la continuité.** Cette dimension rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité, tradition).
- **La tension entre l'affirmation de soi (poursuivre ses propres intérêts sans tenir compte de ceux des autres) et le dépassement de soi** qui consiste à dépasser ses propres intérêts et à faire passer les intérêts des autres avant les siens propres. Cette dimension rend compte du conflit qui oppose les valeurs qui mettent en avant le bien-être et l'intérêt des autres (universalisme, bienveillance) aux valeurs qui mettent au premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination (pouvoir, réussite). L'hédonisme relève à la fois de l'ouverture au changement et de l'affirmation de soi.

Schwartz suppose que **les valeurs forment un continuum**. Plus deux valeurs sont proches l'une de l'autre sur ce cercle, plus les motivations correspondantes sont similaires ; plus deux valeurs sont au contraire distantes, plus les motivations qui les sous-tendent sont antagonistes.

Voici, mises en évidence, les motivations communes à deux valeurs adjacentes :

- Le pouvoir et la réussite ont en commun la recherche de reconnaissance sociale.
- La réussite et l'hédonisme mettent en avant la satisfaction personnelle.
- L'hédonisme et la stimulation amènent à rechercher des sensations excitantes et des émotions agréables.
- La stimulation et l'autonomie se fondent sur la nouveauté et sur la maîtrise.
- L'autonomie et l'universalisme s'appuient sur le jugement personnel et l'aisance dans la diversité.
- L'universalisme et la bienveillance accordent la priorité aux autres et relèvent du dépassement des intérêts égoïstes.
- La bienveillance et la tradition accordent de l'importance au dévouement envers le groupe d'appartenance.
- La bienveillance et la conformité requièrent toutes deux un comportement normatif qui facilite les relations avec les proches.
- La conformité et la tradition nécessitent la subordination de l'individu aux attentes de la société.
- La tradition et la sécurité permettent de pérenniser les arrangements sociaux qui assurent la sécurité.
- Conformité et sécurité mettent en avant l'ordre et l'importance de relations harmonieuses.
- La sécurité et le pouvoir supposent tous deux que l'on évite les menaces en contrôlant les relations et les ressources.

La hiérarchie des valeurs

D'après l'analyse des données recueillies dans plus de septante pays, Schwartz note « beaucoup de variations interindividuelles dans l'importance attribuée aux dix valeurs de base. En revanche, lorsque l'on se place au niveau de la société, on observe des similitudes étonnantes dans la hiérarchie des valeurs. »

(Schwartz, 2006/4, p. 944) Il fait le constat d'une constance internationale du classement suivant :

1. Bienveillance

2. Universalisme

3. Autonomie

4. Sécurité

5. Conformité

6. Hédonisme

7. Réussite

8. Tradition

9. Stimulation

10. Pouvoir

Ce consensus global découle probablement de l'attachement de ceux qui sont actifs dans la société à privilégier les valeurs qui conduisent à un fonctionnement harmonieux de celle-ci. La fonction des valeurs est d'inspirer et de maintenir sous contrôle les comportements des membres du groupe, ce qui se réalise au moyen de deux mécanismes :


- Lorsque des valeurs sont partagées dans un groupe, le contrôle social peut alors être moindre ;
- Les individus invoquent telle ou telle valeur pour prouver que tel ou tel comportement est approprié et pour susciter les comportements désirables. Consciemment ou non, les parents et les enseignants cherchent à inculquer des valeurs qui permettent la survie du groupe et la prospérité.

Les enseignants et les élèves n'ont pas la même échelle de valeurs

L'importance respective des valeurs de stimulation et de conformisme, par exemple, peut être assez différente chez un enseignant et chez un adolescent. Pour comprendre un comportement problématique, il est intéressant d'identifier quelle

norme ou quelle règle a été transgressée puis à quelles valeurs de l'élève et de l'enseignant ou de l'institution, cette norme (ou règle) se rapporte.

Quel **comportement** → Quelle **norme** ? → Quelles **valeurs** ?



