

**Delavoye Yann**

**Accepter les règles  
et refuser l'autorité:  
Elaboration d'un règlement  
avec une classe de 5<sup>ème</sup>.**

Directeur de Mémoire: Jacques Gleyse  
Assesseur: Didier Mestéjanot

« IUFM de l'Académie de Montpellier, centre de Montpellier »  
Education Physique et Sportive  
Collège de l'Etang de l'Or, Mauguio

Mars 2001

## Résumé

Suite au déroulement difficile des séances d'EPS avec une classe de 5<sup>ème</sup> où, durant près d'un trimestre, des élèves perturbateurs tentaient de cohabiter avec d'autres, affichant à l'inverse une obéissance qui confinait à la docilité, un dispositif permettant l'élaboration collective d'un règlement propre au cours est mis en place. Celui-ci est posé comme étant une alternative à une gestion autoritaire du rapport enseignant - enseigné. Son but n'est donc pas de faire respecter les principes qui régissent le cours par une pléthore de mesures coercitives mais d'amorcer un processus facilitant tout à la fois l'intégration de certaines règles dont l'élève aura perçu le fondement, la nécessité, et la transgression de certaines autres dès lors qu'elles ne remplissent plus leur fonction ou qu'aucune raison sous-jacente ne justifie leur application. L'intention est en effet d'améliorer l'ambiance, le climat de la classe en permettant simultanément aux élèves d'accepter un certain nombre de règles tout en refusant l'autorité posée comme anti-éducative, notamment au regard de la perte de responsabilité qu'elle engendre et des attitudes de soumission ou de résistance qu'elle implique inévitablement et dont aucune n'est souhaitable. C'est donc au travers de l'analyse d'une dialectique de l'intégration et de la transgression qu'est mise à jour une *praxis* visant non seulement l'acceptation des règles via leur compréhension mais aussi le dépassement de l'obéissance servile.

**Mots clés:** règles, autorité, négociation, compréhension, intégration, transgression, contrainte, nécessité.

## Summary

Further to the difficult progress of EPS's sessions with a class of 5-th where, during almost quarter, disruptive pupils tried to live with the others showing on the contrary an obedience which bordered on the docility, a device allowing the collective elaboration of a regulation appropriate for the class is set up. This one is put as being an alternative in an authoritarian management of the teaching report - taught. The purpose is not so to make respect the principles which govern the class by a plethora of coercive measures but to begin a process facilitating quite at the same moment the integration of certain rules the pupil of which will have perceived the foundation, the necessity, and the malpractice of some other since they do not perform any more their function or that no underlying reason justifies their application. The intention is indeed to improve the atmosphere, the climate of the class by allowing simultaneously to the pupils to accept certain number of rules while refusing the authority composed as anti-educational, notably towards the loss of responsibility which it engenders and attitudes of submission or resistance which it implies inevitably and of whom(which,what) nobody is desirable. It is so through the analysis of a dialectic of the integration and the malpractice that is updated a *praxis* aiming not only at the acceptance of rules via their understanding but also at the overtaking of the slavish obedience.

**Keywords:** rules, authority, negotiation, understanding, integration, malpractice, constraint, necessity.

· Mention et opinion motivée du jury:

# Sommaire

## I/ INTRODUCTION p.3

### 1/ Le Collège de l'Etang de l'Or de Mauguio p.3

### 2/ Approche de la classes de 5<sup>ème</sup>I p.3

1- Approche globale p.1

2- Approche particulière: le cours d'EPS p.3

· Du point de vue de l'enseignement p.3

• Du point de vue des élèves p.4

## II/ GENESE DU PROJET p.5

### 1/ Identification du problème p.5

1- La réaction au désordre p.5

2- On n'impose pas l'obéissance à toute une classe p.5

3- Comment créer les conditions nécessaires à l'apprentissage ? p.6

### 2/ A propos d'autorité p.6

1- La polysémie d'une notion p.6

2- Une réponse à l'autorité: soumission et perte de responsabilité p.7

3- Une autre réponse à l'autorité: l'opposition p.8

4- L'impasse pédagogique p.9

### 3/ La stratégie de l'inverse ? p.9

1- Décision de groupes et négociation p.9

2- S'agit-il seulement d'évacuer l'autorité ? p.11

## III COMPRENDRE LA REGLE POUR L'ACCEPTER: PROCESSUS D'INTEGRATION p.12

### 1/ l'institution unilatérale des règles p.12

### 2/ Percevoir la fonction de la règle p.13

### 3/ Dialectique de la contrainte et de la nécessité p.15

## IV/ DEPASSER L'OBEISSANCE SERVILE: PROCESSUS DE TRANSGRESSION p.17

### 1/ Le refus des contraintes non justifiées p.18

**2/ Le rôle de l'enseignant ou comment permettre à l'élève de dépasser l'obéissance servile** p.20

**3/ Evolution du procès de transgression** p.21

1- De l'acte à la parole p.21

2- Des règles à fonction sociale aux règles à fonction opératoire p.22

**4/ Le refus des décisions arbitraires ou la fin de l'obéissance servile** p.23

**5/ Responsabiliser l'élève** p.24

**V/ CONCLUSION** p.26

**1/ Une progression chaotique** p.26

**2/ Une praxis** p.27

**3/ Les avancées permises par l'élaboration collective du règlement** p.28

**4/ Les limites du procédé** p.30

1- Influence de l'habitus p.30

2- L'absence de continuité p.31

3- Le cloisonnement des disciplines p.31

4- Des contradictions p.32

5- Une perte de temps conséquente p.33

**5/ Pour en finir** p.34

**BIBLIOGRAPHIE** p.36

**ANNEXES** p.37

## I/ INTRODUCTION

### 1/ Le Collège de l'Etang de l'Or de Mauguio

Avec 1050 élèves et 75 enseignants à la rentrée 2000/2001, il est après le Collège Joffre le second du département de l'Hérault par la taille. Son fonctionnement est d'ailleurs marqué par la pression des effectifs (11 classes de 6<sup>ème</sup>, 10 classes de 5<sup>ème</sup>, 11 classes de 4<sup>ème</sup> et 9 classes de 3<sup>ème</sup>).

L'éventail des catégories socioprofessionnelles est large avec toutefois deux tiers de l'effectif représenté uniquement par 3 d'entre elles: les professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres (23,6%), les employés et personnels de service (19,6%), et les ouvriers (22,7%) y sont donc largement prédominants.

Enfin, toutes les classes sont constituées de manière identique, avec globalement un tiers de "bons élèves", un tiers d'"élèves moyens" et un tiers d'"élèves faibles".

### 2/ Approche de la classe de 5<sup>ème</sup>I

#### 1- Approche globale

Le principe d'hétérogénéité étant à l'origine de la constitution de la classe, le niveau scolaire de la classe de 5<sup>ème</sup>I ne se démarque pas de celui des autres 5<sup>ème</sup>. A l'issue du conseil de classe du premier trimestre, il est d'ailleurs qualifié de convenable. Ce qui l'est nettement moins en revanche, c'est le comportement adopté par une grande partie des élèves, condamnés à l'unanimité par tous les enseignants ayant en charge cette classe. Après trois mois de cours, on constate alors les mêmes symptômes quelle que soit la matière enseignée: un déficit important de respect, parfois envers les enseignants (notamment lorsqu'ils leur coupent la parole, qu'ils entament une discussion à voix haute ou qu'ils s'interpellent d'un bout à l'autre de la classe), souvent les uns envers les autres (disputes, insultes) avec de réels problèmes d'entente entre les filles et les garçons.

Dans le même laps de temps, le professeur principal a sollicité l'intervention d'un conseiller principal d'éducation (CPE) en vue de mettre un terme au manque de travail et à l'indiscipline dont font preuve de nombreux élèves et tout particulièrement quatre d'entre eux. Trois rapports différents du même enseignant leur ont d'ailleurs coûté à chacun, sur décision du CPE, un avertissement, globalement pour les mêmes motifs: « comportement gênant », « s'amuse », « empêche les autres de travailler ».

Dans ces conditions, le bilan final du conseil de classe est sans appel: la classe est bien trop agitée pour que cela soit tolérable. Il est d'ailleurs question d'adopter, un système de sanction plus sévère et commun à tous les enseignants. Toutefois, ayant effectué mon stage de pratique accompagnée en Collège situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP), il me semble indispensable de préciser que cette classe de 5<sup>ème</sup>I n'est en aucun cas assimilable à une classe difficile de ce type d'établissement, notamment au regard de la fréquence et de la gravité des incidents qui s'y produisent.

#### 2- Approche particulière: le cours d'EPS

##### : Du point de vue de l'enseignement:

Enfin, nous en venons à ce qui nous intéresse tout particulièrement, à savoir les comportements des élèves pendant le cours d'EPS. Ils sont présentés sous la forme d'un bilan quantitatif basé sur une observation participante consistant en un recueil direct des données réalisé durant trois semaines, au cours du mois de novembre. Il est important de garder à

l'esprit qu'il ne s'agit que de moyennes qui ne reflètent donc pas les variations constatées d'une séance à l'autre.

Ainsi, sur une séance de cinquante cinq minutes, on constate qu'en moyenne, quatre à cinq interruptions sont nécessaires pour effectuer l'appel sans que le bruit et le chahut n'empêchent certains d'entendre leur nom. Plus gênant, une dizaine de rappels à l'ordre sont effectués uniquement lors de l'énoncé des consignes relatives à la présentation d'une situation d'apprentissage, afin de mettre un terme, non pas à des bavardages mais à de véritables discussions parfois ponctuées d'insultes à l'encontre d'autres élèves, souvent accompagnées d'une joyeuse bousculade qui bien que perturbante, ne dégénère que rarement. Notons toutefois en aparté que par deux fois au cours du premier trimestre, ces mêmes faits ont conduit certains élèves à en venir aux mains. Pendant le déroulement des divers exercices proposés, cinq à six élèves en moyenne (qui ne sont pas systématiquement les mêmes) empêchent volontairement les autres de travailler, alors que dans le même temps, il n'est pas rare que certains élèves n'acceptent pas certains autres dans leur groupe (sachant qu'il n'est pas question ici de constitution d'équipes mais uniquement de larges groupes de niveau mis en place dans la perspective d'une pédagogie différenciée !). Il faut aussi ajouter à cela une durée de cinq minutes environ pour regrouper tous les élèves entre deux exercices et obtenir un calme tout à fait relatif. Une fois encore, l'agitation quasi-générale et le chahut ne facilitent guère la tâche. Enfin, lorsque sont mis en place des procédures de co-évaluation, il est plus que fréquent, pour ne pas dire systématique, de constater dans trois ou quatre dyades d'importants problèmes de fonctionnement. En règle générale, les élèves concernés affirment ouvertement qu'ils se moquent de la manière dont il faut procéder, bien que la note de leur camarade en dépende.

Il est important de préciser que l'aspect de la classe qui vient d'être évoqué contraste avec une obéissance qui confine à la docilité chez d'autres, chez ces élèves qu'on ne voit ni n'entend pour ainsi dire jamais, ceux-là même qui n'ont jamais d'avis quand bien même il leur serait demandé d'en avoir un. Cette tendance est particulièrement identifiable chez huit élèves de cette classe. Nous y reviendrons plus longuement par la suite lorsque nous aborderons la question du rapport à l'autorité (cf. IV).

#### • Du point de vue des élèves:

A l'issue de cette période d'observation, un formulaire permettant de préserver l'anonymat a été proposé aux élèves. Nous ne nous intéressons ici qu'à une partie de celui-ci, inspiré d'un questionnaire de Lewin, Lippit et White dans le cadre de leurs travaux sur les « effets des styles de conduite sur les groupes au travail » (Anzieu D., Martin J.-Y., 1977, p. 228-232). Il ne comprend que deux questions visant la satisfaction personnelle pour l'une, la satisfaction quant au rendement du groupe pour l'autre. Le choix de réponses est déterminé par une échelle de Likert à quatre degrés d'intensité, deux inférieurs à la moyenne, deux supérieurs à celle-ci (soit: pas du tout/ un peu/ assez/ beaucoup). Suivant le même principe, deux questions sont donc soumises aux élèves (cf. annexes). A la première, « Trouves-tu l'ambiance de la classe agréable en EPS ? », ils répondent:

- Pas du tout: 20,8%
- Un peu: 16,7%
- Assez: 25%
- Beaucoup: 37,5%

Notons ici que malgré une majorité d'élèves satisfaits, près d'un quart de la classe ne l'est pas du tout, et plus d'un tiers des choix portent sur les deux réponses comprises sous la moyenne.

A la seconde, « Es-tu satisfait du travail fourni par la classe en EPS ? », ils répondent:

- Pas du tout: 4,2%
- Un peu: 45,8%
- Assez: 37,5%
- Beaucoup: 12,5%

Ici, les deux extrêmes sont peu cités. Le degré de satisfaction semble médiocre, les réponses étant également réparties au-dessous et au-dessus de la moyenne.

## **II/ GENESE DU PROJET**

### **1/ Identification du problème**

#### **1- La réaction au désordre**

Dans un souci de quantification, nous venons de présenter un certain nombre d'actions ponctuelles de la part des élèves. Pourtant, lorsque l'enseignant débutant est face à ses élèves, s'il perçoit effectivement quelques-uns de ces phénomènes particuliers, il n'est pas en mesure d'y répondre un à un, ni de manière réfléchie. C'est pourquoi notamment dans les premiers mois d'enseignement, le manque d'expérience ne permettant pas une prise de recul suffisante, mon problème n'était pas de savoir comment régler un conflit entre deux élèves ici, comment mettre fin à une discussion bruyante là, mais plutôt d'interrompre ce désordre perçu dans sa globalité. Mes interventions, loin d'être préméditées, étaient davantage des réactions d'urgence. Il n'était pas question de trouver une bonne solution, encore moins la meilleure, mais simplement la plus rapide, celle qui pourrait ramener le calme, ma préoccupation principale étant en ces moments précis de parvenir à mettre en place la séance telle qu'elle était prévue - ou peut être serait-il plus juste de dire: imaginée.

Quoiqu'il en soit, sous la pression temporelle, il n'était pas question pour moi de choisir une solution parmi d'autres mais d'en appliquer une, la première qui me viendrait à l'esprit, permettant dans les plus brefs délais un retour au calme. Rien d'étonnant alors (ni pour moi, ni pour les élèves, semble-t-il) que l'attitude adoptée fut simplement une attitude plus ferme, plus autoritaire. En effet, quoi de plus évident que la mise en place des procédés dont j'avais moi-même été témoin - ou victime ?- durant ma scolarité ? Les remarques et rappels à l'ordre cédaient la place aux injonctions jusque là évitées, bref à cette inégalité de statuts qui transforme aisément la relation enseignant-enseigné en une relation dominant-dominé. Finalement, le poids des seuls modèles, pour ainsi dire, qui s'étaient imposés à moi pendant tant d'années n'est certainement pas étranger au fait que l'attitude alors adoptée, pour désagréable qu'elle puisse être, ne m'en paraissait pas moins évidente. Tellement évidente que l'on en discute même pas, dirait Bourdieu. C'est sans doute la raison pour laquelle, durant environ deux mois et malgré l'absence d'améliorations, je décidais de persévérer dans cette voie.

#### **2- On n'impose pas l'obéissance à toute une classe**

C'est en effet la principale leçon que j'ai tirée de ces deux mois d'usage de fermeté et d'autorité. Bien sur, le fait d'interpeller un élève avec conviction, d'en menacer un autre d'une sanction imminente permet souvent de mettre rapidement fin à une altercation ou à toute sorte de perturbation... jusqu'à ce que l'on quitte des yeux les élèves concernés. La seule obéissance que l'on impose est une obéissance ponctuelle, ciblée, une obéissance de façade. Et au final, pas d'amélioration du climat de la classe, bien au contraire: jusqu'aux vacances de la Toussaint, lentement mais sûrement, le désordre s'installe, progresse pour finalement

aboutir à la situation décrite plus avant, qui n'est d'ailleurs que le récapitulatif des événements qu'il m'a été possible de noter.

### 3- Comment créer les conditions nécessaires à l'apprentissage ?

Nous avons évoqué tout à l'heure la difficulté, notamment pour un enseignant novice, d'effectuer une prise de recul suffisante sur son activité, ce qui le pousse davantage à se réfugier derrière la procédure la plus commune, la plus répandue, la plus spontanée sans avoir le temps d'y réfléchir sereinement. Les vacances de la Toussaint étaient alors à saisir comme de se retourner enfin et de poser un regard critique sur les mois écoulés.

