HAL
open science

L'approche actionnelle : une autorité en soi

Yaël Grassin

To cite this version:

Yaël Grassin. L'approche actionnelle : une autorité en soi. Education. 2012. dumas-00814475

HAL Id: dumas-00814475

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00814475v1

Submitted on 17 Apr 2013

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

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

IUFM Pays de la Loire - Le Mans

Année universitaire 2011-2012

Mémoire de Master 2

« Métiers de l'Enseignement et de la Formation » - Spécialité Anglais

L'APPROCHE ACTIONNELLE : UNE AUTORITÉ EN SOI

Yaël GRASSIN

Sous la direction de Karine Benali

Yaël GRASSIN

Anglais

L'approche actionnelle : une autorité en soi

Résumé : La question de l'autorité du professeur constitue un enjeu majeur pour le système scolaire aujourd'hui. Ce mémoire vise à analyser les raisons et les effets de la mutation de la perception de l'autorité et tente d'apporter quelques pistes pour aider à sa redéfinition. La méthode actionnelle, ou approche par tâches, ouvre de nouvelles perspectives et peut contribuer à faire autorité auprès des élèves.

Mots-clefs : autorité ; légitimité ; savoir-être ; savoir-faire ; approche actionnelle ; tâche ; agir

The hands-on learning approach : an authority in itself

Abstract : The question of the teacher's authority is a major issue in today's school system. This paper discusses the causes and effects of the change of perception as regards authority and attempts at proposing a few lines of thought in order to help redefine its meaning. The hands-on learning approach opens new perspectives and can contribute to making pupils accept the teacher's authority.

Keywords : authority ; legitimacy ; social skills ; know-how ; learning by doing ; task

Nombre de pages : 38
Nombre d'annexes : 4
Date de parution : mai 2012

Ce mémoire peut-être consulté dans les centres de ressources documentaire de l'IUFM
Centre Pays de la Loire (site du Mans)

REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à la réalisation de ce projet.

Je tiens à remercier tout particulièrement la directrice de ce mémoire, Madame Karine Benali, pour son guidage permanent et le suivi régulier de mon travail.

Je remercie également Madame Catherine Bielle, professeur d'anglais au Collège Jean Cocteau à Coulaines (72) et tutrice pédagogique, pour l'excellent accueil qu'elle m'a réservé au sein de son établissement ainsi que pour ses précieux conseils et encouragements.

Yaël Grassin

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION…….…… 4

I- CADRE THÉORIQUE…….……5

A) Les différents aspects de l'autorité éducative selon Bruno Robbes……..… 5

1- Être l'autorité…… ……..5

2- Avoir de l'autorité…….…….. 6

3- Faire autorité…….…….…..…6

B) Autorité et légitimité : une justification devenue nécessaire…… 6

1- L'autorité statutaire en question …… 6

2- L'école dans la société contemporaine…….…….. 7

3- Le facteur social et familial…….…….…..…… 8

C) Mobiliser ses savoir-faire d'enseignant : l'autorité dans la perspective actionnelle……..... 9

1- L'évolution des approches didactiques en langues étrangères…...……. 9

2- L'approche actionnelle et l'importance de la tâche……11

3- Savoir faire autorité……...…….. 12

II- CADRE OPÉRATOIRE……..…….....…14

A) Problématique et hypothèses……...…… 14

B) Échantillon d'étude…….……..……...…… 14

C) Protocole de recherche et outils d'analyse……....…… 15

D) Analyse des données……..……...…… 16

1- L'autorité statutaire ne suffit plus……...……..…….…..16

1.1 L'enjeu de la crédibilité de l'enseignant ……...……. 16

1.2 Adapter et redéfinir son autorité…….....…..… 18

1.3 Le risque de l'excès d'autorité ou dérive autoritariste……..…20

2- L'autorité de l'enseignant lui est conférée par ses élèves……...…… 22

2.1 L'importance du savoir-être……...……...…… 22

2.2 Le regard et le jugement de l'élève sur l'enseignant……..……. 24

2.3 Le respect mutuel…….…... 27

3- L'approche actionnelle contribue à forger l'autorité de l'enseignant.… 29

3.1 Des modalités de travail nouvelles……...…… 29

3.2 L'enseignant-ressource et son rôle de régulateur……...…. 31

3.3 Les limites de l'approche actionnelle……...……. 33

PERSPECTIVES……..…….. 35

BIBLIOGRAPHIE……..… 37

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de recherche

Annexe 2 : Fiche de préparation de séance (3eC)

Annexe 3 : Fiche de préparation de séance (4eA/B)

Annexe 4 : Consignes pour la tâche finale (3eA LV2) et exemple de production d'élève

INTRODUCTION

L'autorité est une notion relativement complexe à définir. Au sens large, elle désigne « *le droit et le pouvoir de commander, de prendre des décisions et de se faire obéir.* »[1] Dans le contexte de l'école et de l'enseignement, on considère communément (et vulgairement) que l'autorité du professeur est ce qui permet d'instaurer une discipline au sein d'une classe afin d'établir un cadre propice au travail et à l'apprentissage. Or cette conception me semble plutôt simpliste, voire quelque peu archaïque, lorsqu'on connait les problématiques et les enjeux actuels en matière d'éducation. Le métier d'enseignant a profondément évolué et nécessite aujourd'hui une prise en compte plus importante de certains facteurs sociaux qui influent sur les élèves et leur comportement. Il faut donc poursuivre la démarche visant à repenser l'autorité et la façon de l'appliquer.