	Valeur de l'école/ de l'enseignant	Valeur de l'élève
Valeur		
Norme ou règle transgressée		
Comportement problématique		

Une telle analyse permet de mettre à jour que la transgression d'une règle peut parfois s'expliquer par une différence entre la valeur prioritaire pour l'enseignant dans une situation déterminée, et celle qui motive l'élève.

6. Prendre conscience des effets de mes attitudes

Les attitudes se manifestent par des comportements verbaux ou non verbaux ; elles peuvent être regroupées en 6 catégories. Cette classification est présentée par Elisa Hull Porter (1914 -1987) qui, avec Carl Rogers, a décrit la relation d'aide :

Décision	J'ordonne. Je menace. Je donne un conseil.	« Il faut... » « Vous devez... »
Interprétation	Je développe en expliquant, en interprétant ce qui m'a été dit.	« Vous dites ça, en réalité, je sais pourquoi... » « Si vous... c'est parce que... »
Soutien	Je soutiens moralement. Je suis compatissant.	« Ne vous en faites pas, je vais vous aider... » « Ce n'est pas grave... » « À ta place... »
Évaluation	Je juge. J'évalue. J'apprécie. « C'est bien, c'est mal ».	« À mon avis... » « J'estime que... » « Je trouve que vous avez raison... »
Enquête	Je me renseigne. Je questionne. Je cherche.	« Pourquoi... ? » « Comment... ? » « Où... ? »
Écoute compréhensive	J'accepte. Je reformule. Je « reçois » l'autre.	« Si je vous entends bien, vous pensez que... » « Vous me dites que... (reformulation) »

Dans ses échanges avec les élèves, un enseignant privilégie spontanément certaines attitudes. Il peut être utile d'identifier lesquelles et même de contrôler la spontanéité afin de privilégier d'autres attitudes parce que chaque attitude de l'enseignant provoque des effets différents sur les élèves. En classe, le contrôle de toutes les interactions verbales est évidemment impossible mais, comme la goutte d'eau marque la pierre à force de tomber au même endroit, la répétition d'une attitude d'évaluation ou d'une écoute compréhensive n'aura pas les mêmes effets.

Un élève écoute s'il a été écouté

Effets des attitudes⁷

ATTITUDE	DESCRIPTION	EFFETS NÉGATIFS	EFFETS POSITIFS
DÉCISION (ordre - conseil)	L'enseignant indique à l'élève ce qu'il doit faire, penser ou sentir. Cette attitude peut se traduire par une suggestion. Elle peut aussi prendre la forme d'un ordre, d'une consigne ou de directives.	Provoque généralement chez l'élève un accroissement de la dépendance ou de la contre-dépendance.	Si elle est acceptée, elle peut diminuer l'anxiété et accroître la sécurité mais elle ne favorise pas la responsabilisation et le besoin d'autonomie.
INTERPRÉTATION	L'enseignant traduit à sa façon, avec ses propres critères, les idées, comportements de l'élève.	Une interprétation inexacte ou non acceptée peut provoquer des réactions agressives et la rupture de la relation. L'attitude d'interprétation doit être acceptée par l'élève sans quoi elle sera ressentie comme une intrusion inacceptable.	Si l'interprétation est vraie, opportune, acceptée, elle peut fournir à l'interlocuteur des éléments qui lui permettent de comprendre.
SOUTIEN (support)	L'enseignant rassure, apaise, il dissipe les doutes de l'élève et favorise une reprise de confiance en soi. Prend souvent la forme d'un désir de persuader l'autre que son problème n'est pas aussi sérieux qu'il le pense (minimisation, banalisation), ou qu'on éprouve la même chose que lui.	L'attitude de soutien est parfois une tentative de l'enseignant pour se rassurer lui-même et ne pas voir le problème de l'élève. Lorsque l'élève ressent que ses difficultés sont minimisées, il a le sentiment de ne pas avoir été vraiment écouté, ce qui peut induire de l'agressivité.	Le soutien affectif peut tendre à sécuriser l'élève et constituer une aide dans le cas d'une détresse importante.