L'échec de l'attitude autoritaire adoptée jusque là était évident. Toutefois, comment savoir si la situation ne se serait pas aggravée plus rapidement encore sans cette volonté de ramener l'ordre avec fermeté ? A ce moment de la réflexion, il n'est donc pas souhaitable de jeter le discrédit sur cette option que je choisis donc de ne pas écarter définitivement bien que son emploi ne me soit guère agréable. Il convient alors de se poser la question différemment et de rechercher quel était en fait l'objectif poursuivi ?

A l'évidence, il n'était en aucun cas question de transformer des élèves dispersés ou même perturbateurs en élève « téléguidés », obéissants au doigt et à l'œil, ni de faire disparaître l'enthousiasme sous une pléthore répressive. Il s'agissait simplement de créer les conditions minimales nécessaires à l'apprentissage.

Dès lors, l'essentiel du questionnement se tourne vers la réalisation de cet objectif, si simple à formuler et si difficile à atteindre. Quelles stratégies, quelles procédures, quelle attitude dois-je mettre en place pour améliorer l'ambiance, le climat de la classe ? Quelles solutions s'offrent à moi pour créer les conditions minimales requises pour permettre à tous les élèves d'apprendre ?

La marge de manœuvre semble faible. En effet, comment poser des interdits et contrôler leur application sans pour autant se parer d'une robe de magistrat ou d'un képi ? Comment menacer de sanctions sans pour autant apeurer l'élève qui risque alors de préférer l'apathie aux dangers qu'il encourt lorsqu'il se meut ? Comment réprimer sans amener l'élève à choisir le mutisme plutôt que le risque auquel il s'expose lorsqu'il communique ? Et à l'inverse, comment éviter un désordre important sans se faire le représentant de l'ordre ? Comment maintenir le calme sans juger, sans condamner, sans punir... ?

Nous le voyons très nettement ici, la question de la création d'un climat permettant le déroulement ordinaire des cours fait largement appel à la notion d'autorité. Celle-là même qui s'était imposée à moi en premier lieu et qu'il est temps d'analyser plus en profondeur.

## 2/ A propos d'autorité

### 1- La polysémie d'une notion

Chez de nombreux auteurs, le concept d'autorité n'est pas un concept unitaire. Pour M. Weber par exemple, trois raisons internes justifient la domination, selon trois fondements différents (Weber M., 1959, p. 144). On distingue alors l'autorité fondée sur le « charisme » d'un individu, versant qui ne nous concerne pas ici puisqu'il est largement admis qu'elle relève de caractéristiques non-maîtrisables, étant davantage considérée comme une sorte de don ou de qualité intrinsèque. L'auteur évoque aussi « l'autorité qui s'impose en vertu de la légalité », en la validité d'une « compétence » (*ibidem*). Cette forme d'autorité est généralement acceptée, librement consentie puisqu'elle implique la reconnaissance d'une formation, d'un savoir, qui justifie tout à fait logiquement le statut attribué à la personne. Elle est rapprochée de ce que T. Gordon nomme « l'autorité E » fondée sur l'expérience d'une

personne (auprès de laquelle on apprend, ou que l'on sollicite en vue d'obtenir un conseil) ou « l'autorité T » (signifiant travail) fondée sur le statut qui y correspond (Gordon T., 1990, p. 32). Dans tous les cas, il s'agit d'une autorité légitime.

Enfin, M. Weber évoque « l'autorité de l'éternel hier » qui s'appuie sur le pouvoir traditionnel. Elle repose sur une norme: ce qui a existé ou existe est légitime. Il lui suffit d'être enracinée dans une coutume ou une routine pour être reconnue. Pour R. Sainsaulieu:

« L'autorité fondée sur la tradition n'est en fait jamais loin de la violence, car les règles de la tradition qui instaurent de vastes différences et inégalités ne tiennent en fin de compte que par la force et l'organisation sociale répressive de ceux qui l'appliquent. » (Petit F., Dubois M., 1998, p. 97)

Elle est donc à rapprocher de ce que T. Gordon nomme « l'autorité P » comme pouvoir: pouvoir de dominer les autres, « de les amener à agir contre leur gré » (Gordon T., 1990, p. 34).

Toutefois, dans un souci de clarté, il importe de préciser ce que nous entendons chaque fois que nous évoquerons le terme d'autorité dans nos propos. Nous retiendrons alors le dernier aspect abordé pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il correspond davantage à l'étymologie du mot autorité, emprunté au latin *auctoritas*, dérivé de *auctor* qui signifie « pouvoir d'imposer l'obéissance » (Baumgartner E., Ménard P., 1996, p. 60). Or, que l'on évoque l'autorité charismatique, « l'autorité E » basée sur la reconnaissance d'une compétence ou « l'autorité T » fondée sur la légitimité d'un statut particulier, on ne fait en aucun cas référence à une obéissance imposée par la force, la contrainte ou la coercition, mais à une situation reconnue, acceptée, librement consentie et par là même légitime. Deuxièmement, car le « dictionnaire de langue philosophique » de P. Foulquié corrobore ce sens originel. Tout d'abord, lorsqu'il définit par autorité « le pouvoir de s'imposer à autrui, de lui commander » (Foulquié P., 1986, p. 61), ensuite, lorsqu'il accole à la définition de l'adjectif autoritaire: « Qui restreint ou est porté à restreindre les libertés des autres » (*ibidem*, p.63). Or, encore une fois, seule l'autorité traditionnelle qui tient par la force et la répression telle que nous l'avons précisé avec R. Sainsaulieu, cette « autorité P » dont parle T. Gordon, tend à diminuer la liberté des autres. Et l'individu qui en fait usage, pour reprendre les mots de E. Mounier et de son « Traité de caractère » (*ibidem*, p. 63),

« dérobe à son entourage cette sphère de l'aisance qui est, autour d'un être libre, le jeu de l'espace vécu nécessaire au manœuvre de sa liberté »,

Ainsi, lorsque nous emploierons le terme autorité, c'est précisément et uniquement à cet aspect que nous ferons référence, le consentement ou la reconnaissance d'un statut, d'un savoir, d'une qualification ou d'une expérience particulière reposant à l'inverse sur le libre arbitre, la volonté non-contrainte. Enfin, notre choix trouve une justification supplémentaire lorsque G. Mendel, tente par la sociopsychanalyse, d'appréhender le phénomène autorité en le caractérisant comme « le moyen d'obtenir avec une économie de dépense, une attitude de soumission » (Petit F., Dubois M., 1998, p. 83), faisant ainsi référence simultanément à l'emploi de la force et à la restriction de la liberté.

## 2- Une réponse à l'autorité: soumission et perte de responsabilité

Outre le fait qu'elle tend à restreindre les libertés, l'autorité - et la soumission qui en est la réponse sinon la plus appropriée, du moins la plus répandue - tend à déresponsabiliser les individus sur lesquels elle s'exerce. Quelques historiens ou chercheurs en sciences humaines se sont d'ailleurs penchés sur la question tel l'historien C.P. Snow qui note en 1961, à propos de l'extermination des juifs perpétrée par les soldats allemands au nom de l'obéissance à leurs supérieurs:

« Quand on songe à la longue et triste histoire de l'humanité, on trouve plus de crimes hideux perpétrés au nom de l'obéissance que de crimes commis au nom de la révolte. » (Gordon T., 1990, p. 111)

L'obéissance à l'autorité, que d'aucuns considèrent comme une vertu, serait-elle à même de pousser certains à réaliser les souhaits d'un tiers sans qu'ils ne se sentent responsables de leurs actes ? C'est en tout cas ce qu'a clairement démontré S. Milgram en 1974, dans son ouvrage *Obedience to authority* (Petit F., Dubois M., 1998, p. 89-90). L'expérience que nous résumons ici prend en compte des sujets indemnisés en vue de participer, soi-disant, à une recherche sur la mémoire et l'apprentissage. Chaque sujet testé endosse alors le rôle d'un moniteur devant apprendre à un élève une liste de mots. A cette fin, le moniteur reçoit pour consigne d'administrer une décharge électrique d'intensité croissante à chaque erreur de l'élève, dans le but d'étudier l'effet des punitions sur l'apprentissage. En fait, les plaintes et les cris sont simulés, l'élève ne reçoit aucune décharge, ce qu'ignore le moniteur auquel on intime l'ordre de poursuivre l'expérience. La conclusion est sans appel: il y a « une propension extrême des adultes à la soumission quasi inconditionnelle aux ordres de l'autorité » (*ibidem*). La disparition du sens des responsabilités semble donc être la conséquence la plus importante de la soumission à l'autorité:

« Selon cet auteur, une hiérarchie basée sur l'autorité aurait tendance à exproprier le sujet de son pouvoir de décision, et engendrerait des rapports fusionnels entre le détenteur de l'autorité et celui qui la subit. [...] Le sujet est complètement déresponsabilisé et exécute les ordres sans opposer de conflits. » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 137-138)

On retrouve par ailleurs les mêmes conclusions chez J. Houssaye pour qui:

« la relation d'autorité se présente le plus souvent comme la prérogative de celui qui se substitue aux membres pour penser, comprendre, décider à la place des autres. » (Houssaye J., 1996, p. 167)

*Quid* du développement de l'esprit critique ? Rien d'étonnant alors à ce que beaucoup d'élèves, en pensant par soumission à une autorité au lieu de s'en remettre à leur propre jugement,

« plutôt que d'essayer de comprendre, s'efforcent par diverses stratégies de deviner la réponse attendue par l'enseignement et de satisfaire à des exigences qu'il jugent de toutes façons arbitraires. » (B. Rey, 1998, p. 9)

Dans de telles conditions, l'inadéquation entre l'emploi de l'autorité et l'une des missions ultime de l'école (ouvrir l'accès à la responsabilité et l'autonomie) est flagrante. C'est sans doute la raison pour laquelle J. Piaget s'interroge à propos de l'usage de l'autorité en milieu scolaire:

« est-il possible de former des personnalités autonomes au moyen de techniques impliquant à des degrés divers une contrainte intellectuelle et morale ? » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 138)

### 3- Une autre réponse à l'autorité: l'opposition

Si la soumission fait écho à l'attitude autoritaire des enseignants, nous ne pouvons soustraire à notre réflexion la question de « l'ordre sans réplique et de l'insubordination qui en est la réponse appropriée » (Vaneigem R., 1995, p. 41). Il semble en effet difficile de créer une atmosphère propice à l'apprentissage, un climat serein et paisible, lorsque la méthode employée pour y parvenir repose sur la violence symbolique de l'injonction, de la menace, et pour tout dire de la répression. La procédure mise en place dans ce que nous nommerons la pédagogie traditionnelle est tout simplement antinomique à l'effet recherché:

« Guerre sera faite aux élèves pour que la paix règne en classe. On ne s'étonnera donc pas de la prévalence et de la permanence des stratégies défensives et clandestines des élèves à l'école. Or, c'est

parce que le pouvoir du maître est illégitime que la résistance à l'école est légitime. » (Houssaye J., 1996, p. 180)

Dès lors, quel regard porter sur l'opinion majoritairement présente dans les établissements scolaires et selon laquelle la seule réponse envisageable face aux conduites clandestines et aux débordements serait la fermeté, la subordination de tous face au pouvoir d'un seul ? Que l'usage de l'autorité soit à l'origine des résistances ou qu'il ne constitue qu'une réplique à celle-ci, il n'en demeure pas moins que l'on crée ainsi un véritable cercle vicieux où l'excès des uns répond à l'abus des autres :

« Aux sottes prétentions du maître à régner tyranniquement sur sa classe répond avec une égale sottise le chahut et le charivari qui servent d'exutoire aux énergies réprimées » (Vaneigem R., 1995, p. 24)

#### 4- L'impasse pédagogique

En effet, il semble bien difficile d'avancer que l'usage de l'autorité puisse aboutir à de réelles ambitions éducatives. Si l'attitude de soumission compromet largement l'initiation même à la prise de responsabilité, fermant du même coup l'accès à l'autonomie, le chahut, qui constitue la première forme de résistance des élèves face à la dictature mise en place par le professeur, prive les élèves des conditions nécessaires à la réflexion, l'apprentissage et n'entraîne bien souvent que l'escalade des mesures de coercition, entraînant à leur tour une soumission accrue de certains, une révolte amplifiée des autres, etc. Au XVI<sup>ème</sup> siècle déjà, Montaigne écrivait dans le livre II des Essais :

« Il y a je ne sais quoi de servile en la rigueur et en la contrainte; et tiens que ce qui ne peut se faire par la raison, et par la prudence et adresse, ne se fait jamais par la force. »

L'idée selon laquelle l'usage de l'autorité n'aboutit qu'à une impasse n'est donc pas nouvelle et semble d'ailleurs aujourd'hui, selon J. Houssaye, faire l'unanimité non dans les salles de classes, mais plutôt chez les pédagogues :

« Il ne serait pas faux d'avancer que, l'échec de l'école est inscrit dans le recours à l'autorité et que le recours à l'autorité entretient l'impossibilité éducative. » (Houssaye J., 1996, p. 169)

L'auteur parle d'ailleurs de la pédagogie traditionnelle comme d'un « face à face duel entre les élèves et le maître » (*ibidem*, p. 168)

### 3/ La stratégie de l'inverse ?

Si l'on s'accorde à dire avec J. Houssaye que : « L'autorité est posée comme anti-éducative et le sens de l'éducation revient précisément à lui tourner le dos. » (*ibidem*, p. 171), il convient alors de rechercher quelles sont les procédures qui s'inscrivent dans cette perspective. Quelles dispositions s'offrent à nous pour regarder à l'opposé de celles utilisées par l'enseignant autoritaire ? Doit-on en conclure pour autant que le résultat en sera également une situation inversée où les règles, les obligations, les interdits auraient disparus ?

#### 1- Décision de groupes et négociation

A l'évidence, la seule alternative qui soit proprement inverse à l'omnipotence réglementaire dont jouit l'enseignant dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle, ne peut être qu'une décision de groupe. C'est précisément de là qu'est né le projet de l'élaboration collective d'un règlement propre au cours d'EPS et pour lequel il a été demandé aux élèves,

compte tenu des principales difficultés rencontrées jusqu'à présent, d'énoncer les règles indispensables au bon fonctionnement de la classe.

D. Anzieu et J.Y. Martin notent à ce propos que la supériorité du travail en groupe sur le travail individuel n'est constatée qu'à certaines conditions, notamment: qu'une division du travail soit requise et que la taille du groupe ne soit pas trop importante (Anzieu D., Martin J.Y., 1997, p. 209). Sur ce dernier point, il nous faut préciser que la taille optimale du groupe dépend du résultat attendu. Pour ce qui nous concerne, étant donné qu'il y avait pour chaque problème, plusieurs issues possibles, il semble que six élèves par groupe soit l'idéal (*ibidem*, p. 207).

J'ai donc demandé aux élèves, dans un premier temps, de former des groupes de six, à l'intérieur desquels on pourrait différencier un secrétaire et un rapporteur chargé de faire connaître ultérieurement les propositions retenues à l'ensemble de la classe. J'ai ensuite proposé aux élèves de suivre la démarche suivante, issue de la méthode de résolution de problème de T. Gordon (Gordon T., 1990, p. 165):

- 1- identifier chaque problème
- 2- énumérer toutes les solutions possibles
- 3- évaluer les solutions (en éliminer, en retenir)
- 4- prendre une décision.

Les deux dernières étapes (appliquer les solutions puis évaluer les résultats) n'étant pas utiles à ce stade du processus.

Dans un second temps, j'ai demandé aux élèves de former un cercle afin de mettre en commun les solutions évoquées et retenues dans chaque groupe, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que le réseau en cercle est la disposition offrant le maximum de satisfaction aux participants puisqu'il donne à ses membres, une occasion égale pour tous de participer (Anzieu D., Martin J.Y., 1997, p. 203). Ensuite parce que C. Pujade-Renaud, au travers de ses entretiens avec des élèves à propos de l'« être traditionnel » (qu'il oppose à l'« être en rond »), évoque leur exaspération de « ne voir que de dos » ou de « ne parler qu'à des dos », ceux de devant étant par contre obligés de se retourner pour voir qui parle. Les locuteurs soulignent alors fréquemment « l'impossibilité de prendre la parole et de communiquer dans une telle disposition », ainsi que:

« L'importance des conditions non-verbales de communications verbales: pouvoir associer la parole, l'écoute et le regard (voir qui parle et à qui on parle). » (Pujade-Renaud C., 1983, p. 49-50)

Les propositions de chaque groupe sont ensuite notées sur un tableau à proximité. Une fois de plus, certaines sont éliminées alors que d'autres font l'objet d'une discussion dans le but de retenir celle qui semble être la meilleure pour chaque problème mentionné, l'idéal étant bien entendu d'aboutir à un consensus. Lorsque ce n'est pas le cas, il est demandé aux élèves en désaccord avec la proposition de procéder à une « explication de vote » qui permet alors au groupe de poursuivre le dialogue et de les satisfaire au mieux. (Anzieu D., Martin J.Y., 1997, p. 182). Lorsque l'on ne parvient pas à un vote unanime, au consensus, nous procédons alors à un vote majoritaire.