L'autorité et la discipline en classe sont une préoccupation majeure, non seulement pour les enseignants débutants mais également pour bon nombre d'enseignants plus expérimentés. Le constat d'un décalage entre les élèves réels et ceux, bien différents, qu'imaginait le professeur nouveau (conception basée généralement sur sa propre expérience d'élève), s'impose souvent à lui de façon assez déconcertante. Il se rend compte qu'enseigner, c'est aussi gérer le bruit et faire de la discipline.[2] Nombreux sont ceux qui disent souffrir d'un manque d'autorité, d'où l'évocation par certains anciens ministres de l'Education (notamment Gilles de Robien en 2005) d'une mise en place de « formations à l'autorité » pour les enseignants.

C'est principalement pour cette raison que j'ai choisi de m'intéresser, dans le cadre de ce mémoire, à cette thématique de l'autorité. Au vu de la complexité de la notion et de ce qu'elle implique, il convenait de rétrécir le champ de recherche et de définir le sujet d'étude de façon beaucoup plus précise. J'ai ainsi décidé de me focaliser sur la place et le rôle de l'autorité dans l'approche actionnelle en langues vivantes, une perspective très actuelle mise en avant dans les programmes d'enseignement depuis 2001 en cohérence avec le CECRL.[3] Cela me conduira à m'interroger sur la problématique suivante : l'approche par tâche est-elle un vecteur pour asseoir son autorité ? Le cadre théorique de ce mémoire s'efforcera de définir

[1] Définition du Petit Larousse Illustré, édition de 2005
[2] Annick Davisse et Jean-Yves Rochex, *« Pourvu qu'ils m'écoutent… » – Discipline et autorité dans la classe : mémoires professionnels de stagiaires (collège et lycée)*. CRDP de Créteil, 1995, pp. 11-12
[3] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

ce qu'est l'autorité à l'école et dans la société contemporaine, ainsi que la façon dont l'enseignant doit la penser et la considérer dans sa pratique professionnelle aujourd'hui. Le cadre opératoire sera quant à lui axé autour de trois hypothèses de recherche que j'ai moi-même déterminées et qui me semblent centrales au regard de la thématique. Par des observations participatives et des recueils de données à partir d'un questionnaire destiné aux élèves, il s'agira d'analyser la façon dont ceux-ci perçoivent l'autorité de l'enseignant ainsi que l'incidence de l'approche actionnelle sur cette conception de l'autorité.

I- CADRE THÉORIQUE

A) Les différents aspects de l'autorité éducative selon Bruno Robbes

Bruno Robbes est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise, maître formateur à l'IUFM de Versailles et ancien professeur des écoles. Ses domaines de recherche et d'intervention concernent les violences en milieu scolaire, la gestion des conflits, la discipline et l'autorité éducative dans son ensemble. Il distingue trois conceptions actuelles de cette autorité, qui me semblent essentielles et que je vais développer : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.

1- Être l'autorité (ou l'autorité statutaire)[4]

Bien que non négociable, la dimension statutaire de l'autorité enseignante est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de l'autorité dans la classe**.** C'est le respect de l'enseignant pour ses élèves (qui témoignera de la considération qu'il a pour eux) qui fondera légitimement son autorité. Le respect de l'élève pour l'enseignant ne se développera de fait que si l'adulte montre l'exemple. Cela ouvrira au respect mutuel et, par conséquent, amorcera véritablement la reconnaissance de l'autorité enseignante par les élèves.

[4] Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Paris : ESF, 2010, pp. 72-73

2- Avoir de l'autorité (ou l'autorité de l'auteur)

Pour Bruno Robbes, « *c'est avoir cette confiance suffisante en soi, c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son* savoir *et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même.* »[5] L'objectif pour l'enseignant est de faire grandir les élèves afin qu'ils deviennent auteurs d'eux-mêmes, autrement dit autonomes et acteurs de leur propre apprentissage.

3- Faire autorité (ou l'autorité de capacité ou de compétence)[6]

C'est l'aspect qui me semble le plus important car c'est celui qui définit réellement l'autorité de l'enseignant. Cette forme d'autorité repose sur les compétences professionnelles du professeur, à savoir sur ses connaissances, certes, mais aussi sur les dispositifs pédagogiques qu'il met en œuvre afin de permettre aux élèves d'accéder à des savoirs et à des capacités qui fassent sens pour eux. L'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action, notamment en termes de communication, verbale et non-verbale. Nous allons pourtant voir que l'aspect statutaire et donc « naturel » de cette autorité du professeur a pendant longtemps été accepté sans jamais être remise en question.

B) Autorité et légitimité : une justification devenue nécessaire

1- L'autorité statutaire en question

Jusqu'à il y a une quarantaine d'années, l'autorité s'assimilait à un pouvoir moral. Le professeur était considéré comme l'unique détenteur du savoir, savoir qu'il devait transmettre à ses élèves. Tel était l'ordre scolaire établi et personne n'aurait jugé nécessaire de s'interroger sur sa raison d'être.