<p>ÉVALUATION</p>	<p>L'enseignant exprime, une opinion ou un jugement de valeur d'une façon plus ou moins délicate, plus ou moins explicite, plus ou moins circonstanciée.</p> <p>L'évaluation peut être logique (vrai/faux) ou morale (bien/ mal) et porter sur des actes, des pensées, des sentiments ou sur la personne.</p>	<p>L'évaluation négative non acceptée provoque des réactions de défense et de l'agressivité.</p> <p>L'évaluation négative acceptée peut entraîner culpabilisation dans un contexte d'insécurité et d'anxiété.</p>	<p>L'évaluation négative acceptée dans un contexte de sécurité et de confiance peut amener une modification du comportement.</p> <p>L'évaluation positive, perçue comme sincère et opportune est gratifiante pour l'image de soi et peut faciliter la relation, mais elle peut aussi créer ou accroître la dépendance.</p>
<p>ENQUETE</p>	<p>L'enseignant cherche à obtenir des informations supplémentaires, à approfondir le problème posé.</p> <p>Cette attitude se manifeste par des questions.</p>	<p>Employée de façon systématique et exclusive, cette attitude risque de provoquer de la méfiance. L'élève peut se sentir désorienté s'il ne voit pas où l'enseignant veut en venir.</p>	<p>Quand elle est utilisée de façon opportune, cette attitude peut aider l'élève à comprendre.</p>
<p>ECOUTE compréhensive</p>	<p>L'enseignant cherche à comprendre «de l'intérieur», à se mettre à la place de l'élève pour saisir plus nettement la signification de ce qu'il vit ; il reformule ce que l'élève dit, facilitant une prise de conscience plus claire et lui donnant le sentiment d'être compris.</p>	<p>Cette attitude exige de fonctionner sur un fond de reconnaissance et de sécurité affective, sans quoi elle peut provoquer un rejet.</p>	<p>C'est une attitude qui favorise l'autonomie de l'interlocuteur et tend à diminuer sa dépendance.</p>

7. Collaborer

L'enseignant peut utilement associer les élèves à la recherche d'amélioration de certaines situations qui les concernent. Il peut aussi travailler en équipe avec des collègues et, dans les cas les plus embarrassants, ne pas hésiter à faire appel à des professionnels spécialisés.

Créer un espace de parole pour les élèves

Plutôt que d'être contraint de traiter les problèmes lorsqu'ils se présentent, les enseignants d'une même classe peuvent installer préventivement un espace de parole où les élèves disposent d'un moment, par exemple une heure par semaine, consacré à parler de ce qu'ils vivent et à gérer, sans violence, les conflits. Ce dispositif, souvent appelé *médiation*, permet de rechercher des solutions susceptibles d'apporter une réponse adéquate aux difficultés rencontrées. Le but de la médiation est de découvrir des solutions aux situations problématiques et/ou conflictuelles, pas de désigner des responsables ou des coupables.

Pour fonctionner harmonieusement, un espace de parole s'appuie sur quelques principes simples⁹ :

1. *Un élève présente une situation problématique. Il n'adresse pas de reproches, n'accuse pas, ne désigne pas de coupable ou de responsable.*
2. *L'enseignant qui anime - et lui seul – donne et reprend la parole.*
3. *L'expression des émotions est encouragée. Une émotion se dit et ne se contredit pas.*
4. *L'enseignant n'apporte pas de solution, il demande des propositions au groupe et l'aide à choisir.*
5. *Le groupe de parole est permanent et se réunit régulièrement.*

Travailler en équipe d'enseignants

Le *Conseil de classe* comprend tous les enseignants en charge d'une classe. Il est présidé par le chef d'établissement. Un membre du CPMS ainsi que les éducateurs concernés peuvent y assister. À côté de ses fonctions bien connues d'évaluation certificative, d'orientation et d'exclusion des élèves, le Conseil de classe peut parfaitement s'emparer d'une mission de gestion concertée des difficultés rencontrées dans une classe.

Solliciter une aide extérieure

Six services peuvent apporter une aide à un enseignant ou à un établissement scolaire :

1. Le Service de la médiation scolaire

- Prend en charge les problèmes relationnels entre des élèves, entre des parents d'élèves et des membres du personnel, entre des membres du personnel et des élèves ou des groupes-classes.
- Intervient à la demande de la direction ou d'un enseignant.