Toutefois, pour éviter cela, il m'appartenait d'inviter les élèves à ne pas camper sur leurs positions. A cette fin, je tentais de suivre les indications fournies par certains auteurs, dans le cadre des conduites de réunion, et suivant lesquels l'allocuté doit « se départir de son propre égocentrisme » ou encore utiliser le *feed-back* consistant à ne donner son avis:

« qu'après avoir réexposé les idées et retrouvé les sentiments de son interlocuteur avec une exactitude suffisante (C. Roger). Un auditeur compréhensif provoquant, chez celui qui se sent écouté et compris, une diminution de la volonté de durcir sa position. » (*ibidem*, p. 200)

Ces précisions (à propos du consensus et du vote majoritaire ) trouveront ultérieurement dans nos propos un écho important notamment lorsqu'il sera question des principaux obstacles rencontrés.

Pour conclure à propos des décisions de groupes, notons que les attentes à son égard étaient plus qu'importantes, notamment au regard des explications fournies quant aux causes de la réussite qu'elles peuvent engendrer:

« La décision de groupe aboutie à la suppression de l'inertie naturelle du groupe; celui-ci devient capable de mobiliser ses énergies pour entreprendre de nouvelles tâches. Elle modifie son équilibre quasi-stationnaire en facilitant l'érosion des anciennes normes et la cristallisation de nouvelles normes (perçues par tous comme raisonnables). » (*ibidem*, p. 186)

Enfin, pour répondre aux éventuelles critiques à l'égard du choix d'une procédure de décision en groupe, notons avec R.F. Maier (1963) qu'elle n'est en aucun cas « un abandon du contrôle de la situation », mais au contraire qu'elle représente « un mode de pensée collectif; une solution coopératrice; un moyen de donner à chaque personne une chance de participer à des choses qui la concerne. » (*ibidem*, p. 184)

La réalisation complète du contrat aura nécessité quatre heures et quinze minutes, réparties sur deux semaines comme suit: deux séances complètes (où étaient initialement prévues du saut en hauteur) et trois séances partiellement utilisées (le reste étant consacré à la pratique du volley-ball).

## 2- S'agit-il seulement d'évacuer l'autorité ?

Si la procédure décrite ci-dessus s'apparente effectivement à la stratégie inverse de celle utilisée en pédagogie traditionnelle (la négociation collective des règles étant en effet le strict opposé d'une institution unilatérale de celles-ci), doit-on en conclure pour autant que l'objectif visé lorsque l'on a recours à l'autorité soit lui aussi l'inverse de celui que nous recherchons ? Bien que dans la pédagogie traditionnelle où « le système des règles est imposé de l'extérieur » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 200), « ce qui est recherché est la docilité de l'élève » (*ibidem*, p204), notre but n'est en aucun cas de rendre les élèves incontrôlables, ceux-ci rejetant alors en bloc tout ce qui s'apparenterait de près ou de loin à une contrainte ou une règle. Toutefois, cette réponse mérite d'être nuancée dans la mesure où l'intégration des règles et leur transgression ne sont pas deux processus opposés mais complémentaires.

Nous rejoignons en effet sur ce point J. Ardoino lorsqu'il évoque tout d'abord les mythes qui relatent que la science et la technique sont fondées sur la transgression des lois divines ou bien qu'au cours de l'histoire, aussi bien l'émergence de nouvelles théories que les révolutions politiques et sociales se sont fréquemment effectuées à partir de la remise en cause de l'ordre établi, du savoir et des institutions. Et l'auteur de conclure: « L'histoire du progrès humain coïncide avec celle de la transgression » (Ardoino J., 1997, p. 187). Il précise cependant que:

« L'élaboration du savoir et le fonctionnement de la société requièrent une organisation, des règles, des procédures pour mettre à l'épreuve, formaliser et universaliser de telles créations. L'un comme l'autre dépendent d'une combinaison heureuse de la transgression et de l'intégration. » (*ibidem*, p. 187-188)

C'est dans une perspective similaire qu'il faut envisager l'aboutissement du travail sur les règles du cours effectué avec les élèves de 5<sup>ème</sup> I. Au lieu de se plier à des règles imposées de l'extérieur, unilatéralement, les élèves, en suivant la démarche longuement explicitée plus haut devraient avant d'entériner une règle, avoir compris son sens, sa fonction (puisqu'elle n'apparaît en principe qu'en réponse à un problème constaté).

En d'autres termes, le but recherché est qu'ils soient capables d'accepter les règles sans pour autant qu'ils acceptent n'importe lesquelles et notamment celles qui ne trouvent aucune justification vis-à-vis de la situation actuelle. C'est pourquoi j'ai bien précisé aux élèves, lors de l'élaboration du règlement, qu'aucun des principes y figurant n'était définitif et que chacun d'eux était tout moment renégociable sur simple demande de leur part.

Ainsi selon A. Coulon, pour modifier positivement l'attitude d'un élève, l'enseignant doit déclencher un processus qui:

« se fonde non seulement sur l'apprentissage de ces règles qui constituent les rudiments nécessaires à toute action réfléchie, mais implique progressivement le jeu avec les règles et autour des règles qui permettent de dépasser l'obéissance servile, l'imitation nécessaire des débuts, pour aboutir à l'innovation quand ce n'est pas la création. » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 197)

Voilà en effet ce que nous chercherons à montrer ici, au travers de l'élaboration collective d'un règlement. Autrement dit, nous voudrions prouver qu'il est possible d'accepter des règles sans pour autant accepter l'autorité qui non seulement les aurait imposées, mais n'aurait permis ni leur compréhension, ni leur discussion et encore moins leur transgression, quand bien même ces règles n'auraient pas ou plus eu lieu d'être.

Enfin, si l'on emploie la terminologie définie par J. Méard et S. Bertone concernant les niveaux d'attribution de sens à la règle, l'objectif serait d'amener l'élève du stade de l'« hétéronomie » (où l'élève est docile, soumis, dépendant de l'adulte et donc déresponsabilisé) aux stades de l'« auto-régulation » (sorte de « soumission volontaire, basée sur la reconnaissance d'une nécessité de réglementation ») et de l'« autonomie » (dans lequel un principe ne vaut que par sa fonction et peut être modifié dès lors qu'il ne la remplit plus). (Meard J., Bertone S., 1998, p. 200-202) Notons toutefois que l'idée n'est pas neuve puisqu'elle fut évoquée plus tôt et en d'autres termes:

« Les capacités d'intégration, d'acculturation, d'adaptation sont nécessaires sans que le prix à payer soit l'anesthésie ou l'atrophie de l'imaginaire créateur en ce qu'il est radicalement transgressif. » (Ardoino J., 1997, p. 188)

Finalement, la question n'est pas seulement de savoir s'il est possible d'améliorer l'ambiance de la classe sans user - et abuser - de l'autorité mais si l'on peut, avec le même objectif, permettre à l'élève d'accepter des règles sans pour autant s'y soumettre aveuglément simplement parce qu'elles sont dictées par l'autorité (incarnée par l'enseignant).

Il s'agit donc pour l'élève de dépasser l'obéissance servile à l'autorité, la docilité, la soumission (capacité de transgression), mais en même temps de consentir au respect d'un certain nombre de règles permettant le bon déroulement des cours d'EPS (capacité d'intégration).

Pour y parvenir, j'ai donc mis en place l'élaboration d'un règlement. Ce sont les modifications entraînées par ce processus que nous nous proposons à présent d'examiner en observant tour à tour le processus d'intégration puis celui de transgression, bien qu'en réalité ceux-ci ne soient pas disjoints ni juxtaposés mais forment plutôt une véritable dialectique.

### **III COMPRENDRE LA REGLE POUR L'ACCEPTER: PROCESSUS D'INTEGRATION**

#### **1/ l'institution unilatérale des règles**

« On peut considérer que de nombreuses attitudes non souhaitables apparaissent à propos de malentendus, à la base, à propos de règles justifiées et négociables mais que l'élève considère comme injustifiée et non négociables. » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 196)

De ce point de vue, le « rituel » qui consiste pour les professeurs principaux à faire lire puis signer le règlement intérieur de l'établissement par l'élève, s'il reste utile en terme d'information, n'est en aucun cas une garantie quant à son respect ultérieur. Les écarts de conduite à son encontre ne relèvent donc pas du fait qu'il soit inconnu, mais plutôt du fait qu'il soit incompris. C'est ce que Ballion remarque lorsqu'il constate que les toxicomanes sont souvent les plus informés sur les effets néfastes des drogues, d'où l'inefficacité des discours préventifs (Ballion, 1998, p. 38). De la même manière, ces élèves qui ne respectent pas les règles propres au collège les connaissent pourtant bien. Il en va de même pour le règlement particulier que chaque enseignant fait appliquer au sein de son propre cours. Ces règles sont instituées unilatéralement par le professeur qui les impose par la suite aux élèves. Mais les infractions au règlement sont-elles les seules conséquences de l'imposition de règles perçues comme étant sans fondement ? Rien n'est moins sûr:

« la multiplication des règles absurdes a par ailleurs pour effet de conduire les élèves soit à la passivité, soit à la révolte ; » (Marty-Ravenel C., 1990, p. 127)

En effet comme pour l'autorité, l'imposition de règles incomprises - celle-ci allant de pair avec celle-là - amène deux types de réactions diamétralement opposées. Et si l'infraction des règles en est la conséquence la plus visible, il ne faut pas oublier la soumission inconditionnelle de certains vis-à-vis de principes dont ils ne perçoivent pas l'utilité. Ce deuxième type de comportement, rarement mentionné puisqu'il ne perturbe pas la tranquillité de la classe, n'en demeure pas moins non-souhaitable, au même titre que le premier, sinon plus, si l'on s'en réfère aux conséquences de l'obéissance aveugle mentionnées précédemment.

Dans nos propos, accepter une règle se distingue aussi bien du fait de la rejeter ou de l'enfreindre que de celui de s'y plier sans condition, attitude évoquant cette « servitude volontaire » dont parle La Boétie dans son discours du même nom (publié en 1576).

## **2/ Percevoir la fonction de la règle**

Il est bien évident erroné d'avancer que les enseignants font appliquer des règles dont ils masquent volontairement les origines, les raisons sous-jacentes qui seules pourraient les rendre sensées. Une jeune enseignante remarque ainsi qu'elle pensait pouvoir fonctionner sur un système de lois tacites, implicites, faire l'économie de l'énoncé des règles qui lui semblaient évidentes, avant de conclure qu'elle avait fait fausse route:

« Mon point de vue de professeur était que mes élèves devaient, sans que je leur demande:

- faire leurs devoirs à la maison pour la date fixée par moi,
- se comporter d'une façon civilisée les uns envers les autres,
- ne pas couper la parole (...). » (*ibidem*, p. 118)

Il s'agit donc de « distinguer les us et coutumes collectifs non écrits du règlement intérieur. » (Tozzi M., 1998, p. 12) Expliquer clairement l'utilité d'une règle aux élèves semble alors être la condition *sine qua non*, non seulement de sa compréhension, mais encore de son respect. Néanmoins si tout le monde s'accorde à dire que tout apprentissage doit être une réponse à un besoin, pourquoi utiliser un modèle « constructiviste » où les règles d'apprentissage et les principes d'action seraient à découvrir au travers d'une mise en situation de résolution de problème, et se contenter d'une explication *a posteriori* lorsqu'il s'agit du règlement de la classe ou de l'établissement ?

C'est en effet ce point de vue qui a présidé à l'élaboration collective du règlement avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I. C'est pourquoi, comme il a été précisé plus haut, j'ai demandé en tout premier lieu aux élèves d'identifier les principales causes de perturbation de la séance d'EPS

afin qu'ils éprouvent le besoin d'y adjoindre une réglementation adéquate. De la même manière, une bonne partie de la deuxième séance de construction du questionnaire fût consacrée à la mise en relation des problèmes relevés avec les règles énoncées afin qu'ils prennent bien conscience du lien entre le comportement gênant et la règle permettant d'éviter son apparition, de façon qu'ils perçoivent sans ambiguïté son utilité. Par exemple, la règle « Ne pas insulter les camarades » (cf. annexes) avait pour but, outre d'amener les grossièretés à disparaître, d'éviter les échanges de coups et les bagarres, relevés en priorité sur la liste des problèmes à circonscrire.

La démarche pourrait à première vue sembler inutile tant il semble évident qu'il faille interdire aux élèves de s'insulter. Le simple fait d'énoncer la règle devrait effectivement interpellé l'élève sur une telle nécessité. Peut-être le bon sens dispenserait-il même d'avoir à le faire ? Pourtant, certaines règles dictées par les élèves dans le cadre de l'élaboration collective de leur propre règlement, comme « Ne pas frapper ou bousculer un camarade », « Utiliser correctement le matériel, ne pas l'abîmer » (cf. annexes), figurent également dans le règlement intérieur du collège. Or, il se trouve que la comparaison des réponses apportées à un questionnaire (cf. annexes) leur ayant été soumis avant puis après le travail faisant l'objet de ce mémoire montre clairement que ce dernier n'a pas été vain. En effet, au mois de novembre, en réponse à la question ouverte « Que penses-tu du règlement du cours ? », 41,5% de la classe pense que le règlement appliqué en EPS (à cette époque identique en tout points au règlement intérieur du collège) « ne sert à rien », et 12,2% pense qu'il ne sert qu'à « donner des punitions injustes » (selon leurs propres termes). Au tout début du mois de mars, ces mêmes réponses ne représentent respectivement que 1,9% et 0% des opinions, changements par ailleurs confirmés après examen d'une question fermée :

Les règles du cours d'EPS sont:

|                | <u>Novembre</u> | <u>Mars</u> |
|----------------|-----------------|-------------|
| Inutiles       | 10%             | 0%          |
| Utiles         | 15%             | 85%         |
| Indispensables | 15%             | 15%         |
| Très injustes  | 10%             | 5%          |
| Injustes       | 15%             | 5%          |
| Justes         | 75%             | 90%         |

Ces quelques résultats valident largement l'idée selon laquelle:

« pour être viable, le consensus suppose au minimum qu'il y ait une clarification des clauses du contrat ainsi qu'un rappel des motifs et une compréhension de ces motifs. » (Meard J., Bertone S., 1998, p188)

C'est pourquoi, pour plus de sûreté, avant que les élèves et moi-même n'apposions nos signatures en bas de chaque contrat (relevant effectivement d'un consensus), j'ai souhaité, pour chacune des règles y figurant, rappeler les motifs ayant présidé à son élaboration et préciser les conséquences de celles-ci, notamment en terme de comportement à adopter - ou à éviter - et de sanctions encourues. C'est à ce moment que les délégués ont demandé d'y procéder eux-mêmes, tâche qu'ils ont pu mener à bien dans le calme. On imagine difficilement le même scénario si quinze jours auparavant, j'avais souhaité effectuer la même démarche concernant le règlement intérieur du collège. Preuve que le fait pour ces élèves d'avoir participé à l'aménagement de ce contrat et d'avoir négocié le système afférent de règles avait déjà entamé des modifications importantes quant à leur rapport à la loi, bien que l'essentiel du travail n'ait consisté qu'à établir des règles de bon sens. Mais elles étaient à

présent basées sur un arrangement explicite et sur la reconnaissance de leurs fonctions. «Ce "savoir-vivre en semble" scolaire doit être pédagogiquement construit et accepté» (Tozzi M., 1998, p. 12), c'est-à-dire qu'il faut non seulement permettre à l'élève d'avoir prise sur le règlement de la classe - le « vivre ensemble » - de le manipuler, d'en négocier chaque point, mais aussi clarifier les motifs qui l'appelle afin qu'il soit compris et donc accepté, là où le recours à l'autorité l'aurait imposé.