[5] Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Paris : ESF, 2010, p. 77.
[6] *Ibid.*, p. 80

Aujourd'hui, la plupart du temps, l'autorité charismatique conférée par la fonction ou l'institution ne suffit plus : il faut que l'enseignant construise lui-même la nature de la relation à partir de laquelle il pourra faire cours. Les remises en cause de l'ordre scolaire sont devenues régulières, avec en thématique centrale la notion d'autorité. Philippe Foray, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Saint-Etienne, se demande ainsi « *ce qui autorise tel adulte à revendiquer l'exercice d'une autorité sur un groupe d'enfants ou d'adolescents pour leur faire faire pendant un temps considérable des choses que peu d'entre eux feraient spontanément.* »[7] Etant donné les changements de génération et l'évolution de la société, l'autorité de l'enseignant n'a aujourd'hui « *plus rien à voir avec le pouvoir et encore moins avec la contrainte.* »[8] Celle-ci n'est plus légitimée par le simple fait « d'être professeur » et de détenir un savoir, il est dorénavant nécessaire de mettre en œuvre de véritables savoir-faire professionnels qui contribueront à fabriquer l'autorité de l'enseignant.

Cependant, il est vrai que pour certains élèves l'autorité statutaire du professeur demeure naturellement acquise et non discutable. Cela dépend généralement de facteurs extérieurs au domaine scolaire, notamment du contexte familial ou du milieu social. Il semble ainsi que si l'enfant a reçu une éducation empreinte de certaines valeurs tout en étant confronté à des règles et limites, il reconnaitra plus facilement l'autorité institutionnelle de l'enseignant. Nous verrons également plus tard que le facteur homme/femme peut jouer un rôle important pour certains élèves dans l'acceptation de cette autorité du professeur.

2- L'école dans la société contemporaine

Ce déclin de la légitimité de la fonction d'enseignant va de pair avec le processus de désacralisation progressive qu'a subit l'institution scolaire au cours de ces dernières dizaines d'années. Après avoir été longtemps en situation de quasi-monopole culturel, l'école n'est désormais plus la seule à ouvrir au monde, les différents médias (Internet en tête) assurant maintenant aussi cette fonction. Alors que les élèves disposent d'autres sources de savoirs, la légitimité de l'enseignant ne repose donc plus seulement sur la détention d'un savoir à leur transmettre, mais aussi sur sa capacité à mettre en place des modalités appropriées et des

[7] Philippe Foray, « Trois formes de l'autorité scolaire », *Le Télémaque*, 2009/1, n°35, p 75.
[8] *Ibid.*, p. 83

méthodes adaptées d'accès au savoir. La massification scolaire fait également que les professeurs et leurs élèves sont socialement et culturellement plus distants, réduisant ainsi une certaine connivence que l'on pouvait observer par le passé et affaiblissant ainsi leur autorité statutaire traditionnelle.

Au sein d'une société de plus en plus consommatrice, il est devenu nécessaire que l'école justifie ses missions, explique son projet et expose ses modes de fonctionnement. Les bulletins officiels du Ministère de l'Education Nationale, disponibles sur internet et consultables par tous, sont à ce sujet de plus en plus descriptifs et précis, dans un objectif de transparence à la fois vis-à-vis des acteurs du système scolaire mais également vis-à-vis des parents d'élèves. Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Nancy, parle d'un « *glissement vers une légitimité de nature procédurale.* »[9] Ainsi, on note un changement d'attitude manifeste des parents à l'égard de l'institution scolaire. Ceux-ci évaluent, comparent, jugent les établissements et le personnel éducatif. Plus inquiétant à mon sens, ils peuvent « *déposer des recours s'ils jugent une décision contraire à leur intérêt légitime ou peu conforme à ce qu'ils jugent être la vocation éducative de l'école.* »[10] Cette subjectivité me semble être une porte ouverte à des dérives relativement malsaines et contribue à casser la sérénité nécessaire au bon fonctionnement de cette institution si particulière qu'est l'école.

3- Le facteur social et familial

On peut faire le lien entre cette situation et la thématique de « l'enfant-roi ». Aujourd'hui, on considère de plus en plus que « l'enfant est une personne », ce qui peut mener à « *la confusion selon laquelle l'avis du mineur d'âge équivaut à celui de l'adulte.* »[11] Comme le souligne Emmanuel de Becker, pédopsychiatre aux cliniques universitaires Saint-Luc à Bruxelles, « *beaucoup de parents, imprégnés d'une pensée à la Dolto, s'efforcent de reconnaître et de donner une place aux désirs de leur enfant* », attendant de lui en retour « *une réussite proportionnelle à la préoccupation et la bienveillance matérielle et affective*

[9] Eirick Prairat, « L'école face à la sanction – Punitions scolaires et sanctions disciplinaires », *Informations sociales*, 2005/7, n°127, p. 90
[10] *Ibid*
[11] Emmanuel De Becker, « La "famille ? enfant-roi" et la thérapie familiale », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2005/1, n°34, p. 16

qu'ils lui procurent. »[12] Ainsi, certains enfants ne sont confrontés à aucun cadre et ne se voient imposer aucune limite ou contrainte. La notion d'autorité n'a de fait que peu de signification pour eux, c'est la raison pour laquelle des problèmes sont très susceptibles d'éclater lorsque ces enfants doivent se conformer à des normes sociales et obéir aux règles de l'institution scolaire.

Avec l'entrée dans l'adolescence, on peut ainsi se retrouver face à des « parents démissionnaires ». Ceux-ci, se sentant dépassés par les agissements de leur enfant, baissent les bras et renoncent à tenter d'imposer leur autorité parentale. Cela ouvre la porte à des comportements déviants et antisociaux, qui se caractérisent très souvent chez l'adolescent par un rejet de l'autorité en générale, notamment vis-à-vis du respect des lois en vigueur au sein de la société.