Contacts :

Wallonie : Thérèse Lucas, therese.lucas@cfwb.be

Bruxelles : juliette.vilet@cfwb.be ou laurence.schneider@cfwb.be

2. Les Services de l'Aide à la Jeunesse (S.A.J.)

Ont pour mission de permettre à tout jeune de se développer dans des conditions d'égalité de chances et d'accéder à une vie conforme à la dignité humaine. De nombreux organismes concourent à cette mission : AMO (aide en milieu ouvert), SARE (actions restauratrices et éducatives), COE (centre d'orientation éducative), SP (protutelle), SPF (prestations familiales), CAU (accueil d'urgence), CPA (premier accueil), COO (d'observation et d'orientation), SAIE (aide et intervention éducative), SAAE (accueil et d'aide éducative), CAEVM (aide aux enfants victimes de maltraitance), CAS (accueil

spécialisé), CJ (centre de jour), PPP (projet pédagogique particulier).

Voir : <http://www.aidealajeunesse.cfwb.be>

3. Le réseau Harcèlement à l'école

Poursuit 3 objectifs :

- La régulation des cours de récréation, en favorisant le contrôle des conduites et des comportements agressifs dans les cours de récréation et en réorganisant leur fonctionnement selon des règles précises.
- La médiation entre les élèves en permettant aux enseignants de retrouver la maîtrise de leur groupe-classe en ouvrant des espaces formels de médiation.
- L'accompagnement des professionnels dans la mise en œuvre des dispositifs et la création d'un réseau de professionnels.

Référence : la circulaire 5415 du 17.09.15

4. Les Services d'accrochage scolaire (SAS)

Accueillent et aident temporairement des élèves mineurs exclus d'un établissement et ne pouvant être réinscrits, qui sont en situation d'absentéisme (absences injustifiées), de décrochage (plus de 20 demi-jours d'absence injustifiées) ou en situation de crise au sein de l'établissement, qui ne sont inscrits dans aucune école et qui ne sont pas instruits à domicile.

Contact : Patricia BUYL patricia.buyl@cfwb.be

5. Assistance écoles - Numéro vert : 0800-20.410 de 08h30 à 17h

A pour mission d'informer le personnel éducatif confronté à des situations de violence ou à des événements d'exception (suicide, incendie, intrusion...) sur :

- les services qui peuvent être activés et la façon d'y faire appel ;
- les procédures dans les domaines psychologique, social, juridique ou administratif (demande d'assistance

psychologique et juridique, demande d'affectation prioritaire, demande de reconnaissance d'un accident de travail);

- la gestion de la violence au sein de l'école (outils de prévention et de gestion).

6. Les Équipes mobiles

Interviennent à la demande :

- en cas de décrochage scolaire ;
- dans les situations de crise affectant une école à la suite d'un fait précis ;
- afin de permettre la reprise du dialogue après une situation de crise ;
- lorsque l'équipe éducative souhaite se préparer à réagir en situation de crise ;

Contact :

equipemobile@cfwb.be

Fax: 02/600.09.75

En cas d'urgence uniquement : 0473/94.84.11.

8. Conclusion

Peut-être que la conviction que je peux gérer mon scénario catastrophe me permettra-t-elle de vivre plus sereinement des situations ordinaires ?

Peut-être que le groupe-classe existe ?

Peut-être devrions-nous discerner quand « obéir aux règles » et quand y « désobéir » ?

Peut-être serait-il pertinent de faire respecter quelques règles fondamentales et d'en abandonner quelques autres ?

Peut-être devrions-nous évaluer moins ?

Peut-être la prise de conscience de nos attitudes dans la relation pédagogique aura-t-elle des effets sur le groupe-classe ?

Peut-être pourrions-nous imaginer qu'un conflit permet des découvertes ?

Peut-être que la conduite d'une classe, comme l'ébénisterie, la poterie ou la pratique de certains actes médicaux, demande des habiletés qui s'acquièrent mieux par la pratique et le compagnonnage ?

Peut-être faut-il oser collaborer, y compris pour demander de l'aide ?

Peut-être que le renard n'aurait pas renoncé si un grillage avait été placé autour des raisins, ou s'il avait reçu un coup ?