Ici, l'autorité ne s'oppose pas à la non-directivité, encore moins au laxisme, mais à la compréhension. Dans une perspective similaire, Parke note que:

« La pensée interne de l'enfant, ce qu'il ou elle se dit en présence d'une tentation, sert à maîtriser son comportement davantage qu'une punition externe. » (Gordon T., 1990, p. 151)

La compréhension des origines de la règle devrait alors être en mesure de faciliter le libre consentement de l'élève vis-à-vis de certaines restrictions, c'est-à-dire son intégration. En revanche, les attitudes non souhaitables (infraction et soumission systématique à la règle) proviennent du fait que l'élève ne comprend pas la règle puisqu'il n'a pas pu en saisir la fonction:

« Dans la situation scolaire, les règles sont posées d'emblée à l'enfant ou l'adolescent. N'ayant pas assisté au cheminement qui a conduit à les formuler, c'est pour lui la dimension "contrainte" qui prévaut. » (Meard S., Bertone S., 1998, p. 191)

Or, encore une fois, pour permettre l'intégration de la règle, il s'agit, au contraire, d'en saisir également la nécessité. C'est ce que nous proposons d'approfondir dès à présent.

### **3/ Dialectique de la contrainte et de la nécessité**

Dans la réalité sociale, l'existence d'une loi est en principe systématiquement justifiée par le fait qu'elle soit conçue en réponse à un problème particulier. Chaque règle est établie parce qu'elle a une fonction. Par contre, dans l'optique d'une pédagogie traditionnelle, la loi est arbitrairement posée et sa seule raison d'être aux yeux des élèves vient de ce qu'elle émane de l'autorité. Elle suppose l'intégration par l'élève de codes et de principes non justifiés, parfois même non dits dans le cas des attentes implicites de l'enseignant. Dans une telle situation, c'est-à-dire dans celle qui prévaut encore aujourd'hui dans les collèges comme dans les lycées, l'Ecole n'est plus alors une propédeutique à la vie sociale et citoyenne, elle faillit à sa mission. Le risque est alors de former de jeunes adultes incapables de décoder les lois civiles, qui ne comprennent pas la nécessité d'une règle parce qu'ils ne perçoivent ni sa fonction, ni le besoin qui l'appelle, faute de n'y avoir pas été sensibilisé. Dès lors, deux cas de figure se présentent, soit l'individu rejette en bloc la majorité des règles qui régissent la vie en société parce qu'il ne perçoit que la privation de liberté qu'elles occasionnent, l'interdiction, la contrainte, soit il se soumet à toutes les règles, sans discernement. Si l'on prévoit aisément les difficultés auxquelles sera confronté le premier, qu'en est-il du « devoir de désobéissance » pour le second, qui malheureusement rattrape parfois l'actualité (souvenons-nous de la clameur collective de contestation provoquée par la loi Debré) ?

Il serait alors souhaitable de permettre à l'élève, comme dans le cadre de notre projet, de participer à l'élaboration de règles présentes dans l'établissement ou, à une moindre échelle, au sein de la classe. L'objectif est donc de dépasser l'imposition de la règle pour favoriser son intégration, porter à la vue de l'élève le lien entre la contrainte et la nécessité, et non uniquement la contradiction entre l'envie, le désir et l'interdiction.

« Le travail pédagogique consiste donc à mettre à jour l'encodage de la règle, à rendre lisible la simultanéité de la contrainte et de la nécessité introduite par le système réglementaire. » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 196)

J'ai ainsi pu constater, lors des séances consacrées à l'élaboration du règlement, que de nombreuses contraintes étaient rejetées lorsqu'elles étaient imposées puis parfaitement acceptées dès lors que les élèves avaient eu la possibilité d'y associer une nécessité.

Ce fut le cas par exemple, lorsque, pour les raisons évoquées plus avant, je demandais aux élèves de former un cercle en vue d'amorcer le débat, condition se présentant lors de la troisième séquence de travail. Après de nombreuses contestations, près de dix minutes furent nécessaires pour que tous les élèves se mettent finalement - et à contre cœur - en place tel que je le souhaitais. Suite à cela, je constatais l'alternance du désintérêt et de la passivité de la plupart avec des périodes de bruit continues au milieu desquelles quelques-uns tentaient de prendre la parole. Les répliques spontanées ne permettaient, pour ainsi dire, jamais à quiconque d'exposer sa proposition ou de parvenir à la conclusion de son raisonnement. Malgré mes nombreuses interventions allant dans le sens du respect de la parole d'autrui, ces attitudes persistaient largement. Après environ quarante-cinq minutes d'échanges inféconds, nous sommes tout de même parvenu tant bien que mal à énoncer puis à adopter à l'unanimité (cela est important, nous y reviendrons plus tard) deux règles indispensables: « Lever la main pour demander la parole » et « Ecouter parler les autres élèves et le professeur » (cf.annexes). Sans conteste, il semble évident que les élèves ne percevaient pas à ce moment là, tant à propos de la formation d'un cercle que des principes essentiels du débat, que l'aspect contraignant de la situation. Néanmoins, cette première approche, pour le moins laborieuse et certainement aussi désagréable pour eux que pour moi, a permis aux élèves de prendre conscience de la nécessité d'un minimum d'organisation et de discipline requis pour qu'un véritable dialogue puisse s'instaurer.

En effet, la séance suivante fut radicalement différente dans son déroulement, à seulement trois jours d'intervalle et à ma grande satisfaction. C'est ainsi que les élèves demandèrent d'emblée à s'installer en cercle et s'exécutèrent ensuite rapidement, alors qu'il avait fallu malgré une explication de ma part des motifs de ma requête, insister lourdement et patienter tout autant pour parvenir au même résultat, quelques jours auparavant. C. Pujade-Renaud note ainsi à propos de ce dispositif:

« Ce changement est mobilisateur pour l'élève à condition que ce dernier le perçoive comme instauré pour lui sinon par lui, et comme l'ouverture d'un espace d'échange effectif. » (Pujade-Renaud C., 1983, p. 50)

Ici encore, bien au-delà du discours explicatif, c'est l'implication réelle de l'élève qui a permis d'associer véritablement la contrainte et la nécessité d'un tel procédé. De plus, ayant perçu l'avantage de celui-ci (et non plus seulement l'inconvénient), il fut extrêmement mobilisateur: ce jour-ci, la discussion fut en effet très riche. Mais il faut encore ajouter à cela, toujours selon le procès joignant contrainte et nécessité, le respect des règles de débat adoptées lors de la séance précédente. Dans le calme, sans chahut, les prises de paroles se suivaient, nombreuses et face à un auditoire attentif. Les élèves qui parlaient, il y a peu de temps, seuls, assis et dans le vacarme, se levaient alors spontanément pour exposer leurs idées, leurs choix, leurs avis. La transformation fut tout simplement invraisemblable: les discours d'élèves se succédaient en vue de justifier leur opinion, les autres écoutaient et réagissaient en sollicitant la parole à mains levées. Quelques élèves qui jusqu'ici ne participaient pas du tout, certains restant même à l'écart, quelques mètres en retrait, avançaient timidement leur opinion. D'autres, plus perturbateurs d'ordinaire, se prêtaient aussi sérieusement au jeu. Le résultat fut alors à la hauteur des efforts consentis: on obtint une règle bien plus élaborée que les précédentes (puisqu'elle définit quatre niveaux d'application) et d'importance majeure puisqu'elle décrit la procédure à suivre lorsqu'un élève dépasse un certain *quota* d'infractions, lui-même choisi par les élèves (cf. annexe). De plus, chacun des

quatre *items* développés à fait l'objet d'une négociation débouchant sur l'adoption à l'unanimité du consensus auquel avait abouti la discussion.

Une fois de plus, le respect des règles basiques élaborées lors de la séance précédente est dû au fait que l'ensemble de la classe ait pu mesurer la nécessité de celles-ci, non au travers d'un discours mais tout à fait concrètement, aux prises avec le réel. Si la règle est construite, c'est à dire qu'elle n'est posée que lorsque l'on a préalablement reconnu qu'elle avait une fonction, alors, « la dimension "nécessité" de la règle prévaut sur la dimension "contrainte" » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 191). Voilà semble-t-il, la raison pour laquelle, les préceptes en questions furent suivis à la lettre, non seulement au cours de l'épisode rapporté ici, mais aussi au cours des mois suivants. Si bien que malgré un désordre encore relativement important durant les activités physiques proprement dites, aujourd'hui encore, les séquences d'exposé des consignes, de retour, de verbalisations... bref, chaque instant consistant en un échange verbal, se déroule dans le calme. Après une brève régression lors du mois de décembre, c'est en effet au respect de la parole des autres (élèves comme enseignant) et à une écoute attentive que l'on assiste au cours des séquences de discussion. A propos des causes du respect scrupuleux de ces règles, il serait absolument faux, compte tenu de la démarche qui est la notre, d'y associer l'attitude autoritaire de l'enseignant. Il convient plutôt d'évoquer:

« Non plus un ordre extérieur mais un ordre intériorisé, dans lequel la règle-contrainte apparaît dans toute sa nécessité. » (*ibidem*, p. 208)

Je n'ai donc pas eut recours à l'autorité, au pouvoir coercitif, pour dicter les principes du débat. En revanche, en permettant aux élèves d'en mesurer concrètement l'importance, ils ont pu en percevoir de façon tangible l'utilité. Sans avoir été imposées, les règles ont été conçues et acceptées collectivement. La contrainte, puisqu'elle répond en écho à une nécessité avérée, est alors librement consentie, intériorisée et non plus extérieure (pour reprendre l'expression de J. Méard et S. Bertone). C'est précisément ce que nous évoquons plus tôt, sous le terme d'intégration des règles. En cela, nous rejoignons J. Houssaye, lorsqu'il affirme ceci:

« Eduquer suppose désormais qu'on apprenne à construire la loi, à se donner des devoirs, à se contraindre ensemble, sans pour autant que ces contraintes puissent être considérées comme préalables et externes. » (Houssaye J., 1996, p. 180)

#### **IV/ DEPASSER L'OBEISSANCE SERVILE: PROCESSUS DE TRANSGRESSION**

Comme nous venons de le montrer, les quelques heures consacrées à l'élaboration collective d'un règlement propre au cours d'EPS ont réellement provoqué un changement radical au regard de certaines attitudes adoptées par les élèves. Nous avons vu aussi que celui-ci provenait d'une véritable intégration de la règle. Or, pour parvenir à entraîner ce processus d'intégration, la règle en question,

« doit être perçue comme nécessaire et maîtrisable. C'est bien ce qu'il fait qu'elle ne peut être régie par une relation d'autorité. » (Houssaye J., 1996, p. 169)

Le fait est: une loi imposée par un pouvoir coercitif n'est pas en mesure d'en révéler l'utilité. La compréhension de la règle est donc bannie en même temps que la possibilité d'intégration de celle-ci par l'élève. Inutile alors de chercher au cœur d'une relation dominée par l'autorité un quelconque espace permettant la négociation des codes régissant le cours compte tenu de l'omnipotence réglementaire dont jouit alors l'enseignant. Ceux-ci ne sont pas alors perçus comme nécessaires - plutôt comme inutiles ou injustes (cf. page 14) - et moins encore comme

des éléments maîtrisables. Or, en ce qui concerne ce tout dernier point, il convient dès à présent de clarifier l'objet de nos propos. Notons tout d'abord que dans la perspective qui est la notre, les « règles à fonctions sociales » ont d'ores et déjà subies un traitement permettant aux élèves d'en percevoir la nécessité, tout en leur offrant la maîtrise de celles-ci (puisqu'elles firent l'objet d'une négociation). En revanche, ce n'est pas le cas d'une autre famille de règles qui traversent elles aussi le cours d'EPS, et que malgré ma position vis-à-vis du recours à l'autorité, j'imposais à mes élèves. Il s'agit là des « règles à fonctions opératoire ». Elles sont définies comme régissant l'activité de la personne qui est en train d'apprendre (règles du jeu, de sécurité et d'apprentissage). Elles sont en outre complémentaires aux « règles à fonctions sociales »: règle institutionnelles, règles groupales et dans une moindre mesure, à nouveau les règles du jeu et de sécurité (Meard J., Bertone S., 1998, p. 179).

Or, tout se passe comme si le fait d'avoir touché du doigt un bref instant - au regard des années de scolarité déjà écoulées lorsque l'on est en 5<sup>ème</sup> - la possibilité de comprendre la règle, d'avoir prise sur elle, de la maîtriser, rendait difficile tout rapport à la loi autre que celui perçu pendant la construction du règlement. C'est ainsi qu'après avoir connu ce processus d'intégration de la règle, les élèves abordaient à présent un processus de transgression de celle-ci, du moins de celles dont ils ne percevaient pas l'utilité, condition qui semble à présent leur être absolument indispensable.

Ce sont les divers aspects de ce processus de transgression que nous souhaitons à présent aborder. Nous examinerons alors comment, lorsqu'ils ne discernent que la contrainte propre à une règle, les élèves la transgressent et comment l'enseignant peut les accompagner dans cette voie en leur offrant la possibilité de maîtriser la règle en question. Nous verrons aussi en quoi le processus a évolué au fil du temps. Nous procéderons ensuite à l'examen d'une conséquence particulièrement importante de la caducité de l'obéissance servile: la responsabilisation de l'élève.

### **1/ Le refus des contraintes non justifiées**

Pour l'heure, attachons-nous à développer de manière plus approfondie, l'imposition des règles à fonctions opératoires brièvement évoquées plus haut. Lors d'une séance de volley-ball, environ un mois après l'achèvement du contrat, je tentais de faire réinvestir aux élèves les résultats de l'apprentissage de la manchette dans un contexte de jeu global. A cette fin, je proposais des matchs à thèmes ou plutôt des matchs sur-réglementés: les élèves avaient alors l'obligation de réceptionner le service adverse en effectuant une manchette. Quelques minutes plus tard, je constatais que la grande majorité des élèves ne respectaient pas la consigne. Pourtant celle-ci fut délivrée dans le calme, à des élèves qui semblaient attentifs et auprès desquels j'avais tout de même pris soin d'en vérifier la compréhension. L'hypothèse de la mauvaise réception du message était donc écartée, tout comme celle d'un déficit d'apprentissage puisque toute la classe, sans exception, maîtrisait très correctement le geste en question à l'issue de l'exercice proposé lors de la première partie du cours, exercice volontairement décontextualisé afin de diminuer le nombre de paramètres à prendre en compte. Notons ici, et c'est important pour la suite, qu'aucune contestation n'était apparue lors de l'énoncé des instructions. La transgression de la règle a alors eu lieu pendant le jeu, elle s'est traduite en actes, au travers de l'activité des élèves.

Les quelques tentatives de répétition des consignes adressées, cette fois, en direction de chaque groupe, n'y changèrent rien. Fort de cette constatation, je décidais d'interrompre les matchs et de réunir les élèves afin d'obtenir des précisions quant à leur refus de respecter le principe qu'ils avaient adopté lors de sa formulation, tout en prenant bien garde de ne pas paraître irrité par cela, mais simplement curieux d'en connaître les raisons. Ce regroupement n'a donc visiblement pas été perçu comme un moyen de réprimander les fautifs - ce qu'il

n'était d'ailleurs effectivement pas - mais plutôt comme le reflet d'un réel désir de compréhension de ma part. J'apprenais alors rapidement qu'ils savaient effectuer une manchette, et que l'absence de réalisation de celle-ci n'était pas due - à quelques rares exceptions près - à une appréhension relative à la vitesse du ballon mais simplement au fait qu'il leur était plus facile de contrôler le service adverse à l'aide d'une touche de balle haute. En d'autres termes, la consigne les gênait. Nous revoilà semble-t-il face à une règle dont les élèves ne perçoivent que la dimension «contrainte» à ceci près que dans ce cas précis, il n'y avait effectivement qu'une obligation imposée de l'extérieur à laquelle ne correspondait en réalité aucune nécessité.

J'avais donc commis ici une erreur au regard de la démarche entreprise qui consistait précisément à éviter l'imposition externe de principes de fonctionnement, et pour tout dire, le recours à l'autorité. Il aurait été plus judicieux en effet, de permettre préalablement à l'élève d'en éprouver le besoin puisque, nous l'avons vu, c'est la simultanéité de la contrainte et de la nécessité qui permet d'abord la compréhension puis l'intégration de la règle. Pourquoi, en effet, les élèves devraient-ils effectuer une manchette là où la trajectoire hyperbolique de la balle offrait la possibilité d'une meilleure qualité de renvoi à l'aide d'une passe haute ?

