

Note sur la Discipline Positive

Bruno ROBBES¹

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

Présentation succincte²

La Discipline Positive a été inventée par deux femmes américaines, engagées dans la formation des parents : Jane Nelsen et Lynn Lott. La première a publié un ouvrage en 2006, devenu un best-seller aux États-Unis. Elles ont publié ensemble un second ouvrage, concernant plus spécialement les adolescents (édition française en 2014). Le concept de Discipline Positive fait l'objet de multiples déclinaisons en différents livres, comme on l'observe en consultant le site américain³. Il a été introduit en France par la psychologue Béatrice Sabaté.

La Discipline Positive a pour vocation d'enseigner les compétences psychosociales. Elle est une démarche proposée aux parents, enseignants et éducateurs qui n'est ni permissive ni punitive et qui permet de développer chez l'enfant l'autodiscipline, le sens des responsabilités, les compétences sociales, le respect dans un cadre à la fois ferme et bienveillant.

Au plan théorique, la discipline positive se réfère aux travaux de deux psychiatres autrichiens, Alfred Adler (1870-1937) et surtout Rudolf Dreikurs (1897-1972) qui mettent en avant les besoins essentiels de l'être humain que sont les sentiments d'appartenance et d'importance : si ces deux besoins sont satisfaits, l'individu peut s'investir pleinement dans ce qu'Adler appelle « l'intérêt social » et aller vers le meilleur de lui-même. Il s'agit que l'élève soit capable de gérer ses émotions, poli, responsable, autonome, respectueux, honnête, à l'écoute, courageux ; etc.

Une fois repérées des conditions favorisant l'apprentissage des compétences psychosociales dans le cadre habituel d'un enseignement, la Discipline Positive vise à les systématiser, en agissant sur la répétition, la constance, l'organisation méthodique de la classe. Les enseignants doivent s'entraîner à avoir une approche qui permette de convaincre l'enfant de sa capacité à progresser pour l'amener à faire évoluer son comportement.

Une plongée dans l'histoire des pédagogies anglo-saxonnes (Charles, 1997) montre que cette méthode n'est pas nouvelle. Dans les années 60-70 aux USA, il existait de nombreuses méthodes semblables, comme par exemple la méthode Gordon (1974,

¹ Avec mes vifs remerciements à **Sylvain CONNAC**, Maître de conférences en sciences de l'éducation (Université Paul Valéry, Montpellier 3, Laboratoire LIRDEF) pour sa relecture attentive et ses précieux compléments.

² Pour en savoir plus, voir Nelsen, J. (2012) ; Nelsen, J., & Lott, L. (2014) ; MENSUR (2014).

³ <http://store.positivediscipline.com/books.html>

1976, 1989). La Discipline Positive peut être considérée comme un mélange d'humanisme (Gordon, Rogers) et de *behaviorisme* (Skinner, Bloom).

Le modèle de Dreikurs (d'après Charles, 1997)

Spécialiste du comportement en classe, Rudolf Dreikurs établit un modèle destiné aux enseignants désireux de mieux comprendre le comportement des élèves et de connaître des techniques pour l'orienter. Il propose des tactiques d'intervention visant à neutraliser les « buts erronés » et à réorienter les élèves difficiles vers le but fondamental d'appartenance, tout en soutenant qu'une bonne discipline s'exerce sans avoir recours à la punition, terme qui a pour lui une connotation négative. Ainsi à propos de la neutralisation des « buts erronés », il estime que si l'enseignant le fait sur un ton amical, il réussira probablement à amener l'élève à examiner son comportement et à le modifier. La discipline consiste donc en un contrôle du comportement, imputable à l'élève.

Rudolf Dreikurs considère que l'élève choisit lui-même les conséquences de ses actions (notion de « conséquences logiques ») du seul fait qu'il décide de se comporter de telle ou telle manière. Il connaît à l'avance les conséquences associées à un mauvais comportement, puisqu'il a lui-même participé à leur détermination. L'élève est donc responsable de ses propres actions. Il doit se respecter lui-même et respecter les autres. Il est tenu de participer aussi bien à l'élaboration de règles appropriées régissant le comportement en classe qu'à la détermination des conséquences. Enfin, il doit se conformer à ces règles. La conception sous-jacente du fonctionnement psychique de l'humain est rationnelle, voire mécaniste : il doit exister un lien direct entre un comportement et sa conséquence ; l'élève doit saisir cette relation.