Peut-être pourrait-on lancer une invitation à entreprendre une formation approfondie à la gestion des groupes-classes ?

Annexe 1 – Dix situations critiques, ce qu'il faut éviter, ce qu'on peut tenter

1. Un élève vole des trousse et les lance dans la classe

À éviter : l'ignorer. Dramatiser. Feindre de le croire seul responsable. Concentrer toute l'attention sur lui.

À essayer : trouver une activité où il puisse s'employer, sans le mettre en vedette. Apaiser la tension du groupe

2. Classe marais⁹, agitée ou amorphe

À éviter : la braquer par une sanction collective, ou un travail à coloration punitive.

À tenter : travail par petits groupes. Faire des propositions de travail avec des dispositifs précis, où chacun a une fonction définie. Utiliser le sociogramme.

3. Erreur ou gaffe du prof

À éviter : nier, ignorer les réactions. En faire une question d'amour propre.

À tenter : ne pas hésiter à s'excuser, ce qui met en droit de réclamer la réciproque. Ne pas craindre l'humour, un tant soit peu d'autodérision

4. Refus collectif : de la discipline, d'un exercice, etc.

À éviter : le maintien obstiné de ce qu'on avait prévu. Le discours de justification. L'approbation démagogique ; les reproches moralisateurs.

À tenter : prévoir un moment délimité de débat. Montrer que la solution n'est ni immédiate ni individuelle. Désamorcer, en prévoyant dès le début des moments de débats, conseils, etc.

5. Refus individuel

À éviter : les coups, l'intention d'humilier. Prendre la classe à témoin et se décharger sur elle. Laisser trainer la situation.

À tenter : régler le problème après le cours, en tête à tête. Rappeler les contraintes du système scolaire.

6. L'agression anonyme : hors classe (les pneus) ou en classe (jets d'encre)

À éviter : ne pas réagir. Chercher les coupables à tout prix. Prendre un congé.

À tenter : montrer l'absurdité de la chose ; rappeler la possibilité de formuler, dans des moments définis (conseils, etc.) les griefs et les reproches.

7. La provocation plus ou moins sexuelle, par l'attitude

À éviter : se fâcher, s'en moquer.

À tenter : désamorcer par l'humour ; rappeler la politesse comme une évidence.

8. Demande démesurée d'affection, de traitement favorisé

À éviter : accorder un statut de favori. Faire rire les autres de cette demande.

À tenter : repérer ses propres tendances (maternage, séduction, irritation) pour nuancer ses propres réactions. Renvoyer l'élève à une situation d'aide auprès d'un autre.

9. Conflit entre élèves

À éviter : les exclure. Prendre parti pour l'un d'eux. Se proposer comme arbitre.

À tenter : circonscrire le conflit. Séparer les élèves.

10. Le bouc émissaire : le persécuté ; celui qui est délégué par les autres pour faire le pitre

À éviter : renforcer la situation en essayant de le ridiculiser. Faire appel à l'administration.

À tenter : valoriser, sur un ton technique, ses dons comiques. Fragmenter la classe ; lui permettre de changer de rôle.

Dans tous les cas, il convient de :

- doser les réactions, pour ne pas user les effets d'autorité.
- éviter le chantage.
- éviter la parano (« Ils m'en veulent tous »).
- ne pas compter sur la vertu des punitions.

Extrait des Cahiers pédagogiques, n° 306, septembre 1992 : Atelier des Rencontres du CRAP de Mittelwhir

Annexe 2 – Menace et punition, graves ou légères?

Dominique n'en fait qu'à sa tête... vous souhaitez l'empêcher de déranger le cours.

Variante, Dominique est toujours en retard pour remettre ses travaux ou il-elle vient systématiquement en classe sans ses livres.

Vous avez tout essayé. Sans résultat.

Et que faire si Dominique est un.e récidiviste qui a déjà épuisé l'arsenal des sanctions? Après l'avertissement dans le journal de classe, la punition, les retenues et le renvoi, on fait quoi?

Eh bien, on pourrait se poser la question de l'efficacité de la punition!

Faites-vous partie de ceux qui adhèrent aux deux croyances suivantes?