C) Mobiliser ses savoir-faire d'enseignant : l'autorité dans la perspective actionnelle

1- L'évolution des approches didactiques en langues étrangères

En 1972, les chercheurs Fernand Oury et Jacques Pain évoquaient le fait que « *c'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables* ».[13] La méthode, ou approche didactique, adoptée par l'enseignant est ainsi primordiale et cela est d'autant plus vrai et important aujourd'hui, trente années plus tard.

Avec la méthodologie traditionnelle, que Christian Puren associe à la deuxième moitié du XIXe siècle, l'enseignement des langues vivantes est abordé au travers de la grammaire pure. Ainsi, « *le titre de la leçon était donné par le point de grammaire qui y était traité et la*

[12] Emmanuel De Becker, « La "famille ? enfant-roi" et la thérapie familiale », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2005/1, n°34, p. 16

[13] Bruno Robbes, Les trois conceptions actuelles de l'autorité (en ligne), *Site du CRAP – Cahiers pédagogiques*, mars 2006 [consulté le 21 septembre 2011]. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire de référence. »[14] Il s'agit de comprendre et de produire uniquement à l'écrit. La méthodologie directe, qui fait son apparition ensuite, prône en revanche une approche par le lexique, et donc par le sens. Puren cite les instructions officielles du tout début du XXe siècle, qui soulignent que « *la première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est à dire les mots* ».[15] Les programmes vont alors s'articuler autour de thèmes, tels que l'école, le village, le commerce ou encore la vie sociale. Il s'agit de s'intéresser à du concret et à de l'observable par les élèves. Les documents visuels et l'expression orale sont donc privilégiés dans cette approche. On est donc davantage sur du frontal, ce qui ne permet pas forcément aux élèves de prendre part activement aux apprentissages. Il s'agit plus de transmission de savoirs, le professeur étant considéré comme celui qui sait et donc comme celui qui détient l'autorité.

A partir des années 1920, un changement relativement important s'opère avec le glissement progressif vers la méthodologie active et la mise en avant de la culture du pays de la langue cible. Pour la première fois, l'avis et le sens critique de l'élève est pris en compte, puisqu'il lui est désormais demandé d'interpréter et d'analyser des récits notamment. Cette méthodologie combine compréhension écrite et expression orale et « *assure à la fois une unité grammaticale, lexicale et culturelle* »[16], soit un regroupement des approches antérieures. Toutefois, l'objectif est bel et bien d'apporter à l'élève le plus d'informations possibles sur la culture et la civilisation, par le biais de documents authentiques, principalement des textes littéraires. La grammaire et le vocabulaire demeurent donc tout de même relativement secondaires. On se trouve bien face à une évolution du rôle attribué à l'élève dans l'espace classe et au sein des apprentissages : il acquiert de l'indépendance et, d'une certaine façon, du pouvoir, puisqu'il est sollicité pour mener les démarches pédagogiques. L'autorité peut alors perdre de sa valeur ou peut du moins être redistribuée.

C'est l'approche par la communication qui va « *se proposer d'englober en cohérence tous les domaines* »[17] au début des années 1960. On y distingue la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative, qui, bien qu'étant proches, présentent quelques différences notables. La première va privilégier les supports audiovisuels, principalement des dialogues

[14] Christian Puren, L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » (en ligne), *Site TESOL France*, 2004 [consulté le 14 mars 2012]. http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf
[15] *Ibid.*
[16] *Ibid.*
[17] *Ibid.*

didactisés, avec pour objectif de reproduire et de s'exprimer, tandis que la seconde va s'intéresser à tous types de documents, y compris authentiques, pour informer et s'informer. La méthodologie audiovisuelle se concentre ainsi sur la compréhension et l'expression orale, contrairement à l'approche communicative qui va permettre une juxtaposition de toutes les activités langagières. Dans les deux cas, il s'agit de travailler à partir de situations de communication, d'où des titres de leçons tels que par exemple « *à l'hôtel* », « *au restaurant* » ou encore « *Mme Thibaut fait ses courses* ».[18] Comme le remarque Puren, la technique du scénario commence à apparaitre dans les manuels dans les années 1980, avec le suivi des aventures des mêmes personnages d'une unité à l'autre. Ceci est précurseur et annonce l'approche par l'action, ou perspective actionnelle, qui se met progressivement en place à partir du début des années 2000. Voyons maintenant en quoi consiste celle-ci.

2- L'approche actionnelle et l'importance de la tâche

Il est devenu essentiel que les élèves aient une tâche à mener à bien, un projet à réaliser. A l'enseignant d'être capable de mettre en œuvre ses savoir-faire afin de leur proposer des activités motivantes et intéressantes au sein desquelles ils devront agir, voire interagir. Cela s'inscrit dans la pédagogie actionnelle, approche préconisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères par le CECRL, qui s'est aussi inspiré des travaux de l'américain John Dewey, philosophe et spécialiste de la pédagogie, et de sa méthode du « hands-on learning ». Ce cadre, qui « *offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes* […] *en Europe, décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer et énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.* »[19] L'importance de cette notion « d'habiletés » démontre bien que le savoir en tant que tel, brut, n'occupe plus la place prédominante qu'il tenait autrefois dans le processus d'apprentissage. On met au contraire l'accent sur des compétences pragmatiques et communicationnelles, avec l'objectif affirmé d'une utilisation concrète de la langue.