Selon C.M. Charles (1997), le modèle de Dreikurs s'avère très utile pour l'enseignant qui veut susciter des changements d'attitude réels chez les élèves, grâce auxquels les élèves se comporteront mieux parce qu'ils auront compris qu'il est dans leur intérêt de le faire. Mais les responsables de classes difficiles estiment que le modèle de Dreikurs n'offre pas de réponse satisfaisante à la question « que faire lorsqu'un élève les défie ? ». Or, c'est justement lorsqu'un élève refuse résolument d'obéir à un enseignant, qu'un problème d'autorité se pose. Dreikurs suggère très peu de techniques pour réprimer les comportements inappropriés. Les enseignants considèrent donc que son modèle est plutôt pauvre concernant les mesures correctives, même s'il offre de nombreuses mesures de prévention et de soutien. En bref, les enseignants apprécient la place accordée par Dreikurs au respect mutuel, à l'encouragement, aux efforts fournis par les élèves et à la responsabilité en général. Tout comme lui, ils considèrent qu'il est important de développer chez les élèves le sens des responsabilités et le respect à l'égard d'autrui. Cependant, la majorité ne voit guère comment mettre ses idées en pratique.

Commentaires

Les comportements humains sont-ils toujours rationnels et conscients ?

La Discipline Positive est une démarche qui part de l'individu, en présupposant qu'il lui suffit de comprendre les raisons de ses comportements problématiques et de faire des choix rationnels pour y remédier. Elle vise à modifier ses comportements en s'appuyant sur sa volonté, en cherchant à le convaincre d'en changer. Or, convaincre des élèves en difficulté de comportement en pensant qu'il leur suffirait de comprendre pour modifier leurs comportements ne suffit pas, parce que ces élèves ne font pas toujours exprès de mal se comporter ou de faire des erreurs (Robbes & Afgoustidis, 2016). Leur volonté individuelle est parfois impuissante à les faire progresser. Et se situer sur un plan moral n'est pas plus efficace. Un élève peut s'excuser d'agir comme il le fait, mais ne pas parvenir à s'en empêcher lorsqu'il passe à l'acte.

Les « buts erronés » – ainsi que Rudolf Dreikurs les nomme – lui servent à établir des liens entre un comportement observé et une cause en particulier, ce qui lui permet de dresser une typologie des comportements des élèves. Une autre façon d'appréhender ces comportements serait de les considérer comme des symptômes, qui ne peuvent être mis immédiatement et systématiquement en relation avec leurs causalités, car elles sont multiples (il existe généralement un ensemble des causes qui expliquent un comportement) et profondes. De plus, certains élèves se comportent différemment selon les enseignants et les situations. La Discipline Positive ne semble pas prendre en compte ces variations. Un enfant aurait soit un bon, soit un mauvais comportement. Or, **tout comportement humain n'obéit pas qu'à des logiques stables, rationnelles et conscientes.**

Quelles normes pour quelles finalités éducatives et sociales ?

Le fait de qualifier de « positif » la discipline visée implique de **s'interroger sur les normes de référence**. Qu'appelle-t-on « positif » ? Qu'est-ce qu'un comportement « inapproprié » ? En fonction de quelle norme peut-on le qualifier ainsi ? La norme de référence que la Discipline Positive décrit est celle de l'élève conforme aux standards de l'institution, un élève idéal dont tout enseignant rêve. Mais avoir par exemple dans une classe des élèves qui réagissent à la moquerie d'un autre, même de façon inappropriée pour le professeur, n'est-il pas plus « positif » que d'avoir des élèves qui ne disent rien lorsqu'ils constatent des moqueries ou en sont les victimes, alors que l'enseignant ne les voit pas ?

D'autre part, ces normes sont-elles suffisamment opérantes pour qu'un enseignant puisse décider seul de ce qu'est un comportement positif ou inapproprié, notamment avec des élèves en difficulté comportementale ? Car la Discipline Positive s'appuie essentiellement sur le ressenti de l'enseignant face à une réaction d'élève, qui ne peut que faire des hypothèses sur les causes de son comportement. La Discipline Positive n'en propose que quatre : cet élève aurait un besoin d'attention, un besoin de maîtrise, un besoin de rendre les choses égales, un besoin d'être mis en capacité. Cette grille de lecture suffit-elle à déterminer ce dont cet élève a besoin ? Et qu'en est-il de la subjectivité de l'enseignant, des risques de prises de décisions arbitraires ? Enfin, quelle place pour l'échange en équipe ou avec d'autres professionnels sur ces cas d'élèves qui posent des problèmes ?