Pourtant, le réinvestissement de ce geste en situation globale demeurerait un objectif important, aboutissement sans lequel l'apprentissage antérieur, largement décontextualisé, relevait du domaine, sinon de l'absurde, du moins de l'inutile. Car c'est bien de cela dont il est question: rendre l'usage de la manchette pendant les matchs utile, voire indispensable, sans quoi la consigne à son égard ne serait plus qu'un ordre, une injonction dont seul le choix délibéré d'un recours à l'autorité justifierait l'usage. Ainsi, je proposais la séance suivante d'abandonner - pour un temps seulement - l'apprentissage des manchettes. L'ambition était à présent de faire progresser les élèves au service, démarche dont ils percevaient cette fois largement la nécessité, compte tenu du faible niveau de réalisation de celui-ci. La quasi-totalité de la classe ne parvenait alors qu'à produire des trajectoires montantes dont la courbe de chute favorisait largement une réception en passe haute. L'objectif était donc de fournir aux élèves les moyens de créer une trajectoire plus tendue, plus basse, dont le point de chute rendrait l'emploi de la manchette inévitable ou tout du moins plus efficace que toute autre action sur la balle. Cette longue séquence de travail a alors permis d'atteindre le but escompté puisqu'en fin de séance, j'eus la possibilité de représenter la situation de matchs sur-réglés telle qu'elle était initialement prévue avec en revanche, à présent, une consigne relative à l'emploi de la manchette en réception de service, parfaitement respectée.

Bien d'autres exemples auraient pu illustrer ce phénomène de transgression des règles dans les faits, par l'action, l'activité physique proprement dite de l'élève. Afin de préserver la clarté de notre discours, nous ne rapporterons que les plus significatifs, dont en voici un second extrait que nous exposerons plus brièvement. Le principe mis à jour ne diffère en effet que très peu de celui décrit précédemment.

Ainsi, toujours à propos de matchs à thèmes, j'invitais les élèves à construire autant que possible des échanges à plusieurs touches de balle consécutives dans un même camp. Les consignes étaient suivies, avec plus ou moins de réussite, dans la plupart des équipes, les élèves ayant évoqués eux-mêmes la nécessité de dépasser le renvoi direct. A l'inverse, quatre élèves d'un niveau supérieur avaient totalement évacué ce principe de jeu et tentaient visiblement d'envoyer une belle directe et rapide chez l'adversaire. Conformément à la démarche explicitée plus haut, je réunissais alors les individus concernés. Il s'avérait qu'en fait, le principe de construction du renvoi était déjà acquis: la consigne proposée était obsolète, la nécessité du travail dépassée. A l'issue de cette discussion, nous avons alors convenu ensemble que les équipes concernées aborderaient l'apprentissage de la réception au sol tandis que les autres persisteraient dans la tâche initialement proposée et qui leur était indispensable. Ce nouvel exercice fut effectivement réalisé avec plus de sérieux.

## 2/ Le rôle de l'enseignant ou comment permettre à l'élève de dépasser l'obéissance servile

Il n'est plus dans nos propos de revenir sur la dialectique de la contrainte et de la nécessité, thème déjà largement développé par ailleurs. Et bien que ce phénomène soit présent dans les illustrations décrites plus ci-dessus, nous tenons simplement ici à examiner plus précisément qu'il ne l'a été fait au cours de la narration, le rôle de l'enseignant dans le processus de transgression.

En effet, nous venons de voir que les élèves désobéissent tout à fait volontairement à l'enseignant dès lors que la règle qu'il énonce n'est perçue qu'en tant que contrainte. On peut donc considérer que ces élèves ont dépassé (à cet instant précis du moins, nous y reviendrons) le stade de l'« hétéronomie » caractérisé par la soumission à la règle dictée et contrôlée de l'extérieur (Meard J., Bertone S., 1998, p. 200) et, qu'ils se dirigent nettement vers le stade de l'« autorégulation » dans lequel,

« L'élève attribue un sens aux règles parce qu'il les relie à un principe, un contrat, une loi. C'est une sorte de soumission volontaire, basée sur la reconnaissance d'une nécessité de la réglementation. » (*ibidem*, p. 201)

Ce glissement se vérifie aussi bien au regard des attitudes respectueuses mentionnées vis-à-vis de certaines règles propres au règlement élaboré collectivement (cf. III-3) qu'au regard de la transgression en acte de certaines consignes de jeu, tel que nous venons de l'observer. Mais ce que nous voulons pointer du doigt, c'est le procédé qu'il revient à l'enseignant de mettre en place afin que l'élève puisse effectivement passer d'une étape à l'autre, associant ainsi véritablement l'intégration et la transgression, condition *sine qua non* d'un respect des règles n'entraînant pas du même coup une obéissance servile et aveugle, et pour cause :

« Face à un élève hétéronome, c'est-à-dire docile, passif, soumis, le risque est en effet de figer ce moment d'hétéronomie en aliénation définitive. » (*ibidem*, p. 207)

Il revient donc à l'enseignant de créer une dynamique permettant aux élèves soumis de rencontrer la transgression. Nous avons vu dans les illustrations précédentes qu'il fallait admettre la désobéissance des élèves à l'égard de certains principes et non simplement y voir une perte de pouvoir, une remise en question de l'autorité enseignante, une volonté délibérée chez l'élève de provoquer un affront ou un conflit vis-à-vis du professeur. Ce qu'il convient finalement d'éviter, c'est l'attitude caractéristique d'un individu autoritaire dont E. Mounier, dans son « Traité du caractère » nous dit que:

« L'initiative d'autrui lui cause une souffrance intolérable, il la ressent à la fois comme une menace et comme une sorte de vol fait à sa propre initiative. » (Foulquié P., 1986, p. 63)

A l'opposé d'une telle réaction, j'ai tenté d'adopter une attitude compréhensive. C'est pourquoi j'ai systématiquement, dans de telles conditions, tenté de dégager des espaces de liberté en instaurant la possibilité pour les élèves de discuter des causes de la transgression, là où l'enseignant autoritaire aurait poursuivi sa démarche impositive. Dans une optique similaire, je ne me suis pas contenté de rompre avec une approche plus commune qui aurait consisté à contrôler de l'extérieur l'application de la consigne, ni d'interrompre simplement l'activité pour répéter mes exigences. L'arrêt de l'activité et l'incitation au dialogue se sont au contraire accompagnés d'une attitude ouverte, d'une réelle volonté de comprendre les motifs des actes incriminés. Il me semble indispensable que les élèves perçoivent cela, que l'attitude rompe radicalement avec celle qu'ils affrontent certainement le plus souvent, sans quoi ils seraient plus enclins à garder la tête basse ou à contester. Le simple fait de provoquer

la discussion peut en effet aboutir à ces deux types de réactions (soumission et résistance) si l'élève devine qu'il va être question de reproches, de réprimandes, de sermons, de rappels à l'ordre, au lieu de percevoir au contraire l'empathie de l'enseignant, uniquement soucieux d'éviter le conflit et de négocier une solution.

Pour conclure, disons qu'il semble indispensable de ne pas proscrire toute transgression sans quoi nous priverions l'élève soumis du développement de la moindre once d'esprit critique, tout comme nous priverions l'élève contestataire d'accéder à la compréhension de l'utilité des règles. Dans ce cas, pas d'accès à l'assimilation des règles ou à tout autre forme de savoir d'ailleurs pour l'élève perpétuellement en conflit,

« Pas de savoir non plus pour celui qui adhère à ce qu'a dit le maître parce que le maître c'est l'adulte, c'est celui qui met les notes, c'est celui qui peut punir, c'est celui qui a le pouvoir »

L'autoritarisme est donc un obstacle au développement de l'élève, que celui-ci soit relatif aux savoirs théoriques, aux savoirs pratiques (nous avons vu que le fait de permettre la discussion m'avait permis d'aboutir aux objectifs d'apprentissage moteur par une toute autre voie) ou au processus d'intégration des règles. La démarche explicitée plus avant a en effet laissé la place à la transgression afin de la modifier utilement, d'en permettre l'exploitation pédagogique (dans le cadre du rapport à la règle) mais aussi didactique (du côté des apprentissages moteurs) et non de la cristalliser en un problème de discipline récurrent, mobilisateur d'énergie, de temps, et susceptible de dégénérer en un véritable conflit ouvert. Pour bien faire, l'enseignant

« affiche ce qui lui importe, c'est de rendre la situation intelligible et qu'à ce jeu là il n'y a ni gagnant ni perdant, mais des collaborateurs » (Rey B., 1998, p. 9)

Dans cette perspective, l'acte de transgression est alors à envisager comme une tentative par l'élève de réappropriation de la maîtrise de certaines règles, en affichant son incompréhension quant à la nécessité d'une telle contrainte et non comme un affront fait à l'initiative de l'enseignant. Or, si ce dernier exploite cette désobéissance par l'intermédiaire d'une négociation des principes remis en cause, il permettra effectivement à l'élève de percevoir, outre la nécessité de ceux-ci, le fait qu'ils soient maîtrisables, facilitant ainsi le processus d'intégration - comme nous l'avons vu avec J. Houssaye (cf. p. 17).

### **3/ Evolution du procès de transgression**

#### **1- De l'acte à la parole**

Jusqu'ici, les épisodes rapportés concernaient la transgression dans l'acte d'une règle. Nous avons vu aussi ma tentative d'y adjoindre autant que possible un espace ouvert à la discussion. Ce faisant, il semble que les élèves aient été en mesure de percevoir l'importance du dialogue comme un moyen sûr de parvenir à une renégociation des règles édictées. En effet, plus le temps passe et moins les élèves de 5<sup>me</sup> ont recours à la transgression en acte au bénéfice de l'échange verbal. Une autre hypothèse peut également être avancée: ils n'auraient alors plus besoin d'être confrontés au réel pour rechercher l'utilité d'un principe. Cette capacité d'anticipation les amènerait alors à discuter, à remettre en question ce principe au travers d'un raisonnement plus abstrait, sans qu'il soit alors indispensable de l'éprouver dans les faits.

Quelle que soit l'hypothèse retenue, toujours est-il qu'il ne subsiste aucun doute à l'égard du glissement opéré d'une transgression en acte à une transgression orale. C'est ainsi qu'à partir du mois de février, les consignes étaient mieux respectées à l'heure de la mise en activité des élèves, non pas que le processus qui nous intéresse se soit tari, mais plutôt qu'il

ait évolué. Dans la même période en effet, j'ai pu constater une croissance sensible du nombre de prises de parole des élèves en vue d'obtenir des informations supplémentaires à propos des exercices proposés. C'est après la description de ceux-ci qu'il m'est le plus souvent demandé d'apporter des précisions quant aux consignes, aux règles du jeu, et même aux modalités d'évaluation. C'est un désir de compréhension qui transparait alors de tant de sollicitations, toujours effectuées suivant l'accord qui fut le notre: lever la main pour demander la parole et écouter les autres. Il est souvent attendu de moi - la requête étant formulée plus ou moins directement - que j'apporte les preuves de la nécessité de tel exercice ou de telle règle. Ces échanges débouchent parfois sur l'acceptation tel quel du principe, de la consigne, dès lors que la preuve de son utilité est entendue. La contrainte ainsi induite est alors acceptée du fait de la simultanéité de la nécessité y correspondant. Dans d'autres cas, la règle en question est renégociée, modifiée, aménagée de sorte que l'on parvienne finalement au même résultat.

Cette évolution du procès de transgression est largement profitable au bon déroulement du cours car si l'étape précédente nécessitait l'arrêt de l'exercice, le regroupement des élèves, la situation actuelle offre une perte de temps moins conséquente, la discussion étant à présent directement consécutive à l'énoncé des consignes.

Enfin notons que ce procédé se différencie des pratiques ancrées dans la pédagogie traditionnelle en ce sens qu'il est un véritable questionnement, la remise en cause de la parole du professeur étant acceptée et pouvant déboucher sur une négociation des règles en cause. Nous sommes donc bien loin de la manœuvre autoritaire qui consiste à vérifier que l'élève ait bien enregistré les exigences de l'enseignant et où l'enfant ou l'adolescent annonce les directives qu'il vient d'entendre. Or,

« Pour accéder à un savoir digne de ce nom, il faut que l'élève adhère au discours qui lui est présenté parce qu'il a compris par lui-même pourquoi il est vrai. » (Rey B., 1998, p. 8)

et non parce qu'il est dicté par une autorité qui serait seule en mesure de décider du bien fondé d'une affirmation. Dépasser l'obéissance servile consiste alors à prendre conscience du fait que « la valeur d'une affirmation ne dépend pas du statut ni du pouvoir de celui qui l'énonce » (*ibidem*, p. 9). C'est alors à sa propre réflexion que l'élève doit s'en remettre.

## 2- Des règles à fonction sociale aux règles à fonction opératoire

Une deuxième transformation mérite également d'être mentionnée. Il s'agit du passage d'une transgression des règles à fonction sociale vers une autre relative aux règles à fonction opératoire. Ces dernières sont en effet au cœur des situations décrites ci-dessus alors que le travail entrepris avec cette classe n'est relatif qu'au précédentes. Comment cette extension a-t-elle pu être possible ? Cela tient sans doute au fait qu'il s'agisse du même processus de remise en cause - basé sur la dialectique de la contrainte et de la nécessité - indépendamment du caractère de la règle concernée. En revanche, la contestation par les élèves de certains principes du cours a effectivement pris racine dans le cadre de l'élaboration collective du règlement, composé exclusivement de règles à fonction socio-relationnelle.

En effet, peu de temps après la première séance d'application du nouveau règlement, le délégué a souhaité exprimer la désapprobation de nombreux élèves à propos d'un principe qu'ils avaient eux-mêmes énoncé et inscrit dans leur contrat: « S'aider les uns les autres ». D'ordinaire, à chaque règle correspond une sanction et c'est bien ce qui leur posait problème dans ce cas précis. L'argument central était le suivant: il est injuste d'être sanctionné parce que l'on refuse d'aider quelqu'un si ce dernier ne consent pas au moindre effort ou bien qu'il n'accepte pas l'aide qui lui est présentée. Nous avons alors procédé à un vote qui amena le principe mis en cause à ne plus être appliqué dans le cadre du règlement d'EPS. Précisons que lors des séances précédentes, j'avais effectivement sanctionné, tel qu'il était prévu dans le

contrat, plusieurs élèves qui refusaient la situation d'entraide que l'exercice proposé impliquait largement. A cette date, les transgressions s'effectuaient donc encore par les actes bien qu'elles débouchent au final sur la discussion.

Voilà, si ce n'est le premier acte de transgression, du moins le premier ayant été relevé. Ici encore, l'attitude de l'enseignant est primordiale. Le règlement n'a pas été déclaré comme définitif, au contraire, j'avais pris le soin de bien préciser que chaque règle pouvait être remise en cause à tout moment et sur simple demande. La préservation de cet espace de liberté a donc permis non seulement à la transgression de s'effectuer mais en plus d'être exploitée. Ce n'est que par la suite que le glissement s'est effectué vers d'autres règles à fonction opératoire celles-ci, telles que les règles du jeu par exemple, comme au travers des épisodes présentés plus avant. J. Méard et S. Bertone évoque ceci sous la dénomination de « contamination d'attitudes ». Selon leurs observations,

« des modifications des rapports à une catégorie de règle chez l'élève influençaient les rapports de celui-ci aux autres catégories de règles. » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 168-169)

Le rapport aux différents types de règles doit alors être appréhendé de façon systémique, chaque élément étant alors en interaction avec d'autres, ce qui expliquerait le phénomène de « contamination » observé et par lequel les attitudes relevées à l'encontre des règles socio-relationnelles influenceraient celles ayant rapport aux contenus d'enseignements (règle du jeu, règle d'apprentissage).

#### **4/ Le refus des décisions arbitraires ou la fin de l'obéissance servile**

Voyons à présent quelques illustrations laissant entendre que les élèves, ayant perçu au travers de l'élaboration collective du règlement l'importance de la compréhension des règles, refusent à présent catégoriquement toute décision qu'ils jugeraient, à tort ou à raison, profondément arbitraire.