Croyance 1 : *Punir est efficace*

Croyance 2 : *Une punition sévère est plus efficace qu'une punition légère*

Ou pensez-vous qu'il soit utile d'envisager autre chose, une approche plus fine? Une technique ou un peu de ruse, pourquoi pas? (Guégan, 2004)

Quel est le but d'une punition? Là-dessus, on est assez vite d'accord, il s'agit d'empêcher qu'un élève reproduise certains comportements inopportuns¹⁰. Mais peut-on croire que la punition va éloigner le comportement indésirable, rapidement et de manière quasi automatique, sans que le mental de l'élève intervienne dans le processus?

Détour par la psychologie sociale : Aronson et Carlsmith (1962/1974)¹¹ supposent que la menace sévère n'est pas le moyen le plus efficace pour obtenir un changement désiré. Ils pensent qu'empêcher un comportement, nécessite de s'intéresser au « mental » de la personne concernée.

Illustration : Un chercheur, appelons-le *Cornélius*, invite 22 enfants (11 filles et 11 garçons), âgés de 4 ans environ à une expérience. Il présente 5 jouets à chacun des enfants et leur demande de les classer par ordre de préférence¹². Cette mesure permet à Cornélius de connaître, pour chaque enfant, le jouet qu'il classe en 2^e position.

Le chercheur joue avec l'enfant puis lui annonce qu'il doit s'absenter quelques minutes. L'enfant se retrouve alors seul. Avant de sortir, l'expérimentateur dit à l'enfant de ne pas jouer avec le jouet n°2. Il accompagne cette demande, soit d'une menace légère (« Je ne serai pas content si tu joues avec ce jouet. »), soit d'une menace forte (« Tu ne dois pas jouer avec celui-ci, sinon, tu seras puni. »). Cornélius sort alors et observe l'enfant à travers une glace sans tain.

Premier constat, tous les enfants obéissent, que la menace soit faible ou forte, mais Cornélius n'en reste pas là. Quelques temps après ce test, il interroge à nouveau chaque enfant sur ses préférences et il obtient un nouveau classement du jouet initialement classé n°2. Voici ses résultats :

Intensité de la menace	Nombre d'enfants pour lesquels le jouet initialement classé n°2 devient, lors du 2e classement		
	n°1	n°2 (pas de changement)	n°3, 4, 5
Faible	0 → 4	22 → 10 → 0 → 8	0 → 8
Forte	0 → 14	← 22 → 8	0 → 0

Plus la menace est forte, plus le jouet classé n°2 devient désirable. L'objet initialement classé n°2 devient 14 fois classé n°1 (Ce n'est pas le but!).

A contrario, lorsque la menace est faible, le jouet initialement n°2 passe 8 fois à un classement moins favorable. (Pas mal!)

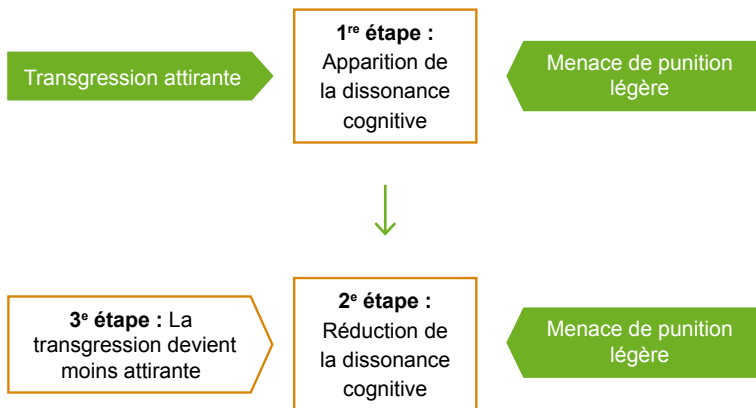
Cornélius explique ces résultats de la manière suivante : « Chez un enfant que l'on amène à abandonner l'exécution d'un acte qui lui plaît sous l'effet d'une menace, il y a dissonance entre son souhait (la préférence pour le jouet n°2) et l'interdiction d'y toucher.