Enfin, le positif apparaît dans le champ du bien comme le négatif serait dans celui mal. Or, la distinction entre le bien et le mal est une question de valeurs. En matière d'éducation, le pédagogue se confronte toujours à plusieurs apories (Paturet, 1995), dont celle du domestique et de l'affranchi (Hameline, 1977) : doit-il agir de telle manière que l'élève, l'enfant ou l'adolescent puisse s'approprier les codes de fonctionnement du groupe où il vit, ou doit-il faciliter son émancipation, l'actualisation de soi, ses aptitudes à l'autonomie et à l'exercice réfléchi de la responsabilité ? En fonction des choix éducatifs effectués et donc des valeurs poursuivies, ce qui est positif ici ne le sera pas là. Et inversement.

La question des normes comportementales à l'école renvoie à ce que les recherches Nord-américaines nomment « **comportement anti-social** ». Cécile Carra et Daniel Faggianelli (2003) nous expliquent de quoi il s'agit : « Dominant outre-Atlantique, le comportement anti-social est une notion qui se répand dans l'ensemble de la littérature sur la violence à l'école. **Ce fait est significatif du poids de la criminologie et de la psychologie dans l'étude de ce phénomène**⁴. Pourtant, l'interrogation de la notion reste hésitante. **Elle désigne des actes dont le caractère illicite n'est pas avéré mais qui contribuent à déstabiliser la communauté de voisinage ou à perturber le climat scolaire.** On se situe ici dans une perspective explicative du passage à l'acte, recherchant les causes de la transgression au niveau de l'individu et des processus de socialisation. **On tend alors vers un déplacement du centre de gravité de la notion de violence vers une mesure du degré de conformité sociale. Cette mesure donne lieu à une interprétation en termes d'adaptation ou d'inadaptation de l'individu, en l'occurrence l'élève**⁵. **Son succès est à mettre en relation avec son aspect pragmatique et utilitaire**⁶ : repérer les *comportements anti-sociaux* et éviter leur contagion, repérer leurs auteurs potentiels et élaborer des programmes de prévention (voir **Annexe 1**), et ce, dans un souci de sécurité au centre desquels se situent les élèves » (p. 208).

Quelle conception du rôle du groupe dans la socialisation des individus ?

Parmi les outils et techniques pédagogiques auxquels la Discipline Positive se réfère, la coopération est évoquée, non pas dans ses significations françaises (Freinet, Profit), mais américaines (Rouiller & Howden, 2010). Or, celle-ci est très « comportementalisée » au sens où elle fait l'objet d'exercices souvent décrochés de la vie de la classe, systématiques et répétitifs. La tradition des pédagogies coopérative et institutionnelle en France est différente, beaucoup plus axée sur l'apprentissage par l'expérience du tâtonnement et de la vie en groupe. Ainsi, la référence américaine serait plutôt Dewey que Skinner.

S'il convient de ne pas être naïf à propos des conditions dans lesquelles la coopération et les pédagogies coopératives peuvent permettre de réaliser des apprentissages de qualité (Connac & Robbes, 2015), comment un enseignant conduit-il son groupe et s'appuie-t-il sur sa dynamique, pour permettre aux élèves de s'entraîner à évoluer et à prendre des responsabilités sous les regards des autres,

⁴ Souligné par nous.

⁵ Idem.

⁶ Idem.

se transformant ainsi progressivement par cette socialisation (Robbes & Schrèque, 2010) ? Quelles paroles sont échangées dans le groupe-classe – paroles vraies, lucides et bienveillantes où l'enseignant garantit la sécurité psychique de chacun ? Ainsi donc, comment la Discipline Positive peut-elle se référer à la coopération, aux pédagogies coopératives sans prendre en considération la dynamique des groupes dans les processus d'apprentissage ?

Parmi les outils pour qu'un élève puisse accéder à ses capacités de raisonnement, la Discipline Positive recommande le « temps de pause ». La pédagogie institutionnelle développe plutôt la notion de « différé », qui s'inscrit dans un temps plus long et approfondit les conflits, puisqu'il s'agit de reprendre l'incident par l'échange de paroles au conseil, lieu collectif de règlement des conflits, d'organisation du groupe et de prise de décision. La Discipline Positive utilise le « temps d'échange en classe » (TEC). Ce dispositif est-il comparable au conseil ? Quel est le statut de la parole de l'élève dans les deux dispositifs ? Autrement dit, comment accueille-t-on la parole de l'élève, quelle place lui fait-on et qu'en fait l'enseignant pour l'aider à améliorer son comportement ?

Qu'est-ce qu'apprendre ? Éducation ou dressage ? socio-constructivisme ou behaviorisme ?