C'est ainsi qu'à l'occasion d'une séance particulièrement difficile à gérer, lors de laquelle il fut quasiment impossible d'obtenir l'écoute des élèves, je décidais suite à l'interruption de toute activité, de réunir la classe afin de saisir l'origine des maux qui sévissaient alors. Après une salve de réponses plus ou moins invraisemblables, j'entendis la voix d'une élève qui me posait une question, rapidement reprise ensuite par d'autres: « Pourquoi ne pas choisir aussi les activités qu'on pratique comme on a choisi les règles du cours ? ». L'élève concernée précisa ensuite qu'il lui semblait injuste que le professeur choisisse pour eux les activités physiques enseignées. Vu sous cet angle, le procédé semble effectivement sans fondement. J'en profitais alors pour montrer à la classe qu'il y avait pourtant une raison qui justifiait le fait que certaines pratiques ne soient pas abordées en 5<sup>me</sup> puisque l'ensemble des activités était en fait réparti sur les quatre années du collège et qu'en conséquence, vu le nombre d'heure d'EPS imparti à chaque classe, il était impossible qu'elles figurent toutes au programme cette année. Il ne me restait plus alors qu'à conclure en précisant que les pratiques physiques n'étaient en aucune façon choisies par moi mais qu'elles faisaient l'objet d'une programmation basée sur les possibilités d'exploitation des installations et des emplois du temps des huit enseignants en charge de l'EPS.

Après l'agitation qui causa l'interruption de la séance, le calme avait progressivement repris le dessus au fil de mes justifications. Le point de vue soulevé par une élève semblait trouver un écho important chez ses pairs si l'on considère l'attention obtenue comme le signe d'un réel intérêt vis-à-vis de la réponse fournie. Quoi qu'il en soit, celle-ci fût bien accueillie tant il est vrai qu'à l'annonce faite récemment des activités programmées pour le dernier trimestre, aucune contestation ne s'est fait entendre, pas plus qu'il n'y avait eut de répliques le jour où j'avais expliqué le pourquoi de l'absence de concertation avec les élèves à ce sujet là.

La classe entière avait alors su comprendre qu'il y avait bien matière à imposer les activités là où l'ensemble des élèves semblait y voir un abus de pouvoir, ou tout au moins une décision arbitraire et sans fondement.

Nous voyons bien ici qu'il ne s'agissait pas d'un rapport d'autorité dans lequel l'enseignant aurait coupé court à la discussion, prenant bien soin de la sorte de ne pas souscrire à la remise en cause de son pouvoir de décision, de sa toute puissance, de l'omnipotence réglementaire dont nous avons déjà évoqué les limites. Il n'était donc pas question d'un rapport de force dans lequel l'élève-dominé se serait soumis au professeur - dominant du simple fait de son statut mais d'« un rapport où, en me rendant aux arguments déployés par autrui, je me soumetts non pas à lui mais à ma raison. » (Rey B., 1998, p. 9)

Toujours est-il que ce recours à la réflexion doit être permis, ce qui n'est évidemment pas le cas lorsque l'enseignant utilise justement cette incompréhension pour signifier aux enfants que la loi dans la classe dépend de sa seule volonté. Pour ce qui nous concerne, répétons le, tout se passe comme s'il était à présent impossible pour les élèves de revenir en arrière, c'est à dire d'accepter une contrainte sans même songer à la comprendre, simplement parce qu'elle émane de l'autorité. En cela, la construction du règlement semble avoir eut une influence remarquable au niveau du développement de l'esprit critique, développement si brutal qu'il évoque davantage un réveil, comme si les années de "dictature enseignante" avait été à l'inverse soporifiques.

Ce refus de l'arbitraire, ce dépassement de l'obéissance servile m'est apparu de façon plus criante encore lors d'une séquence d'élaboration du règlement riche en atermoiements et tergiversations et dont le but était d'aboutir à un consensus à propos du choix d'une sanction appropriée à une infraction. Un élève visiblement las de la tournure de cette discussion dit alors à peu près ceci: « le prof choisit la sanction selon son avis, sans nous le demander, et c'est fini! ». Plus qu'un grondement de contestation, l'idée souleva immédiatement un véritable tollé. La réponse était unanime: il était hors de question que l'enseignant détienne à lui seul le pouvoir de décider des sanctions encourues. Le travail entrepris avait déjà porté ses fruits et l'ensemble de la classe semblait avoir saisi l'intérêt de l'élaboration d'un règlement en concertation. Comme s'il avait découvert la pensée de Rousseau que nous rappelle S. Monnier, et selon laquelle la loi est l'expression de la volonté générale et qu'en conséquence celle-ci dispense d'obéir à une volonté particulière: il n'y a donc pas de liberté sans loi (Monnier S., 1998, p. 39). Construire la loi ensemble, au travers du règlement du cours d'EPS, c'est donc ne pas être assujetti au pouvoir d'un seul. Et de ce point de vue, il serait probablement difficile pour ces élèves d'en revenir au procédé antérieur tant la réaction décrite ci dessus fut vive.

Dans ces circonstances, l'obéissance aveugle en la personne incarnant l'autorité semble donc être irrémédiablement dépassée, et avec lui le risque d'une fixation définitive au stade de l'hétéronomie tel que nous l'évoquons plus tôt avec J. Méard et S. Bertone (cf. p. 20). On passe donc tour à tour de l'intégration à la transgression, avec pour objectif d'affranchir l'élève des contraintes extérieures, illégitimes, injustifiées et sans fondement pour favoriser à l'inverse la compréhension, l'intériorisation des règles, offrant ainsi la possibilité à l'élève de devenir, au fil du temps, responsable.

## **5/ Responsabiliser l'élève**

Nous avons déjà évoqué le fait que la disparition du sens des responsabilités était une des conséquences les plus nuisibles de la soumission à l'autorité. Dans l'optique qui est la notre, il est donc tout à fait logique qu'un des objectifs poursuivis dans le cadre de ce travail soit de rendre l'élève plus responsable, problème d'ailleurs abordé de diverses façons.

La formulation même du contrat en est une. L'évocation des règles en terme d'interdictions ou d'obligations n'aurait que trop su rappeler à l'élève, d'une part le règlement intérieur du collège, d'autre part les expressions dont aime à se parer l'individu autoritaire. Le caractère tranché de telles tournures tend à montrer qu'elles ne sont en général que des ordres totalement extérieurs au sujet, à propos desquels aucun questionnement ne semble être toléré. Or, si l'on veut caresser l'espoir qu'un jour les règles du cours soient respectées sans qu'un strict contrôle extérieur n'en soit l'unique raison, nous avons vu que celles-ci doivent être intégrées, ce qui nécessite absolument leur compréhension. Quoi qu'il en soit, j'ai souhaité que ce désir d'exclusion de l'autorité et de l'arbitraire qui s'y rattache transparaisse à travers la formulation même du contrat. C'est pourquoi j'ai substitué aux notions d'obligations et d'interdictions, celle d'un engagement réciproque (cf. annexes). Les phrases « les élèves s'engagent à » et « le professeur s'engage à » représentent bien plus que la simple idée d'un échange de bons procédés: elles revêtent une connotation de responsabilité qui n'apparaît pas au travers d'autres formulations. Le pronom personnel réfléchi en témoigne: il indique que l'action de s'engager provient effectivement du sujet et qu'en cela, l'engagement ne peut être imposé de l'extérieur, sans quoi il s'agirait d'ailleurs d'une obligation pure et simple. Voilà qui rappelle avec force le processus d'intégration explicité plus avant. D'autre part, la correspondance clairement affichée d'une règle et d'une sanction qui lui est propre offre à l'élève la possibilité de mesurer ce à quoi il s'expose en cas d'infraction. En cela aussi l'accent est mis sur la responsabilité de l'enfant vis-à-vis de ses actes.

Mais ce qui nous intéresse ici tout particulièrement, c'est de montrer concrètement comment le dépassement de l'obéissance inconditionnelle - irréfléchie pourrions-nous dire - a permis de responsabiliser un tant soit peu les élèves de 5<sup>ème</sup>I. En effet, la compréhension des règles (intégration) et le refus des décisions arbitraires, injustifiées (transgression) ont conduit de nombreux élèves à percevoir la fonction, la nécessité des règles, ce qui fait que l'autorité paraît certainement désuète aux yeux de ceux-ci. L'obéissance servile à donc fait place à une soumission volontaire en quelque sorte, où la contrainte est librement consentie et non imposée puis contrôlée de l'extérieur. C'est une action de l'élève sur lui-même qui garantit le respect des règles et non une action du professeur sur l'élève. L'exemple qui suit en est une illustration flagrante.

Au début du mois de Février, lors d'une séance de saut en hauteur, j'effectuais, dans une perspective de différenciation pédagogique, deux groupes de niveau répartis sur deux sautoirs distants d'une dizaine de mètres. Je passais ce jour-ci plus de vingt minutes consécutives à travailler avec un même groupe, tournant le dos sans discontinuer au deuxième avant de m'apercevoir que rien n'avait jusqu'ici nécessité que je me retourne, ce qui n'était pas le cas d'ordinaire. Au cours du premier trimestre, la gestion de différents niveaux tant en endurance qu'en natation s'était en effet révélée être une source majeure d'arrêt de l'activité de la part des élèves, de prétexte au chahut et aux débordements. Or, cette fois, l'activité du deuxième groupe s'était déroulée dans le calme, sérieusement. Les élèves géraient seuls l'ordre de passage ainsi que la progression en terme de hauteur à franchir. Ces modifications, si radicales qu'elles laissaient penser à un heureux concours de circonstances, perdurent pourtant encore de façon relativement régulière, témoignant ainsi d'une nette amélioration de la tolérance entre individus lorsqu'il sont amenés à travailler ensemble. Cet épisode n'est pas sans rappeler les conclusions auxquelles étaient parvenu Lewin, Lippit et Whitte en 1943 à propos de la comparaison entre deux types de commandement: « autoritaire » et « démocratique ». Concernant le premier, les auteurs notent qu'en l'absence momentanée de l'enseignant, les enfants devenaient systématiquement plus agressifs, plus perturbateurs et surtout stoppaient leurs activités pour adopter les comportements que l'on venait justement de leur interdire. En revanche, lorsque l'enseignant "démocratique" s'éclipse temporairement, les enfants poursuivent l'activité proposée (Gordon T., 1990, p. 85). Si l'on s'accorde

effectivement avec Milgram pour dire que la soumission à l'autorité déresponsabilise les individus (Petit F., Dubois M., 1998, p. 98-99), il serait logique d'avancer que le processus de transgression à l'origine du dépassement de l'obéissance avilissante a probablement suscité à l'inverse la responsabilisation des élèves.

Le procès de transgression, parce qu'il entend dispenser l'enfant ou l'adolescent d'une exécution sans faille d'une quelconque injonction amène les élèves à penser par eux-mêmes et non en référence à la figure symbolisant l'autorité. en cela, ceux-ci semblent mieux à même, comme ils le font à l'égard des règles ou des principes édictés par l'enseignant, de réfléchir à l'utilité, aux causes et aux conséquences de leurs actions. C'est pourquoi la démarche qui consiste à permettre la transgression, parce qu'elle ne suppose pas une perte de responsabilité en réponse à la subordination totale face à l'autorité, est en mesure de susciter la réflexion. Or, s'il y a effectivement une volonté de compréhension et de réflexion, l'élève n'est certes pas subitement un adulte pleinement responsable, mais il possède désormais les moyens d'y parvenir.

## **V/ CONCLUSION**

Il convient au préalable d'aborder deux points particuliers mis à jour tout au long des séances d'EPS ayant succédé à la réalisation collective du règlement si l'on veut en saisir convenablement les avancées. Le deuxième thème ne sera d'ailleurs que la conséquence directe du processus que nous allons décrire dès maintenant.

### **1/ Une progression chaotique**

Il est en fait impossible d'évoquer des résultats en terme de comportements relevés avant l'élaboration du contrat, puis après, tant il n'y a pas de progression régulière, linéaire, en réponse au travail effectué. Néanmoins, il est tout à fait possible de repérer une césure engendrée dès la première séquence mise en place. Elle représente l'amorce d'un processus dont la progression serait sinusoïdale, alternant des périodes de relative stabilité avec des périodes de nette progression ou de régression importante. Ainsi, le début du mois de décembre jusqu'à la fin du mois de janvier, on constate trois crises réellement importantes au cours desquelles quasiment aucun apprentissage n'a pu être effectué. Elles se traduisent souvent par un blocage dans la discussion, un rejet des procédures engagées, un désordre important, sans doute en réponse à un quelconque mécontentement. En revanche, après ces deux mois d'instabilité, on constate depuis le début du mois de février une certaine régularité en terme de bon déroulement du cours qui semble témoigner du passage d'un état à un autre se traduisant jusqu'ici par une relative stabilité (en attendant la crise suivante).

J. Méard et S. Bertone relèvent également ce phénomène au sein du processus d'attribution de sens à la règle:

« en accord avec les données de la psychanalyse qui détermine des crises, des périodes de latence, des régressions dans le processus de maturation du sujet (les étapes de la dynamique œdipienne), nous réfutons aussi une évolution du décodage réglementaire chez le sujet conçue comme un continuum progressif. L'attribution de sens de l'élève à la règle évolue en dent de scie. » (Méard J., Bertone S., 1998, p. 199)

Comment peut-on alors interpréter ceci au regard de ce que nous souhaitons montrer, à savoir l'existence d'un double processus d'intégration / transgression? Il semble qu'il soit possible d'y apporter un premier élément de réponse si l'on considère que notre projet s'appuie à l'origine sur la recherche d'un consensus au travers de la négociation collective d'une base réglementaire propre au cours d'EPS. En effet, l'histoire sociale montre à l'évidence que les accords résultant de négociations ne résolvent que très rarement les

conflits. Ces accords ne seraient alors que les « bases de départ ou des éléments stratégiques en vue de poursuivre ultérieurement le conflit. » (Petit F., Dubois M., 1998, p. 92). Dans cette optique et en ce qui nous concerne, l'intégration de certaines règles ne constituerait qu'une transition, une base plus ou moins stable nécessaire à la mise en place du processus de transgression. Or, nous avons vu à propos de ce dernier qu'il engendrait une réappropriation de la maîtrise de ces règles - du moins lorsque l'enseignant exploite cette désobéissance volontaire - permettant ainsi à nouveau son intégration, sur la base d'un autre consensus. La progression chaotique dont il question ici serait donc introduite du fait de l'existence d'un cycle répétitif d'intégration et de transgression. En cela, elle se rapproche du,

« modèle de la sociologie institutionnelle qui décrit un enchaînement de:  
- périodes de stabilisation des rapports de force (institué);  
- périodes de remise en cause de ces rapports de force (instituant);  
- période de reconstruction de nouveaux équilibres (institutionnalisations qui redeviennent elles-mêmes des périodes " instituées ", etc.) » (Méard J., Bertone S., 1998, p. 199)

En d'autres termes, cette progression alternant l'entente réciproque, le consensus, et les attitudes conflictuelles, les crises, n'est jamais véritablement achevée. Dès lors, il semble hasardeux de raisonner en terme de juxtaposition d'étapes clairement délimitées. Il serait plus juste de parler d'un cycle notamment au regard l'enchaînement de phases d'intégration et de transgression qui, comme nous venons de le voir, s'apparente largement à un procédé institutionnel: « la maturation apparaît comme un processus cyclique, répétitif, hésitant. » (*ibidem*, p. 202).

## 2/ Une praxis

Si la constatation d'une progression chaotique nous a permis de déceler l'existence d'un processus cyclique, elle nous permet également par voie de conséquence, de présenter le travail qui fait l'objet de ce mémoire comme une *praxis*. En effet, au regard de ce qui vient d'être dit, nous voyons clairement que l'élaboration collective du règlement avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I a amorcé une activité qui ne s'achève pas sur une production dans le sens où il ne nous est pas permis d'observer l'aboutissement du double processus d'intégration / transgression mis à jour. Il ne s'agit d'ailleurs en aucun cas de construire un règlement définitif, clôturé, mais plutôt de faire émerger un certain nombre de principes, de codes, susceptibles de présenter une base commune utile à la poursuite ultérieure du procédé d'appropriation et de maîtrise des règles. Le psychanalyste F. Imbert nous rappelle ainsi que l'on sait depuis Marx et Hegel qu'une *praxis* échappe au schéma fin-moyens que l'on retrouve dans toute fabrication et construction et qu'en cela elle ne connaît pas d'achèvement. De la même manière, ces derniers la caractérisent par l'imprévisibilité, la fragilité et l'incertitude (Imbert F., 1998, p. 99). Or, c'est bien tout cela que l'on retrouve au travers de la progression chaotique précédemment décrite: les sauts d'étapes, les retours en arrière, les crises et le fait qu'il s'agisse avant tout d'un phénomène cyclique ne permettant pas de viser une fin, ni même de la percevoir. D'où cette fragilité des acquisitions, l'incertitude quant à leur maintien et leur remise en question perpétuelle.