Dissonance cognitive : tension qui apparaît chez une personne qui détient simultanément deux idées ou croyances inconciliables

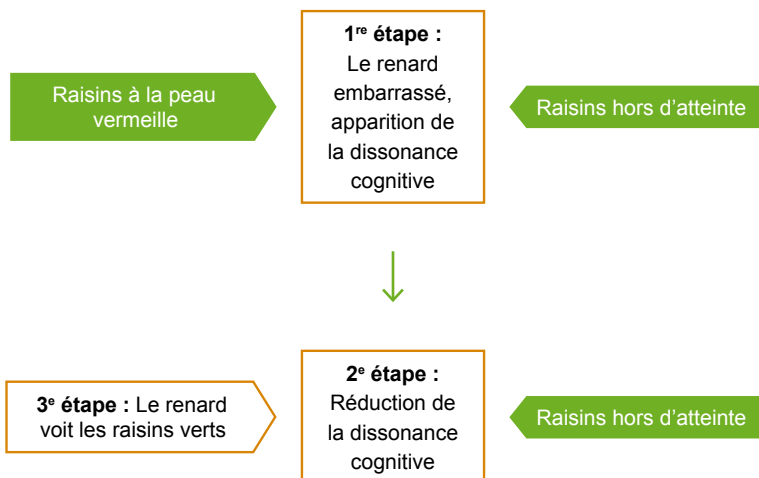
Cette **dissonance cognitive** est d'autant plus importante que la punition annoncée était légère. Dans cette condition, l'enfant est amené à trouver des justifications supplémentaires à son renoncement ce qui l'amène à considérer que finalement le choix du jouet n°2 n'était pas si important pour lui. »

Lorsqu'il court un moindre risque, la menace est donc plus efficace parce que le mental doit réduire une plus grande dissonance. Par contre, si la menace est forte, le comportement souhaité devient plus attirant. C'est l'attrait du *fruit défendu*.

Conclusion: « Punir est-il efficace ? » Oui, à condition d'attacher de l'importance à ce que cela engendre chez l'élève. « Une menace ou une punition sévère est-elle plus efficace qu'une punition légère ? » Non, au contraire, elle renforce l'attrait du comportement défendu et conduit parfois à une escalade dont la fin est incertaine.



Au lecteur réticent aux explications de Cornélius, ou conscient des limites de la démonstration, on peut rappeler que Cornélius connaît ses classiques. Le Renard de Jean de La Fontaine (1621-1695) réduisait sa *dissonance cognitive* en proclamant que les raisins inaccessibles n'étaient pas mûrs, et le galant de Charles Perrault (1628-1703) faisait le dégouté devant une charmante beauté qu'il n'arrivait pas à séduire.



Une menace forte attire l'attention sur elle-même alors qu'une menace faible attire l'attention sur le comportement à éviter en rendant celui-ci moins désirable parce qu'elle s'appuie alors sur un ressort de la psychologie de l'élève. Une punition efficace ne peut pas être une démarche impersonnelle et automatisée, elle constitue aussi (surtout ?) un moment de dialogue.

Et si les élèves abonnés aux transgressions, et qui nous confrontent à la délicate question de l'escalade des sanctions, cherchaient en réalité un dialogue ?

Bibliographie

- Aebischer Verena, Oberlé Dominique, (1990), *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Bellenger Lionel, *La négociation*, (2017), Que sais-je n°2187, 10^e éd., Paris, P.U.F.
- Bion W.R., (1975), *Recherches sur les petits groupes*, 3^e éd., Paris, P.U.F.
- Fisher Roger, Ury William, (1982), *Comment réussir une négociation ?*, Paris, Seuil.
- Guégan, Yves, (2004), *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*, Paris, Hachette.
- Humbeeck Bruno, Lahaye Willy, (2016), *Prévention du harcèlement et des violences scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Peeters Luc, (2009), *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupes*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck.
- Poitou Jean-Pierre (Ed.), (1974), *La dissonance cognitive*, Paris, A. Colin.
- Schwartz Shalom, (2006/4), « Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications », traduction Béatrice Hammer et Monique Wach, *Revue française de sociologie*, Volume 47, pages 929 à 968, Technip & Ophrys.
- Rezsosahy Rudolf, (2006), *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin
- Solter Aletha J., (2000), *Bien comprendre les besoins de votre enfant*, Paris, Marabout.
- Watzlawick Paul, Weakland John H., Fisch Richard, (1974/trad. 1975/rééd. 2014), *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil Poche