La Discipline Positive s'appuie sur la conviction qu'elle est efficace à partir d'un diagnostic des besoins d'un élève aux comportements inappropriés, pour lequel elle détient les solutions. Elle s'appuie sur la systématisation et la répétition, tout en demeurant dans un jeu d'équilibre entre répression et permissivité, bienveillance et fermeté, et sans utiliser la sanction.

D'une part, cette efficacité supposée ne va pas de soi, si l'on tient compte des analyses du modèle de Dreikurs (in Charles, 1997). Plutôt que de considérer qu'il existerait des solutions utilisables comme des « recettes » efficaces en toutes circonstances, la complexité du fonctionnement humain et des relations interpersonnelles nous incite à permettre aux enseignants d'élaborer des réponses possibles, jamais écrites à l'avance, et à développer cette capacité à la réflexivité sur des situations critiques, toujours en tenant compte du contexte dans lequel ces situations se produisent (Casanova, Cellier, & Robbes, 2005 ; Robbes, 2009a, 2009b, 2012). Il nous semble que c'est davantage une posture professionnelle à acquérir que des solutions « clé en main », expérimentées par d'autres ailleurs et qu'il suffirait de reproduire, dont les enseignants ont besoin pour faire face à ces situations d'élèves troublés. Ainsi, **la relation d'autorité éducative entre un enseignant et des élèves (Robbes, 2010) n'est pas un « juste milieu » entre répression et permissivité, mais une posture professionnelle autre s'équilibrant entre une autorité de compétence, une autorité de posture et une autorité statutaire.** À ce titre, le refus de la Discipline Positive d'utiliser toute sanction en éducation nous paraît intenable. On peut le comprendre si l'on se réfère au rejet des pratiques coercitives qui ont longtemps tenu lieu de méthodes d'éducation à travers l'histoire, mais on peut aussi **envisager la sanction dans une perspective éducative, c'est-à-dire non humiliante et reliée à des apprentissages**, comme le fait Eirick Prairat (voir **Annexe 2**).

D'autre part, quels ressorts psychiques une telle méthode active-t-elle chez les élèves ? Et quelles conceptions sous-jacentes du fonctionnement du comportement humain présuppose-t-elle ? S'agit-il d'éducation (processus évolutif) ou de dressage (stimuli/réponse) ? Ces questions nous conduisent à mettre en perspective deux conceptions théoriques opposées de l'apprentissage : le *behaviorisme* (approche comportementale) et le socio-constructivisme.

L'approche behavioriste emprunte à la pédagogie par objectif. Elle part du principe que l'on ne peut accéder à l'activité du cerveau et **met en œuvre des programmes visant l'installation d'un comportement final (objectif général) à partir de son découpage en petites unités de comportements hiérarchisés, énonçables (aussi précis et univoques que possible), formulés en fonction de celui qui apprend, mais aussi observables donc mesurables (objectifs opérationnels)**. Sans s'y confondre totalement, la Discipline Positive se rapproche d'une telle conception de l'apprentissage. Prenons l'exemple des règles. La Discipline Positive émet l'idée qu'il suffirait que l'élève participe à l'élaboration des règles pour que logiquement, il ajuste son comportement. Or, ce n'est pas parce qu'une personne connaît ce qui est interdit – voire connaît la peine qu'elle encourt en cas d'infraction à cette règle – qu'elle la respecte nécessairement⁷. L'entraînement et l'apprentissage supposent des essais et des erreurs, la possibilité de se tromper et de recommencer, voire l'appel à d'autres professionnels que les seuls enseignants. L'éducation est un processus, pas une somme de bons gestes qui fonctionneraient en toute situation, qu'il suffirait qu'un enseignant détienne et reproduise. **L'annexe 1 reprend les termes du débat scientifique concernant les programmes de formation d'inspiration comportementale, destinés à des élèves porteurs de troubles du comportement.**