---

[18] Christian Puren, L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » (en ligne), *Site TESOL France*, 2004 [consulté le 14 mars 2012]. http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf

[19] CECRL, p. 9. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Ainsi, l'usager et l'apprenant d'une langue sont avant tout considérés comme des « *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »[20] Précisons que la tâche est définie comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.* »[21] L'objectif est de faire quelque chose pour apprendre et non plus d'apprendre pour faire. La tâche finale d'une séquence est aussi appelée macro-tâche, par opposition aux micro-tâches qui sont les sous-tâches que l'élève doit précédemment réaliser afin de mener à bien la tâche finale.

On constate ainsi que le rôle et la place de l'enseignant au sein du processus d'apprentissage se trouvent profondément modifiés, obligeant par là même à s'interroger sur la conception de l'autorité dans ce type de perspective. Il semble en effet indispensable que le professeur soit désormais capable de créer un réel savoir-faire de l'autorité.

3- Savoir faire autorité

Le savoir-faire de l'enseignant va nécessairement bien au-delà du simple processus de transmission du savoir, comme cela était le cas il y a vingtaine d'années, et implique dorénavant la mise en œuvre d'une large diversité de compétences professionnelles. La définition d'un *savoir-faire* donnée par le dictionnaire est d'ailleurs la suivante : « *habileté à réussir ce qu'on entreprend, compétence professionnelle*. »[22] Les notions de capacité et de

[20] CECRL, p. 15. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
[21] *Ibid.*, p. 16
[22] Définition du Petit Larousse Illustré, édition de 2005.

compétence sont donc centrales. Sur celles-ci reposent les savoir-faire du professeur, qui feront son autorité auprès des élèves.

La façon de communiquer est un savoir-faire crucial de l'enseignant. Contrairement à ce que l'on considère généralement, la communication n'est pas uniquement verbale, elle est aussi – et même principalement – non-verbale. Les compétences verbales passent par le ton, l'intonation et la puissance de la voix mais également par le débit de paroles. Il est important pour un professeur de maîtriser sa voix, d'être capable de la moduler et de l'adapter à la situation de classe. La communication non-verbale englobe quant à elle un éventail de capacités et de compétences plus large. Il s'agit entre autres de la posture du corps, de l'attitude, des gestes, des mimiques du visage, des regards ou encore des déplacements et de l'occupation de l'espace. Comme l'explique Bruno Robbes[23], ces deux types de communication ont un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. Par exemple, un enseignant qui parle d'une voix forte de manière constante dispose de peu de marge de manœuvre pour hausser le ton et, lorsqu'il le fera, cela aura probablement un impact limité sur les élèves. Il est avéré que lorsque le professeur crie, ils ont effectivement tendance à parler encore plus fort. Il me semble ainsi judicieux de parler naturellement sur un ton relativement bas afin d'habituer les élèves à un certain niveau sonore et ainsi pouvoir utiliser toute l'échelle de puissance de la voix dans les situations particulières qui le nécessitent réellement. De même, un regard appuyé en direction d'un élève pris en faute peut très souvent être suffisant pour qu'il corrige son comportement, sans avoir besoin d'utiliser la parole.

L'autorité de l'enseignant passe largement par son efficacité pédagogique. A titre d'exemple, j'insisterais sur la nécessité de varier les outils et les supports d'apprentissage. Comme j'ai pu le constater lors de précédents stages mais également en me basant sur mon expérience en tant qu'élève, une utilisation quasi-unique et systématique des textes et supports papiers n'est pas à préconiser. De nombreux autres supports, notamment multimédias et interactifs, sont dorénavant très faciles d'accès et beaucoup plus attractifs. Le professeur doit s'impliquer pleinement dans son travail personnel de conception et de préparation des cours afin non seulement de montrer à ses élèves qu'il leur porte de l'intérêt et se préoccupe de leur apprentissage mais également par respect institutionnel.

[23] Bruno Robbes, *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Paris : ESF, 2010, pp. 82-84

II- CADRE OPÉRATOIRE

A) Problématique et hypothèses

La problématique sur laquelle je vais m'interroger dans ce chapitre est la suivante :

L'approche par tâche est-elle un vecteur pour asseoir son autorité ?

J'ai déterminé trois hypothèses qui seront mes axes d'étude :

1) L'autorité statutaire ne suffit plus
2) L'autorité de l'enseignant lui est conférée par ses élèves
3) L'approche actionnelle contribue à forger l'autorité de l'enseignant

Ces hypothèses seront validées ou invalidées à partir de mes observations croisées à des données recueillies auprès d'élèves lors d'un stage en responsabilité que j'ai effectué aux mois de mars et avril 2012. Celui-ci a duré quatre semaines et s'est déroulé au collège Jean Cocteau à Coulaines (Sarthe).

B) Échantillon d'étude

Je me positionne ici dans une démarche de recherche qualitative, il n'y a donc pas de représentativité. Un total de 44 élèves, répartis sur deux classes, a été interrogé par l'intermédiaire d'un questionnaire écrit distribué de manière individuelle. La première classe est une classe de 3e comportant 29 élèves, tandis que la seconde est une classe de 4e comptant 27 élèves, 13 filles et 14 garçons (cette précision aura son importance, comme nous le verrons par la suite).