Textes légaux

- *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* du 24/07/1997, publié au Moniteur belge le 23/09/1997, modifié à de nombreuses reprises, disponible sur le site www.galilex.cfwb.be
- Circulaire 3974 du 25 avril 2012; Règlement d'Ordre Intérieur (R.O.I.) - Guide pratique

Notes

1. L'usage de la « ruse » dans les pratiques pédagogiques risque de heurter puisqu'elle a généralement une connotation fortement péjorative... À ce propos, le sociologue Yves Guégan propose son point de vue dans l'article paru sur le site www.cahiers-pedagogiques.com : « Pratiques éducatives : la ruse est-elle compatible avec une visée démocratique ? ». « Pas de purisme, nous dit l'auteur : nos « ruses » quotidiennes sont nécessaires, acceptons de les analyser. » Il précise : « C'est dans le respect de l'éthique que la ruse peut s'inscrire comme pratique démocratique. On peut ainsi considérer que la dissimulation tactique est légitime lorsque l'enseignant poursuit une finalité éducative. (...) En revanche, toute manipulation des élèves dans le but de maintenir la domination hiérarchique comme finalité principale est par nature illégitime. »

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiques-educatives-la-ruse-est-elle-compatible-avec-une-visee-democratique>

2. Par exemple la disposition spatiale, les méthodes d'enseignement et d'évaluation...
3. Voir à ce propos Peeters, 2009, p. 75 : La méthode *Jigsaw*. Utilisée pour la première fois en 1971 par E. Aronson qui était appelé à travailler dans des situations de violence découlant de la décision de réunir pour la première fois dans les mêmes classes des élèves américains, africains et hispaniques. L'objectif était d'accroître la collaboration entre élèves alors que ceux-ci développaient spontanément des conflits entre ethnies.
4. En particulier des prescriptions contenues dans le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, du 24/07/1997 qui indique, par exemple à l'art 74, 3^e alinéa : « Sauf autorisation expresse du chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française, du pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné ou de leurs délégués, les parents n'ont pas accès aux locaux où se donnent les cours et les différentes activités pédagogiques pendant la durée de ceux-ci ».
5. Shalom H. Schwartz, né en 1936 à Hempstead (U.S.A.), est un psychologue social qui a enseigné à l'Université Columbia et à l'Université du Michigan.
6. Pour identifier quelles sont les valeurs qui vous motivent et guident votre jugement : <http://www.psychomedia.qc.ca/tests/questionnaire-des-valeurs-par-portraits>
7. Il s'agit d'une écriture personnelle adaptée à l'enseignement et inspirée de lectures concernant les effets des attitudes.
8. Cette méthode est inspirée des ateliers proposés par Bruno Humbeek du Centre de Recherche en Inclusion Sociale (CeRIS) de l'UMons.

9. Une « classe marais » se caractérise par la stagnation de l'activité orientée vers l'apprentissage, et une réponse minimale aux sollicitations de l'enseignant, en bref, une faible participation aux tâches prescrites.
10. On envisage ici que les cas de punitions pour des transgressions des règles du vivre ensemble ou du règlement d'ordre intérieur d'une école, à l'exclusion d'infractions à des lois.
11. Aronson, E., Carlsmith, J.M., (1962, Version française, 1974), *L'effet de l'importance de la menace sur la dépréciation du comportement interdit*, in : J.P., Poitou (Ed.), *La dissonance cognitive*, Paris, A. Colin, pp. 102-108.
12. L'expérimentateur demande à chaque enfant quel jouet il préfère, en lui en montrant seulement deux à la fois ; il réitère sa question plusieurs fois afin d'obtenir un classement des cinq jouets.

Intéressé.e par :

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B-4102 Seraing
Belgique

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63

info@cdgai.be

Sept compétences pour gérer des situations difficiles à l'école

ISBN 978-2-39024-104-1



9 782390 241041

*Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