Pourtant, si nous tenons à envisager notre travail en tant que *praxis*, c'est que loin d'être un inconvénient, cela présente un réel avantage malgré les difficultés relevées plus haut. En effet,

« Il ne s'agit plus d'édifier, de construire de belles formes mais plutôt de défaire les formes achevées, réifiées, dans lesquelles les sujets, pour être en règle, renoncent à leur désir et à leur parole et finalement rusent avec la loi. » (*ibidem*, p. 100)

L'élaboration collective du règlement ne vise donc pas, après avoir tenté de libérer l'élève des contraintes externes imposées par l'autorité, son enfermement dans ce qui serait une autre forme d'assujettissement, à savoir la soumission à un règlement qui définitivement achevé. Et c'est bien le procès de transgression qu'évoque ici F. Imbert lorsqu'il parle de « défaire les formes achevées », à qui il impute par ailleurs l'apparition de deux formes de comportement: le premier par lequel les enfants « renoncent à leur désir et à leur parole », et le second par lequel les élèves « ruse avec la loi ». En outre, ces attitudes qui relèvent de la confrontation à un règlement définitif, rappellent respectivement la soumission aveugle et l'insubordination systématique dont il était question lorsque nous évoquions les nuisances du recours à l'autorité.

Envisager ce long travail d'émergence de la loi avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I comme une *praxis* revient donc à refuser d'enfermer l'élève dans une prison réglementaire, c'est-à-dire à ne pas bloquer ce double processus d'intégration / transgression:

« Le travail institutionnel sauf à se clôturer sur un institué mortifère, n'est par essence jamais achevé, il relève d'un processus de création dont aucune figure - aucune institution déterminée - ne garantit le terme. » (Imbert F., 1994, p. 111)

### **3/ Les avancées permises par l'élaboration collective du règlement**

Nous ne parlerons pas ici d'acquisitions, terme qui renvoi d'ordinaire à une idée de persistance, à un caractère définitif des modifications constatées, puisque les deux points qui viennent d'être abordés impliquent au contraire le fugitif et l'inachevé. Il est donc difficile d'établir à proprement parler un bilan quantitatif qui soit exhaustif. Nous tenterons cependant d'apporter des indices chiffrés qui soient réellement représentatifs bien que nombres des évolutions engendrées par la négociation des règles ne puissent être envisagées qu'en tant qu'apparitions ponctuelles de comportement, bien souvent remise en cause lors d'une crise, puis largement dépassé par la suite, etc. C'est pourquoi nous parlerons plus volontiers d'avancées. Cette formulation a l'avantage de remarquer des modifications, la mise en marche d'un processus, sans pour autant décréter que cela soit définitivement acquis, ni que ces acquisitions soit une fin en elle-même. C'est tout particulièrement le cas pour ce qui est des différents niveaux d'attribution de sens à la règle dont nous avons déjà évoqué brièvement certaines caractéristiques et que l'on pourrait décrire schématiquement comme suit:

- l'anomie (déviance involontaire),
- l'autonomie négative (déviance volontaire),
- l'hétéronomie (respect des règles imposées de l'extérieur, docilité, soumission, dépendance vis-à-vis de l'adulte),
- l'autorégulation (respect des règles sans contrôle externe, soumission volontaire basée sur la reconnaissance d'une nécessité de la réglementation),
- l'autonomie (capacité à négocier, à amender, à adapter une règle, tout principe ne valant que par sa fonction). (Méard J., Bertone S., 1998, p. 199-201)

Ainsi, nous avons pu évoquer à propos de ce processus d'intégration le passage de certains élèves de l'autonomie négative à l'autorégulation lorsque ceux-ci respectent parfaitement une règle puisqu'ils la relient à une fonction, saisissant ainsi la dialectique de la contrainte et de la nécessité (cf. III-3). Nous avons vu également certains autres passer de l'autonomie négative, ou de l'hétéronomie à l'autonomie quand, au cours du processus de transgression, ils sollicitent l'annulation, l'adaptation ou la modification d'une règle dès lors qu'elle ne remplit plus sa fonction (cf. III-3.2) ou qu'elle représente un obstacle dans la réalisation d'une situation d'apprentissage particulière (cf. IV-1). De la même manière, il serait possible lors des crises d'identifier des retours en arrière au cours desquels certains élèves hétéronomes s'installeraient momentanément dans une autonomie négative. Toutefois,

les variations en termes de niveau d'attribution de sens à la règle ne peuvent être clairement quantifiées tant elles sont rapides et irrégulières. Et bien que l'ambiance globale oscille depuis le mois de février entre autorégulation et autonomie, il n'en demeure pas moins que quelques-uns adoptent plutôt un comportement hétéronome lorsqu'il ne s'agit pas d'une brève incursion au niveau de l'autonomie négative. Pourtant, ces fluctuations ne sont pas propres à quelques élèves en particulier et affectent tour à tour des individus différents d'où l'impossibilité de dresser à leur endroit un bilan chiffré.

En revanche, nous l'avons dit, le climat général est plus stable, nous pouvons donc constater plusieurs types d'évolution. Le premier, déjà mentionné, est que d'une ambiance majoritairement caractérisée par une autonomie négative générant une gestion difficile de la classe malgré un groupe davantage situé au niveau de l'hétéronomie, nous sommes passé à un climat relevant plutôt de l'adoption de comportements autorégulés et autonomes bien que certaines attitudes hétéronomes soient encore présentes. Le second, quantitatif cette fois, traduit la très nette amélioration des conditions d'écoute. En effet, une deuxième observation participante de trois semaines m'a permis de recueillir des données au cours de six séances dans la deuxième moitié du mois de février, dont la comparaison avec les résultats de la même observation réalisée au mois de novembre révèle des progrès sensibles.

| Moyennes \ Date   | Novembre | Février |
|---|----------|---------|
| Interruptions nécessaires pour parvenir à effectuer l'appel       | 4 à 5    | 0 à 1   |
| Interruptions nécessaires à l'énoncé des consignes                | 10       | 1 à 2   |
| Nombre d'élèves empêchant volontairement les autres de travailler | 5 à 6    | 0       |

Notons aussi qu'aucune bagarre n'a eu lieu durant ces trois mois alors que deux s'étaient produites entre septembre et novembre.

Toutefois, ces chiffres doivent être relativisés puisqu'il ne s'agit que de moyennes réalisées lors d'une période de latence inscrite au cours d'une progression plus ou moins cahotique. De la même manière, un relevé effectué dans une période de crise aurait également retranscrit de manière incomplète la réalité des avancées permises par le travail collectif autour des règles du cours. De plus, si le nombre d'élèves perturbant volontairement la classe pendant les exercices est sans commune mesure avec le précédent, notons que les très nombreux problèmes de mésentente inter-individuelles ont augmentés. Et bien qu'il ne s'agisse plus ici d'une action délibérée, il en ressort un contraste important entre le calme permettant des échanges verbaux très agréables lors de l'énoncé des consignes et l'agitation quasi systématique qui règne lors des exercices. C'est probablement ce qui explique une amélioration en demi-teinte lorsque l'on s'intéresse à la perception qu'on les élèves eux-mêmes de l'ambiance de la classe et du travail effectué:

- Trouves-tu l'ambiance de la classe agréable en EPS ?

|             | Novembre | Décembre |
|-------------|----------|----------|
| Pas du tout | 20,8%    | 13,6%    |
| Un peu      | 16,7%    | 24,3%    |
| Assez       | 25%      | 21,2%    |
| Beaucoup    | 37,5%    | 40,9%    |

- Es-tu satisfait du travail fourni par la classe en EPS ?

|             | Novembre | Décembre |
|-------------|----------|----------|
| Pas du tout | 4,2%     | 7%       |
| Un peu      | 45,8%    | 36,4%    |
| Assez       | 37,5%    | 38,4%    |
| Beaucoup    | 12,5%    | 18,2%    |

En revanche, à la question posée au mois de novembre, « Que penses-tu du règlement du cours ? », 23,6% de la classe répondait qu'il permettait un meilleur déroulement du cours. Trois mois plus tard, en réponse à la question « Que penses-tu du règlement effectué en cours d'EPS ? », la même réponse regroupe à présent 39,1% des opinions. De ce point de vue, l'utilité des règles semble avoir été bien perçue.

Pour résumer, disons que le bilan en terme d'attribution de sens à la règle est éminemment positif. Concernant le bon déroulement du cours en revanche, les résultats sont moins probants notamment du fait de la persistance des nombreuses mésententes qui compromettent parfois le bon déroulement des activités. A l'inverse concernant l'attitude des élèves durant l'énoncé des consignes ou les séquences de verbalisation et de questionnement, le changement relève pratiquement de la métamorphose.

#### **4/ Les limites du procédé**

Les différents points abordés ici, compte tenu des restrictions dont ce mémoire est l'objet en terme de volume, ne seront que brièvement explicités. Il s'agit davantage de relever l'existence de certains phénomènes susceptibles d'enrichir notre raisonnement, d'ouvrir certaines pistes de réflexion dont nous n'avons pas la possibilité d'approfondir l'examen.

##### **1- Influence de l'*habitus***

Les dispositifs auxquels ont été et sont encore confrontés les élèves peuvent faire office de résistance au changement. Cet *habitus*, entendu selon Bourdieu comme

« un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appréciation et d'action. »

a parfois suscité une certaine réticence vis-à-vis de certaines propositions.

Cela a été le cas lorsque j'ai demandé pour la première fois aux élèves de former un cercle en vue de faciliter les échanges et la participation de tous. Il a en effet fallu faire preuve de conviction pour parvenir à bout des résistances émanant de nombre d'entre-eux, qui souhaitaient s'asseoir dans une disposition plus traditionnelle, en rang, relevant ainsi le poids de l'*habitus* contracté au cours de leur scolarité. Cette influence a non seulement rendu la manœuvre difficile, mais elle se répercute aussi sur la capacité des élèves à dialoguer. En effet, nous avons déjà évoqué avec C. Pujade-Renaud la difficulté sinon l'absence de communication référée à la disposition spatiale traditionnelle des salles de classe (cf. p. 10). L'auteur précise en outre qu'en ne voyant et en ne s'adressant qu'à des dos, « Les visages semblent gommés », d'où « cette dilution du sujet dans un anonymat indifférencié » (Pujade-Renaud C., 1983, p. 16). C'est sans doute ce phénomène qui entraîna dans un premier temps le mutisme de nombreux élèves et une prise de parole hésitante chez d'autres, si l'on considère effectivement que,

« Emerger de cette "absence" devient difficile, voire douloureux. D'où la raréfaction ou le refus de la parole, même lorsqu'elle vous est donnée. » (*ibidem*, p. 16)

De la même manière, l'influence du système de notation chiffré a conduit les élèves à choisir ce même procédé concernant l'élaboration de la grille des sanctions prévues en cas d'infraction aux règles adoptées, lorsque devant le manque d'initiative, je proposais vaguement quelques idées (utilisation de signes, de chiffres, de lettres, etc.). Toujours est-il que le système immédiatement retenu par l'ensemble des élèves (cf. annexes) est évidemment le plus courant des systèmes de notation - témoignant encore une fois du poids des représentations antérieurement construites. C'est pourtant un dispositif très lourd à gérer lorsqu'il s'agit de sanctionner des conduites dont la fréquence d'apparition est relativement importante au sein d'un groupe de vingt six individus, obligeant alors l'enseignant à prendre note de ces multiples infractions quasi-instantanément s'il tient à montrer aux élèves qu'il applique rigoureusement le règlement élaboré par ces derniers (sans quoi la déception ou la frustration prendrait rapidement le dessus).

L'influence de l'habitus des élèves a donc pu ralentir la démarche entreprise, lorsqu'elle ne l'a pas compléxifiée. En cela, elle peut donc présenter des résistances remarquables au point de s'opposer à l'innovation pédagogique tant celle-ci va par définition dans une direction différente, sinon opposée, aux procédures traditionnelles dont est justement issu l'habitus en question.

## 2- L'absence de continuité

Elle prend d'autant plus d'importance que nous venons d'évoquer la force de l'influence des dispositifs pédagogiques traditionnels. Les élèves y ont en effet été confronté durant plusieurs années, mais ils y sont également immergés au moment où une gestion différente des principes et des sanctions qui régissent le déroulement du cours leur est proposée en EPS. On est alors en droit de s'interroger sur la portée réelle des avancées décrites ci-dessus, tant la durée pendant laquelle s'exerce notre mode de fonctionnement ne représente qu'une petite partie du temps passé au collège à subir une procédure autre. Ces modifications d'attitude quant au sens attribué à la règle ont-elles une chance de persister ou de poursuivre leur évolution lorsqu'on sait que le contexte les ayant permises n'accueille les élèves qu'environ un dixième du temps scolaire toute matière confondue ? Comment les élèves vivent-ils cette juxtaposition d'une gestion autoritaire et sans partage de la loi et du pouvoir dans la classe avec un fonctionnement qui, à rebours de l'autorité, implique les élèves dans une réflexion autour de la compréhension des règles et instaure une gestion participative de la législation propre au cours ?

Ces limites de la portée du travail effectué avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I, sont d'ailleurs inscrites dans le titre même du contrat dont ils ont eux-mêmes décrits tous les contours: « Règlement du cours d'EPS » (cf. annexes).

## 3- Le cloisonnement des disciplines

C'est semble-t-il une des causes importantes de l'inertie qui caractérisait cette classe lors des premières séquences d'élaboration des règles. Ainsi, à de multiples reprises, certains élèves m'ont fait remarquer leur mécontentement vis-à-vis du fait que la démarche entreprise n'avait à leurs yeux aucun rapport avec les pratiques physiques bien qu'il s'agisse pourtant des règles s'appliquant à celui-ci: « On n'est pas en français ! ». Plusieurs auteurs ont déjà soulevé le problème évoquant tantôt « un savoir fini, fragmenté en outre par le cloisonnement horaire » (Pujade-Renaud C., 1983, p. 116), tantôt « une pensée disjonctive » (Morin E., 1990, p. 18). Or, ce savoir compartimenté, cette connaissance fragmentée a pu créer des réticences importantes lorsqu'il était question d'exprimer oralement des arguments ou d'en débattre. Bien que cela n'ait pas été un obstacle insurmontable, il invite tout de même à s'interroger sur

cette juxtaposition des matières scolaires dont l'horaire minutieusement planifié reflète et aggrave ce principe de disjonction dans lequel « il n'y a plus d'association entre les éléments disjoints du savoir » (*ibidem*, p. 20). Tout se passe en effet comme si le simple fait de discuter, que ce soit des règles traversant le cours ou de tout autre chose, était exclusivement réservé aux disciplines littéraires, si ce n'est limité au seul cours de français. On voit ainsi des élèves regimber vis-à-vis de toute intrusion d'une discipline autre que l'EPS.

#### 4- Des contradictions

Plusieurs contradictions sont ici à mentionner, non pas qu'elles remettent en question l'intégralité du travail dont il est question ici, mais plutôt qu'elles révèlent la complexité qui découle du choix d'une certaine approche et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de tourner le dos à l'autorité.

C'est ainsi qu'apparaît le paradoxe d'un enseignant qui désire amener l'élève à comprendre la fonction des règles avant de s'y plier, tout en imposant certains principes avant même d'en avoir justifié les fondements. J'ai en effet imposé lors de la première séquence d'élaboration du règlement, une disposition en cercle sans avoir pris soin d'explicitier auparavant quelles en étaient les raisons sous-jacentes. La compréhension d'une telle requête ne s'est effectuée que plus tard, quand les élèves en avaient eux-mêmes perçu les avantages. La contradiction est donc flagrante entre l'imposition de ma part d'un certain agencement des corps et la volonté délibérée d'évacuer l'autorité (au sens ou nous l'entendons, c'est-à-dire fondée sur le pouvoir) lorsque l'on sait que

« Le pouvoir est une incarnation au sens fort du terme: il prend chair et sang en s'appuyant sur des organes domestiqués, sur des corps dociles » (Brohm J.M., 1975, p. 19)

Autrement dit, « tout pouvoir est une prise sur les corps » (*ibidem*, p. 85). Or, en soumettant les élèves, donc leurs corps, à cette obligation d'adopter une disposition spatiale précise, j'use bel et bien d'un certain pouvoir, et par voie de conséquence, d'une autorité fondée sur celui-ci.