C) Protocole de recherche et outils d'analyse

Le questionnaire[24] que j'ai élaboré se présente sous forme de tableau et comporte neuf affirmations en relation avec mes hypothèses de recherche. Les données recueillies me permettront, en les croisant avec mes observations participatives, de valider ou d'invalider ces hypothèses. J'ai choisi de ne proposer que deux choix de réponse aux élèves, soit « plutôt d'accord », soit « plutôt pas d'accord », car j'ai estimé qu'une troisième possibilité du type « sans avis » aurait été utilisée par les élèves à de trop nombreuses reprises par facilité ou par fainéantise, ce qui aurait risqué de ne m'apporter que peu de données exploitables. Les deux dernières questions étaient en revanche plus ouvertes puisqu'il s'agissait pour les élèves de donner leur opinion en quelques mots clés sur ce qu'était pour eux un professeur « autoritaire » et un professeur « qui a de l'autorité ». La différence entre ces deux concepts n'est pas évidente pour des élèves de 4e et 3e, comme nous le verrons lors de l'analyse des données, mais il me semblait pertinent de noter s'ils distinguaient la notion « d'autoritaire » de celle « d'autorité » et, si oui, à quoi ils les associaient. Ces résultats pourraient permettre d'apporter quelques explications quant à l'évolution et au changement de perception de l'autorité par les élèves aujourd'hui.

La dernière affirmation du tableau, « un professeur homme a plus d'autorité qu'un professeur femme », ainsi que la question à choix multiples « qu'est-ce qui contribue à forger l'autorité d'un professeur débutant ? », ont été rajoutées par la suite, tout comme la case garçon/fille. Les élèves de 3e, auxquels j'avais distribué le questionnaire avant sa modification, n'ont donc pas répondu à ces trois questions. Je dispose donc pour celles-ci uniquement de données concernant les élèves de 4e. Ces ajouts m'ont été suggérés par la directrice de ce mémoire et je les ai effectivement trouvés pertinents et utiles pour la suite de mon analyse.

Le questionnaire a donc d'abord été donné aux élèves de 3e, le lundi 26 mars lors du premier cours de l'après-midi (13h45-14h40).[25] Il s'agissait de ma sixième séance avec cette classe, durant laquelle les élèves ont travaillé sur un extrait de film. Je leur ai ensuite laissé les dix dernières minutes de la séance pour répondre au questionnaire, après qu'ils eurent rangé

[24] Cf. annexe 1
[25] Cf. annexe 2

leurs affaires et que j'eus expliqué la raison de cette collecte de données. Concernant la classe de 4e, le questionnaire a été distribué lors de la septième séance, le vendredi 30 mars en troisième heure du matin (10h20-11h15).[26] Cette séance s'est déroulée en salle informatique, et c'est en début de cours, avant de commencer les activités, que j'ai demandé aux élèves d'y répondre.

Il faut souligner que le nombre d'avis comptabilisés peut varier selon les questions car quelques élèves ont parfois coché les deux réponses ou ont mis une croix entre les deux cases, malgré les consignes claires que je leur avais pourtant transmises. Cela peut, dans certains cas, constituer un biais que j'exploiterai afin de rendre les données les plus fiables possibles.

D) Analyse des données

1- L'autorité statutaire ne suffit plus

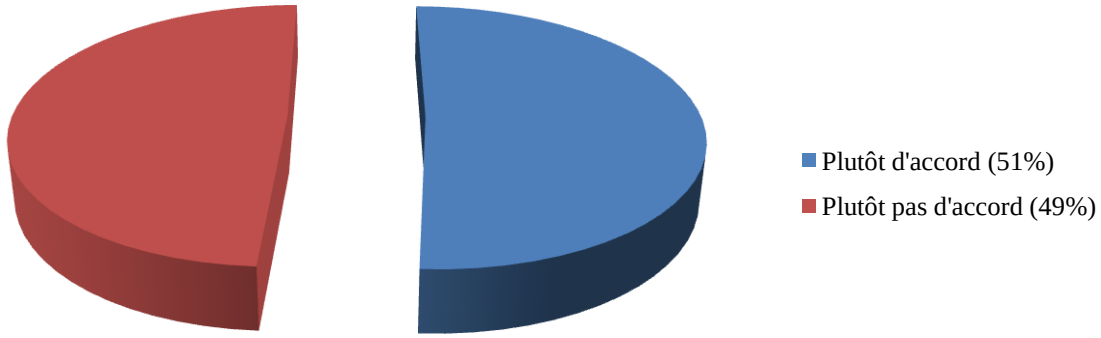
1.1 L'enjeu de la crédibilité de l'enseignant

Avant de débuter mon stage en responsabilité, je m'attendais fortement à ce que ma légitimité en tant que professeur, responsable de la classe et tributaire « naturel » de l'autorité, soit remise en question. La difficulté étant déjà grande pour un enseignant expérimenté, qu'en est-il pour un professeur affublé de l'étiquette de « stagiaire », comme cela était mon cas… Il n'a fallut que peu de temps pour confirmer cette idée. Avant même mon premier cours, rien qu'en écoutant certains élèves discuter entre eux dans le couloir, j'ai pu entendre que « de toute façon, on s'en fiche, c'est un stagiaire, il est pas là longtemps. » Ma crédibilité était donc très basse dès le départ. Cette conception et ce stéréotype du stagiaire en général n'est pas nouveau, il est véhiculé par la société, notamment par les média, mais aussi, souvent, par le milieu familial et les parents. On considère le stagiaire comme quelqu'un de peu capable et peu digne de confiance, passager et donc sans réel intérêt. Cette description est bien sûr très caricaturale mais le cliché perdure fortement. Dans le cadre de l'enseignement, le professeur stagiaire est souvent perçu comme quelqu'un ayant très peu d'autorité car inexpérimenté, ce dont certains élèves pensent pouvoir profiter. Je reviendrai sur ce point plus tard.