L'approche constructiviste, selon Jean-Pierre Astolfi (2008), n'est pas « une question d'opinion » (p. 125). « Le constructivisme correspond à l'état actuel de la question des apprentissages et des savoirs. Il relève d'un consensus évolutif, toujours ajustable, sans être définitivement figé ». Ce que l'auteur nomme « **le constructivisme psychologique** » concerne notamment les comportements des élèves. Ainsi, « **l'apprentissage ne s'opère ni par copie ni par addition, puisqu'il suppose une restructuration personnelle des données par le sujet. Pour le dire autrement, il n'y a pas substitution de la connaissance à l'ignorance, mais transformation des représentations** » (p. 127). Car « quoi que fasse le professeur, dit Astolfi, chaque élève apprendra finalement non ce qui lui est proposé, mais ce qu'il sera en mesure d'assimiler, en fonction de son mode d'appréhension des données, de sa capacité d'organisation mentale, avec les instruments intellectuels dont il dispose » (p. 128). L'auteur précise encore d'où vient le socio-constructivisme et en quoi il implique, dans le processus d'apprentissage, non pas de considérer l'individu seul mais les interactions entre les sujets : « avec Bruner et Vygotski, on parle plutôt de **socio-constructivisme** parce que **l'espèce humaine est fondamentalement sociale** et que **les échanges, interactions et conflits entre les sujets peuvent être décisifs lors d'un apprentissage** ». On retrouve là la notion de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979), qui permet à l'enfant de se confronter avec les points de vue d'autrui. Philippe Meirieu (1984) résume ainsi le

⁷ Ainsi par exemple, des recherches menées aux États-Unis concernant le rapport entre le nombre de crimes commis et le fait de risquer la peine de mort montrent que les crimes ne sont pas moins nombreux dans les états qui appliquent la peine de mort que dans ceux qui ne l'appliquent pas.

postulat socio-constructiviste qui en découle : « l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui » (p. 16). Ce postulat s'applique à la fois à l'évolution comportementale des élèves confrontés aux autres et aux rapports des élèves avec des contenus de savoir.

Quelle formation à la Discipline Positive ?

Sur le site français de la Discipline Positive, il est indiqué que 12 heures suffisent pour la maîtriser, 3 jours pour devenir enseignant/personne ressource, 4 jours pour obtenir une certification et devenir formateur : est-ce bien sérieux ?

Il semble que cette formation à une considération bienveillante des élèves par la relation éducative gagnerait à s'appuyer sur trois piliers centraux :

1 - La notion d'institution, dans son acception pédagogique. « *L'institution se définit comme une structure élaborée par la collectivité, tendant à maintenir son existence en assurant le fonctionnement d'un échange de quelque nature qu'il soit* » (Oury & Vasquez, 1967, p. 246). Les institutions sont considérées comme des instruments de médiation, au sens psychanalytique du terme. Il s'agit de disposer de structures intermédiaires entre l'enseignant et l'élève qui proposent une cible symbolique des projections inconscientes de la relation éducative. Une institution représente donc un médium des relations sociales au service des membres d'un même groupe. Elle facilite la distanciation de l'enseignant et des élèves, de manière à ce que les réalités affectives ne deviennent pas des situations d'inhibition mutuelle (tant dans l'attraction que dans la répulsion).

2 - La loi comme élément structurant le cadre des relations. Elle correspond à ce qui garantit le sentiment de sécurité des élèves dans l'espace scolaire. Au contraire des règles de vie, la loi n'est pas négociable (Robbes, 2014) : elle fixe les appuis à partir desquels l'exercice des libertés devient possible et non anxiogène. Par exemple, il est plus aisé d'échanger démocratiquement lorsque l'enseignant est garant de la loi qui interdit de se frapper. Une loi non respectée induit une forme de sanction éducative (Prairat, 1997) dont la principale visée est le rappel respectueux de l'existence de cette même loi.

3 - Des outils pour que les élèves participent au développement de cette discipline positive, de manière autonome et responsable. Par exemple, dans le champ de la Communication Non-Violente (Rosenberg, 1999), le « message-clair ». Introduit par une enseignante québécoise (Jasmin, 1993), il représente une technique autonome où les élèves tentent, par le double processus d'explicitation-expression des émotions, de sortir de la spirale de la violence. Introduit en tant qu'institution de classe, en lien avec le référentiel des lois et règles de vie, le recours au message clair participe au développement d'une discipline éducative, en association avec les élèves qui s'engagent de manière responsable et non-conditionnée dans la promotion de modes de vie scolaire coopératifs.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 2 (27), 205-225.
- Casanova, R., Cellier, R., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette Education.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles, De Boeck.
- Connac, S., & Robbes, B. (2015, 22 janvier). *Coopération, pédagogies coopératives. 8 vulgates et doxas*. Conférence organisée par l'OCCE Fédération nationale, Sèvres : <http://www.icem34.fr/index.php/ressources/classe-cooperative/demarrer-une-classe-coop/303-doxates-et-vulgates-de-la-cooperation-a-l-ecole>
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les Editions Ouvrières.
- Jasmin, D. (1993). *Le conseil de coopération*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale.
- MENSR (2014). *Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et les lycées*. Le guide second degré, pp. 55-72 : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/guide_justice_scolaire.pdf
- Nelsen, J. (adaptation Béatrice Sabaté) (2012). *La Discipline Positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec bienveillance*. Paris : éditions Toucan.
- Nelsen, J., & Lott, L. (adaptation Béatrice Sabaté) (2014). *La Discipline Positive pour les adolescents. Comment accompagner nos ados, les encourager et les motiver, avec fermeté et bienveillance*. Paris : éditions Toucan.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Paturet, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Robbes, B. (2009a, avril). Sauvons notre école... des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques*, 472, 6-8.
- Robbes, B. (2009b, 1^{er} avril). Exercer une autorité éducative : principes d'action et dispositifs de formation possibles pour les professeurs (p. 1-8). *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6017> (page consultée le 11 décembre 2009).
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Robbes, B. (2012). Former les enseignants des pays développés à prévenir les situations de violence à l'école. Quels résultats de recherche pour quelles pratiques