J'ai également introduit involontairement un paradoxe en associant à la démarche dont il est question dans ce mémoire et qui, initialement, ne s'applique qu'aux règles à fonction sociale, une démarche inverse concernant les règles à fonction opératoire. Les règles figurant à l'intérieur du règlement élaboré par les élèves sont en effet le fruit de négociations. En revanche, certaines règles s'appliquant plus spécifiquement aux situations d'apprentissage ont parfois pu être imposées arbitrairement. Or,

« La façon dont l'enseignant fera apprendre est indissociable de son mode d'intervention global, c'est-à-dire de la façon dont il fera intégrer le système de règles sociales aux élèves » (Méard J., Bertone S., 1998, p. 185)

Les auteurs font en effet l'hypothèse d'une « appréhension globale de la chose réglementaire » ou encore d'« une chape réglementaire globale », c'est pourquoi si l'on désire mettre en place un dispositif visant l'attribution de sens aux règles par les élèves, alors « l'homogénéité des règles qui traversent le cours d'EPS est à rechercher » (*ibidem*, p. 185). Autrement dit, en adoptant une attitude démocratique pour établir des règles à fonction sociale, j'aurais dû également choisir d'emblée la négociation des règles du jeu et des règles d'apprentissage, ce qui ne fut pas, nous l'avons vu, immédiat.

Si la première contradiction décrite ici n'a pu être constatée, la seconde en revanche fut exploitée puisqu'elle fut ultérieurement le support du processus de transgression (cf. p IV-1).

## 5- Une perte de temps conséquente

C'est en effet un inconvénient majeur de l'élaboration collective du règlement puisque durant un peu plus de quatre heures, les apprentissages moteurs furent mis à l'écart. Toutefois comme nous venons de le voir, l'intervention de l'enseignant doit être cohérente. Dès lors pourquoi adopter une démarche didactique stricte où les règles d'actions et principes d'actions seraient « à découvrir » au travers d'une situation résolution de problème, tout en ignorant les règles à fonction sociale qui resteraient inscrites au cœur d'un système implicite, non justifié et non négocié ? Pourquoi distinguer l'apprentissage du mode d'intervention global ? Pourquoi dissocier pédagogie et didactique, renvoyant ainsi apprentissage et socialisation dos à dos ?

Dans cette perspective on ne pourrait donc pas faire l'économie d'une approche similaire à celle qu'il est désormais courant d'appliquer pour ce qui est des apprentissages moteurs, lorsqu'il est dans le même temps question de la discipline.

J. Houssaye aborde le problème différemment et remarque en référence au fameux « triangle pédagogique » qu'il a pu lui-même formaliser en le reprenant à A. Léon:

« L'axe maître-élèves se pose enfin comme l'essentiel, l'axe maître-savoir comme un moyen et l'axe élèves-savoir comme la fin. » (Houssaye J., 1996, p. 176)

Autrement dit, l'élaboration d'un règlement en concertation avec les élèves ne se résumerait pas à la disparition momentanée des apprentissages, elle serait plutôt une base essentielle, un point de départ incontournable, lorsque permettant une gestion plus démocratique du rapport enseignant-enseignés, elle serait alors le plus sûr moyen d'atteindre ce qui reste bien évidemment un objectif primordial: l'acquisition du savoir par les élèves.

« L'importance de constituer un contexte de vie et d'apprentissage est telle qu'elle justifie d'y consacrer des semaines entières, quitte à renoncer provisoirement à suivre le programme prévu » (Châtillon J., 1998, p. 43)

De plus,

« reconnaître que chacun des pôles du triangle didactique est impliqué dans la relation pédagogique c'est [...] reconnaître une égalité de droit au-delà de l'inégalité de statut » (Madiot P., 1998, p. 17)

Ce qui va largement dans le sens de l'évacuation de l'autorité, plus précisément du rapport dominant-dominé, que nous tentons d'aborder au travers du travail entrepris avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I.

Toutefois, il est bien évident qu'il ne revient pas à l'enseignant d'EPS de prendre en charge une telle procédure, même si la nécessité de boucler un programme est, bien que d'aucun s'en défendent, moins pressante dans la discipline qu'il enseigne que dans d'autres. En revanche, la démarche aurait toute sa légitimité dans le cadre des « heures de vie de la classe ». Malheureusement, celles-ci ne sont prévues que pour les classes de 6<sup>ème</sup> en ce qui concerne le collège de Mauguio, ce qui explique le fait d'avoir délibérément pris sur mon temps d'enseignement les quelques heures nécessaires à l'élaboration collective d'un règlement, susceptible d'améliorer les conditions d'apprentissage au sein du cours d'EPS, tout en sachant que « La médiation ouvre le champ d'un imprévu, d'un effet de surprise, elle dérange les manœuvres répétitives » (Imbert F., 1994, p. 24) et qu'il serait donc difficile de tenir un calendrier de marche précis.

Pour résumer, nous nous permettons d'adjoindre à ceci un extrait qui, bien qu'il soit relativement long, illustre tout à fait la position qui est la notre en même temps qu'il synthétise largement ce qui vient d'être dit:

« Il est clair que cette exigence pose le problème de l'application du curriculum prescrit (ce que la société a retenu comme contenus minimaux à enseigner). Il n'empêche que, pour faire connaître à l'élève de véritables expériences d'apprentissage et de socialisation, c'est-à-dire les faire accéder à une autonomie vis-à-vis des savoirs et des personnes, le décours des séquences ne peut être totalement préprogrammé. » (Méard J., Bertone S., 1998, p. 212)

Enfin, notons que le fait de tenter de réduire le temps imparti à l'élaboration du règlement a pu nuire au respect ultérieur de celui-ci. Ainsi, afin d'écourter certaines discussions qui ne parvenaient pas rapidement à un consensus, je décidai parfois d'instaurer un vote à l'issue duquel la proposition réunissant plus de la moitié des voix serait retenue. Or, le vote majoritaire engendre « une cristallisation de l'opposition », renforçant ainsi la position de chacun. De plus, les opposants sont tenus de se soumettre à la loi qui, même justifiée rationnellement, est souvent à l'origine de ressentiments qui retentiront tôt ou tard sur le climat du groupe (Anzieu D., Martin J.-Y., 1997, p. 181). Ceci explique alors que certaines règles soient peu respectées au regard de certaines autres totalement acceptées, telles « lever la main pour demander la parole » et « écouter parler les autres élèves et le professeur ». Ces dernières avaient en effet fait l'objet d'un consensus unanime, ce n'est donc pas un hasard si aujourd'hui encore, ce sont les deux principes les plus scrupuleusement respectés.

A l'inverse, alors que je faisais remarquer à une élève qu'elle ne respectait pas le principe « s'installer rapidement au début du cours et entre chaque exercice », celle-ci m'a clairement dit: « de toute façon, ce n'est pas moi qui ai choisi cette règle, c'est la majorité ! », dévoilant ainsi les limites du vote majoritaire que nous venons d'évoquer. Cette situation risquerait par ailleurs de déboucher sur une crise si elle venait à se renouveler.

Si l'on admet que la perte de temps initiale est nécessaire, sinon indispensable, il serait alors plus judicieux de permettre autant que possible aux élèves d'aboutir à un consensus, celui-ci étant semble-t-il le garant d'une véritable intégration des règles, et non d'un accommodement tout relatif à leur endroit, dans le cas d'un vote majoritaire (quitte à accorder un délai supplémentaire à l'élaboration du règlement).

## **5/ Pour en finir**

L'élaboration collective d'un règlement avec les élèves de 5<sup>ème</sup>I a donc permis d'améliorer sensiblement l'ambiance de la classe au travers de la dialectique de l'intégration et de la transgression. De plus, ni la perte de temps engendrée par la mise en place de ce dispositif, ni les autres limites mentionnées plus haut n'infirment la nécessité de ce double processus. En effet, parce qu'il est à la fois question d'intégration et de transgression, nous évitons largement deux extrêmes dont nous savons que l'un comme l'autre sont invalides:

« Longtemps les pédagogies nouvelles et institutionnelles ont dénoncé l'école caserne. Si cette tendance demeure aujourd'hui, elle est de plus en plus accompagnée par une autre dénonciation, celle de l'école sans loi. » (Houssaye J., 1996, p. 168)

Or, nous avons déjà remarqué que si la démarche adoptée allait à l'inverse de « l'école caserne », à rebours du fonctionnement par l'autorité, elle n'aboutirait cependant pas au résultat inverse, à savoir « l'école sans loi », faisant alors plutôt l'éloge de cette « combinaison heureuse de la transgression et de l'invitation » dont parle J. Ardoino (Ardoino J., 1977, p. 187).

Nous souhaitons également que ce mémoire soulève le problème du fonctionnement démocratique de l'institution scolaire à l'égard duquel on constate encore une certaine frilosité, bien qu'elle soit compréhensible:

« De la part des formateurs, l'argument autorité a vite fait de court-circuiter le débat démocratique. De la part des élèves, l'ampleur des questions et l'étendue des incertitudes submergent fréquemment des adolescents en mal de stabilité. » (Madiot P., 1998, p. 18)

Néanmoins, de nombreuses directives ministérielles invitent à intégrer les élèves dans divers conseils et instances afin que leurs revendications soient mieux entendues. Mais au final, ces réalisations ne franchissent que rarement le seuil des établissements, restant le plus souvent à l'état de discours ou de textes dont les intentions sont pourtant louables. Or, en ce qui concerne notre discipline, nous savons très bien ce qu'il en est de la contribution des élèves aux décisions prises lors des réunions du conseil de l'association sportive au cours desquels on assimile fréquemment la présence de ceux-ci à leur participation effective. Nous sommes alors en droit de nous interroger sur le rôle d'une Ecole dans un pays démocratique si celle-ci n'applique pas à elle-même le type de fonctionnement auquel elle est censée préparer enfants et adolescents, témoignant ainsi de sa difficulté à mettre en œuvre concrètement les discours qu'elle produit. La situation demeure donc problématique lorsque,

« Dans l'école pourtant républicaine, les instances paritaires n'existent pratiquement que pour la forme ou pas du tout, il ne reste plus qu'à invoquer les principes par le discours et à essayer de répondre aux problèmes de pédagogies par des injonctions d'ordre moral. Alors, la démocratie, affublée de son faux nez moralisateur, se met à ressembler à une caricature grossière, bonne à faire peur aux enfants et à faire rire ceux qui attendent l'occasion de la voir sombrer dans l'inefficacité et dans le ridicule. » (Madiot P., 1998, p. 18)

## Bibliographie

**ANZIEU D. et MARTIN J.-Y.**, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1968, 11<sup>ème</sup> édition corrigée, 1997.

**ARDOINO J.**, *Education et politique*, Paris, Gauthier-Villar, 1977.

**BALLION R.**, La mission de socialisation de l'école : enjeux et obstacles, *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 367-368.

**BAUMGARTNER C. et MENARD P.**, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue Française*, Paris, Livre de Poche, 1996.

**BROHM J.M.**, *Corps et politique*, Paris, Edition Universitaire, 1975.

**CHATILLON J.**, Apprendre en se liant, se lier en apprenant, *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 367-368.

**FOULQUIE P.**, *Dictionnaire de la langue philosophique*, 1962, 5<sup>ème</sup> édition, 1986.

**GORDON T.**, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Le jour Editeur, 1990.

**HOUSSAYE J.**, *Autorité ou éducation*, Paris ESF Editeur, 1996.

**IMBERT F.**, La construction de la loi, *Construire la loi à l'école*, CRDP Auvergne, Clermont-Ferrand, 1998.

**IMBERT F.**, *Médiation, institution et la loi dans la classe*, ESF Editeur, 1994.

**LALANDE A.**, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1991, vol. I.

**MADIOT P.**, Le maître, l'école et le citoyen, *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 367-368.

**MARTY-RAVENEL C.**, *Pourvu qu'ils m'écoutent*, CRDP Creteil, 1990.

**MEARD J. et BERTONE S.**, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique et sportive*, Paris, PUF, 1998.

**MONNIER S.**, La loi, pour être humain est équitable, *Construire la loi à l'école*, CRDP Auvergne, Clermont-Ferrand, 1998.

**PETIT F. et DUBOIS M.**, *Introduction à la psychologie des organisations*, Paris, Dunod, 1998.

**PUJADE-RENAUD C.**, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, Les Editions ESF, 1983.

**REY B.**, Savoir scolaire et relation à autrui, *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 367-368.

**TOZZI M.**, Un concept pour une pratique: la socialisation démocratique, *Cahiers pédagogiques*, 1998, n° 367-368.

**VANEIGEM R.**, *Avertissement aux écoliers et lycéens*, Paris, Mille et une nuits, 1995.

**WEBER M.**, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, 1959.

## **ANNEXES**

**Annexe I:** Contrat de vie de classe: règlement du cours d'EPS p.38

**Annexe II:** Questionnaire anonyme Novembre p.39

**Annexe III:** Questionnaire anonyme Mars p.40

## **CONTRAT DE VIE DE CLASSE: REGLEMENT DU COURS D' E.P.S**

Les élèves de la classe de 5<sup>o</sup>I ont élaboré en concertation un certain nombre de règles permettant le bon déroulement du cours d' E.P.S.

Ils ont également mis en place une échelle des sanctions visant à pénaliser les personnes ne respectant pas ces résolutions : dans chaque activité pratiquée, chacun dispose d'un capital de 2 points par séance (soit 20 points par trimestre et par activité ). Pour chaque infraction, le barème prévoit des pénalités comprises entre 0.5 et 2 points. Les points sauvegardés à la fin du trimestre constituent une note de comportement pour chaque activité.

### **LES ELEVES S'ENGAGENT A:**

#### **Respecter les autres:**

#### **Sanctions prévues**

|  |      |
|--|------|
| Ne pas frapper ou bousculer un camarade.           | -1   |
| Ne pas insulter les camarades.                     | -0.5 |
| S'aider les uns les autres.                        | -0.5 |
| Lever la main pour demander la parole.             | -0.5 |
| Ecouter parler les autres élèves et le professeur. | -0.5 |

#### **Respecter l'ambiance de travail:**

|  |      |
|--|------|
| S'installer rapidement au début du cours et entre chaque exercice. | -0.5 |
| Ne pas bavarder pendant l'énoncé des consignes.                    | -0.5 |
| Respecter les consignes données par le professeur                  | -0.5 |

#### **Respecter le matériel:**

|   |    |
|---|----|
| Utiliser correctement le matériel, ne pas l'abîmer. | -1 |
|---|----|

#### **Lorsqu'un élève perd plus de deux points lors d'une même séance :**

- pour la première fois : il copie vingt fois la règle enfreinte.
- pour la seconde fois : l'enseignant marque un mot dans le carnet de liaison de l'élève.
- pour la troisième fois : l'élève est sanctionné par une heure de colle.
- pour la quatrième fois : un rapport est effectué par l'enseignant.

### **LE PROFESSEUR S'ENGAGE A:**

Permettre aux élèves ayant perdu des points d'en récupérer (à hauteur de 0.5 points par séance) en participant au rangement du matériel.

- Arrêter toute activité cinq minutes avant la fin du cours, soit :
- le mardi à 12 H 20
  - le vendredi à 11 H 25

**L'élève:** (nom, prénom, signature)

**Le professeur d'E.P.S:**  
Yann Delavoie

## Questionnaire anonyme

(NOVEMBRE)

1/ A quoi sert le règlement du cours ?

2/ Selon toi, les règles du cours d ' E.P.S sont :

très injustes                    "inutiles  
"injustes                            "utiles  
"justes                              "indispensables

3/ Trouves-tu l'ambiance de la classe agréable en E.P.S ?

"pas du tout  
"un peu  
"assez  
"beaucoup

4/ Es-tu satisfait du travail fourni par la classe en E.P.S ?

"pas du tout  
"un peu  
"assez  
"beaucoup

## Questionnaire anonyme

(MARS)

1/ A quoi sert le règlement effectué en E.P.S ?

2/ Selon toi, les règles du cours d ' E.P.S sont :

très injustes                    "inutiles  
"injustes                            "utiles  
"justes                              "indispensables

3/ Trouves-tu l'ambiance de la classe agréable en E.P.S ?

"pas du tout  
"un peu  
"assez  
"beaucoup

4/ Es-tu satisfait du travail fourni par la classe en E.P.S ?

"pas du tout  
"un peu  
"assez  
"beaucoup