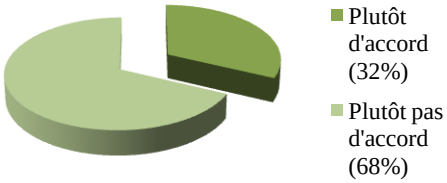
[26] Cf. annexe 3

Malgré ce constat, je me suis rendu compte que l'autorité incarnée par le professeur en général, qu'il soit stagiaire ou non, n'est pas perçue de la même façon par tous les élèves. Les statistiques ci-dessous, réalisées à partir des données recueillies avec mon questionnaire, le démontrent :

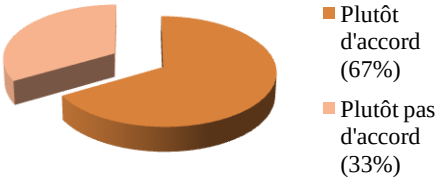
Le métier de professeur donne de l'autorité



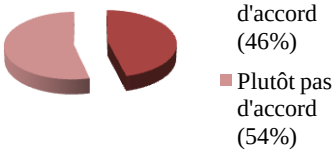
Élèves de 4e



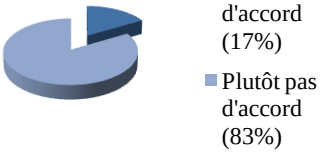
Élèves de 3e



Filles (4e)



Garçons (4e)



On constate sur le premier graphique, qui réunit l'ensemble des élèves, c'est-à-dire 4e + 3e, que les avis sont très partagés, puisque 51% des élèves sont plutôt d'accord avec le fait que le métier de professeur donne « légitimement » de l'autorité, contre 49% qui pensent

plutôt le contraire. Les opinions sont plus tranchées chez les élèves de 3e, 67% étant plutôt d'accord. En revanche pour les élèves de 4e, on observe la tendance inverse car 68% ne sont plutôt pas d'accord avec cette notion d'autorité légitime. Les avis des filles sont pourtant relativement équilibrés, mais on constate un taux de désaccord élevé de 83% chez les garçons. Cela peut s'expliquer par le fait que ceux-ci, de surcroit vers l'âge de 14/15 ans en pleine période d'adolescence, ont généralement plus de mal à accepter que quelqu'un leur impose des règles et des comportements auxquels ils doivent se plier. Cette observation est récurrente et se retrouve dans d'autres statistiques que j'ai effectuées.
Il faut également prendre en compte dans cette analyse le profil particulier des élèves garçons de cette classe de 4e, puisqu'un certain nombre d'entre eux sont en conflit sérieux avec les adultes en général et on peut considérer qu'ils ont exprimé leur opposition à l'autorité du professeur par principe et esprit de contradiction.

Si une moitié des élèves considère bien que l'enseignant dispose d'une autorité de par sa fonction, une autre moitié aura donc plutôt tendance à mettre cette autorité à l'épreuve et à « tester » le professeur, d'autant plus s'il est stagiaire comme cela était mon cas. Il est donc nécessaire de fixer dès le premier cours un cadre clair et des limites à ne pas outrepasser.

1.2 Adapter et redéfinir son autorité

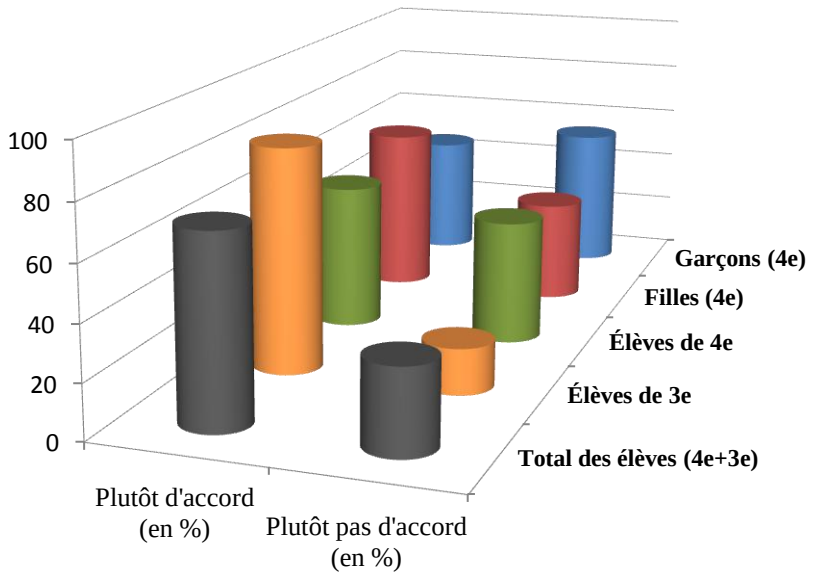
Mon stage en responsabilité a débuté par un imprévu de taille : ma tutrice a en effet été absente les trois premiers jours pour raison personnelle. Il a donc finalement été convenu que mon autre collègue stagiaire et moi prendrions de suite les élèves en charge, à raison de trois classes chacun, sans bénéficier des deux jours d'observation que nous avions préalablement déterminé pour que ma tutrice puisse elle-même terminer ses séquences en cours. Même si je connaissais déjà les élèves suite à un précédent stage dans le même établissement en décembre 2011, j'ai donc été directement confronté à une mise en responsabilité et j'ai du m'organiser très rapidement. J'avais déjà réfléchi à un certain nombre de rituels et techniques pour cadrer les élèves dès la première séance et ne pas être débordé par la suite en termes de discipline. Comme je savais ma crédibilité allait rapidement être mise à l'épreuve, j'ai décidé de mettre en place une démarche d'entrée en classe et de début de cours relativement stricte, qui a contrarié certains élèves au départ mais à laquelle ils se sont finalement vite habitués. Une fois les élèves rangés dans les couloirs, je me plaçais dans l'embrasure de la porte de