de formation ? In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.). *Prévenir les violences à l'école* (pp. 169-183). Paris : Presses Universitaires de France.

Robbes, B. (2014, juillet). Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale ? *Diotime*, 61. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99877> (page consultée le 4 décembre 2014).

Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.

Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2016, à paraître). La relation d'autorité avec des élèves présentant des troubles du comportement : quels choix pédagogiques s'offrent aux enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72.

Rosenberg, Marshall B. (1999). *Les mots sont des fenêtres*. Paris : Syros.

Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Site de l'Association Discipline Positive France : <http://www.disciplinepositive.fr/>

Annexe 1 : Bilan des programmes centrés sur les élèves s'inspirant d'une approche comportementale

Bruno Robbes

Développés en Europe et en Amérique du Nord, ces travaux ont d'abord concerné la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes ciblés sur la gestion des troubles de comportement des élèves, afin de développer leurs compétences sociales, émotionnelles, comportementales, cognitives, leurs capacités au *self-control* ou aux comportements pro-sociaux. Un débat scientifique est engagé sur leurs fondements théoriques et épistémologiques, leurs implications éthiques et politiques, leurs effets pratiques. Il est impulsé en France par un collectif de praticiens et de chercheurs reconnus dans le champ de l'enfance et du soin (<http://www.pasde0deconduite.org/>), constitué en 2005 suite à la publication par l'INSERM d'une expertise sur le « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent ». Le collectif interrogeait notamment le bien-fondé d'un dépistage de ce trouble dès 3-4 ans et l'ambiguïté de la définition utilisée, reposant sur les classifications DSM-4 et CIM-10 (<http://www.ccne-ethique.fr/docs/fr/avis095.pdf>).

Dans une analyse des programmes québécois de « promotion de la santé mentale » pour les très jeunes enfants (tels *Les amis de Zippy, Brindami, Fluppy*), le collectif dénonce une confusion entre conditionnement adaptatif, éducation et prévention psychologique qui rend ces programmes inopérants voire nocifs, en laissant dans le psychisme des enfants en souffrance psychique véritable « *des bombes à retardement, prêtes à exploser dès qu'ils seront confrontés à des situations conflictuelles qui déborderont les mécanismes adaptatifs de surface auxquels on les aura entraînés* ». Des chercheurs québécois (Parazelli, Hébert, Huot et al., 2010) ont approfondi l'étude des bases scientifiques des programmes de prévention précoce. Selon eux, la sociobiologie et l'écologie du développement qui les inspirent donnent une impression de maîtrise conceptuelle, en tendant à substituer la description de composantes de l'environnement (fondements biologiques des comportements sociaux, apports de la psychologie *behavioriste* et analyse sociologique macrosystémique) à l'effort de problématisation théorique du monde extérieur. Si la complexité du social est admise, l'enjeu scientifique demeure la production de modèles prédictifs de comportements de populations spécifiques sur le long terme, à l'instar de la place qu'occupe la théorie contestée de Tremblay selon laquelle les enfants naissent agressifs. Au plan épistémologique, les disciplines citées se fondent sur des thèses positivistes et scientistes : la connaissance basée sur des faits observables (distincts des valeurs) permet de dégager des lois universelles régissant le développement humain pour modifier le cours de son évolution, sans débat sur les normes véhiculées. La vie d'un individu se réduit à une trajectoire probabiliste, au risque de sa stigmatisation, ses besoins (naturels) l'emportant sur ses désirs (symboliques). Dans le programme, le jeune devra faire coïncider l'interprétation de son comportement avec celle de l'intervenant. Le sens qu'il lui donne, son potentiel d'évolution et le rôle du jugement personnel autonome ne sont pas pris en compte. Les phénomènes humains sont alors réduits à des comportements visant l'adaptation à un environnement, sans référence au sens politique des conflits entre groupes sociaux. Le contrôle social des experts s'impose aux citoyens et aux acteurs, à défaut d'une possibilité d'interprétation plurielle.

Il reste que certains programmes sont considérés comme efficaces aux États-Unis et au Canada. Plusieurs synthèses (Bowen & Desbiens, 2004 ; Debarbieux, 2008 ; Galand, 2009 ; Roché, 2004) mettent en évidence, parmi les facteurs de réussite majeurs, les conditions d'implantation du programme, en particulier la manière dont les équipes de terrain formées par des intervenants externes y adhèrent et l'appliquent. Cependant, centrés sur l'urgence plus que sur l'analyse réflexive et l'évaluation des moyens utilisés, ils conduisent rarement à un changement durable des pratiques enseignantes. Outre que l'intensité est aussi un facteur de succès, les programmes universels (portant sur l'ensemble de l'établissement, la classe et ses acteurs) et ceux recourant aux techniques (cognitivo) comportementales sur des élèves à risque, sont les plus efficaces. Un autre aspect est paradoxal : un programme n'est efficace que dans une école structurée *a minima*, dans un contexte socio-économique pas trop difficile. Il existe donc des freins à la généralisation des programmes, mais aussi à leur transposition dans des contextes culturels autres que nord-américains. De plus, certaines approches ont été peu évaluées : celles non initiées par des chercheurs, les effets de pratiques pédagogiques d'enseignants et d'interventions orientées vers le contexte scolaire sur les trajectoires des élèves dits « violents ». Ce bilan relativement faible autorise d'autres objets d'étude (les pratiques habituelles des enseignants et des établissements qui font évoluer en positif les comportements des élèves, l'accompagnement durable de groupes d'enseignants mettant en œuvre des actions...) et réinterroge l'investissement dans la formation.

Bibliographie

Bowen, F., Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, volume XXXII : 1, 69-86.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

Galand, B. (2009, septembre). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les Cahiers du GIRSEF*, 69, 1-32.

Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M., & Gagnon, S. (2003). Les programmes de prévention précoce Fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social*, 50, 81-121. [En ligne]. http://www.svs.ulaval.ca/revueservicesocial/pdf/500104_Parazelli.pdf

Roché, S. (2004). L'efficacité des interventions pour lutter contre la violence et la délinquance en milieu scolaire : résultats des évaluations d'impacts. Commission du débat national sur l'avenir de l'École, *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. 85-125. [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/labibliotheque/les13tomes/outilsdelareflexion/expertises.pdf>.

Annexe 2 : La notion de sanction éducative

Bruno Robbes

Eirick Prairat (1997) définit la sanction (ou la punition) « *au sens large comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué* » (p. 11).

Il précise que derrière la sanction ou la punition, il y a toujours une intention de l'adulte qui sanctionne ou punit. Cette intention dépasse l'acte et lui donne sens⁸.

Pour lui encore, quand celui qui sanctionne est dans la répétition du même et que cela n'a aucun effet sur le comportement de celui qui est sanctionné, la sanction ne fait plus sens. Il faut alors réfléchir à autre chose. Parce que l'action de punir n'a de sens que s'il en résulte quelque chose de bon pour l'enfant (donc si elle s'intègre au processus d'éducation) et parce que le but premier de l'éducation est de libérer, non de soumettre ou d'asservir, Prairat développe la notion de sanction éducative.

1. Les buts de la sanction éducative

La sanction éducative poursuit une triple finalité : éthique, politique, sociale.

Finalité éthique. L'école étant un lieu d'apprentissage et de formation, elle est un lieu d'exercice, c'est-à-dire un lieu où le droit à l'erreur de l'apprenant est reconnu, un lieu où sont amortis, et non supprimés, les effets des actes des élèves. La transgression, sous certaines conditions, fait donc partie du processus de « *construction du sujet sociomoral* » (Prairat, 2003, p. 78). La sanction est mise en oeuvre pour aider à un moment donné un sujet singulier à grandir, à être davantage auteur de lui-même. Elle « *est un moyen de promouvoir l'émergence de la liberté d'un sujet en lui imputant les conséquences de ses actes* » (p. 79). « *Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (ou l'enfant) soit responsable mais de le sanctionner de telle manière qu'advienne en lui un sujet responsable* » (p. 80).

Finalité politique. « *La sanction vise à rappeler la primauté de la loi (l'ordre symbolique structurant constitué par les règles sociales du groupe) et non la prééminence des adultes (détenteurs de l'autorité statutaire)* » (Prairat, 2003, p. 80). Le risque ici, c'est la réactivation du pouvoir du maître, le règne de l'arbitraire, l'exercice de la violence de l'adulte sur l'enfant. « *Devenir éducateur, nous dit Prairat, c'est précisément renoncer aux sirènes du pouvoir pour devenir le garant d'une loi à laquelle on est soi-même soumis* » (p. 81). La loi fait lien entre un « je » et un « tu » pour faire advenir un « nous ». La finalité politique de la sanction est de rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe. La sanction doit ainsi permettre à l'élève de retrouver sa place dans le groupe.

Finalité sociale. La sanction est un coup d'arrêt à la spirale du « faire mal/se faire mal », non une contre-violence censée annuler une violence première. Elle consiste

⁸ Prairat distingue quatre formes de punition, associées à quatre postures corporelles :

- la punition-expiation / le corps meurtri (la douleur, faire mal à l'auteur) ;
- la punition-signé / le corps marqué (montrer du doigt, inscrire) ;
- la punition-exercice / le corps dressé (répétition, faire, refaire et encore refaire) ;
- la punition-bannissement / le corps évincé (renvoyer, mettre au piquet, exclure).

à laisser une trace psychique, pas à se venger. L'éducateur doit assumer un « non », loin des pièges de la séduction (dire « oui » toujours). La sanction est un moyen par lequel un enfant élabore sa culpabilité, se réconcilie avec lui-même puis avec l'autre. Elle travaille sur la prise de conscience de la faute commise. Elle vise « à réorienter un comportement pour renouer le lien social que la transgression a défait (...) à réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité et reconstruire le lien social blessé (en redonnant) à la victime (sa) place pleine et entière » (Prairat, 2003, p. 83). En ce sens, il est généralement inefficace de demander à un élève qu'il s'excuse sur le champ. La formulation d'excuses sincères sera le résultat d'un travail éducatif, qui parfois prendra du temps (Robbes & Schrèque, 2010). L'éducateur sera amené à distinguer dans ses actions celles indispensables immédiatement, de celles relevant d'un processus de fond inscrit dans le court, le moyen, le long terme.

2. Les principes (ou caractéristiques) de la sanction éducative

Selon Prairat toujours, la sanction éducative comprend quatre caractéristiques :

Principe de signification. La sanction éducative s'adresse à un sujet. En conséquence, la pratique de sanctions collectives est anti-éducative. « Elle détruit l'autorité du maître qui, en l'utilisant, démontre en fait son impuissance à pratiquer la justice » (Dottrens, 1960, p. 76, cité par Prairat).

En conséquence, la sanction éducative ne s'inscrit pas dans une logique du spectaculaire ou de la dissuasion. « Il ne s'agit pas de faire voir mais de donner à penser » (p. 86). De plus, elle appelle la parole, éventuellement ritualisée : revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter, expliquer ce qu'on refuse. Même s'il n'est jamais sûr du résultat, l'éducateur doit faire un effort de pédagogie pour la faire comprendre. La sanction éducative est donc tournée vers l'avenir d'un sujet considéré comme éduicable.

Principe d'objectivation. « On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier (...) commis dans une situation particulière. On ne sanctionne pas un voleur mais un vol, on ne punit pas un tricheur mais une tricherie » (p. 88). On ne sanctionne donc pas des intentions. On n'est pas dans l'accusation sans fin, puisqu'on sanctionne pour ne plus avoir à le faire.

Principe de privation. La sanction éducative « peut être privation de l'exercice d'un droit », à condition que les droits et les devoirs de chacun soient lisibles à l'école. Elle peut être « privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire... Il s'agit de priver le contrevenant des avantages de la communauté » (p. 89). « Le ressort de la sanction éducative est la frustration » (p. 90), pas l'humiliation.

Principe de socialisation. « La sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe (...) geste d'apaisement, de bonne volonté qui manifeste le souci de rester solidaire ». Il faut souvent inciter le coupable à faire ce geste qui « peut prendre différentes formes : une petite déclaration, un mot d'excuse, un engagement... ». « En acceptant une procédure réparatoire, le contrevenant signifie ses nouvelles intentions, son envie de rester membre du groupe ou de renouer des liens avec la victime » (p. 91).

Bibliographie

Dottrens, R. (1960). *Tenir sa classe*. Paris : Unesco.

Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).

Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.