façon à ce qu'ils ne puissent entrer qu'un par un en passant devant moi, calmement, avec un bonjour en anglais individualisé. Ils restaient ensuite debout derrière leur chaise, sans sortir leurs affaires, pour l'appel, la date et le rebrassage de ce qui avait été abordé la séance précédente. Cela pouvait durer huit à dix minutes. J'ai remarqué que la position debout limitait beaucoup les bavardages, et c'est la raison pour laquelle il m'est arrivé, au milieu d'une séance où les bruits parasites demeuraient incessants, de demander à tous les élèves de se lever et de continuer le cours ainsi, jusqu'à ce qu'ils se soient ostensiblement calmés et que je les autorise à se rasseoir. Je ne suis pas certain que cette technique fonctionne sur le long terme, si elle est utilisée trop fréquemment, mais elle a bien eu l'effet escompté à ce moment précis, puisque les élèves ont été pris au dépourvu et ont rapidement cessé leurs bavardages.

Suite aux observations des classes que j'avais pu réaliser lors du stage précédent, j'ai également été amené dès mes premiers cours en responsabilité à effectuer des changements de place pour séparer des élèves trop bavards ou volontairement peu impliqués dans les activités. C'est un point sur lequel je reviendrai puisque cela n'a pas toujours été bien accepté par les élèves et a contribué à fortement remettre en cause mon autorité, notamment lors d'un évènement que je relaterai un peu plus tard dans un autre contexte.

Malgré cela, les attentes des élèves vis-à-vis du rôle de l'autorité de l'enseignant en termes de gestion de la discipline demeurent claires, comme le montre le graphique suivant :

C'est l'autorité du professeur qui permet de gérer la discipline dans la classe



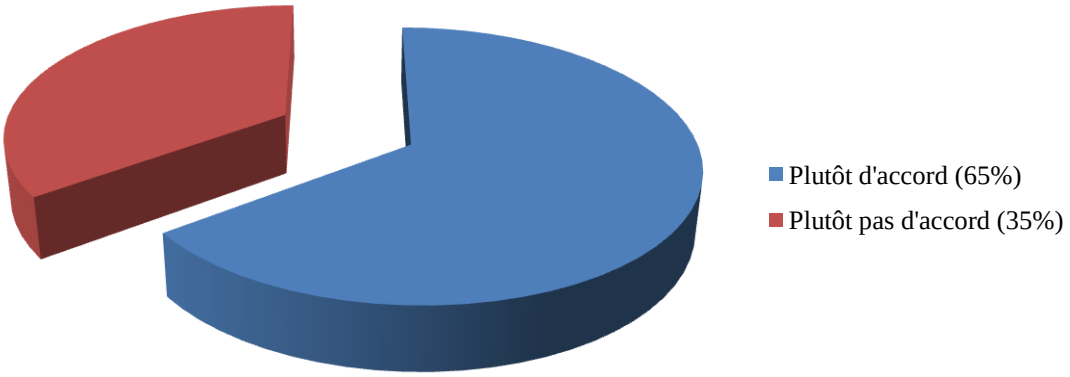
Plus des deux tiers des élèves interrogés estiment que c'est bien l'autorité du professeur qui permet de gérer la discipline dans la classe. Le taux est de 83% pour les adolescents de 3e et 54% pour ceux de 4e, bien que l'on retrouve comme précédemment un désaccord pour une bonne moitié des garçons de cette classe. Si l'autoritaire statutaire ne suffit plus, il demeure cependant indispensable que l'enseignant parvienne à construire sa propre autorité afin que les cours se déroulent dans de bonnes conditions de travail.

1.3 Le risque de l'excès d'autorité ou dérive autoritariste

Afin de palier l'affaiblissement de l'autorité statutaire, ou par crainte de ne pas être capable de gérer la discipline de classe, certains enseignants seront susceptibles d'adopter un comportement que l'on peut qualifier d'autoritaire, à des degrés plus ou moins différents. Par autoritaire, on entend une personne ayant « *tendance à abuser de son autorité, à l'exercer avec rigueur, à chercher à l'imposer.* »[27] On ne trouve pas dans cette définition la notion de légitimité, comme c'est le cas dans la définition du mot autorité.

Pourtant, dans l'esprit d'une grande majorité des élèves de 4e et de 3e, il n'y a pas ou peu de différence entre un professeur « qui a de l'autorité » et un professeur « autoritaire » :

Un professeur qui a de l'autorité est un professeur autoritaire



Ceci est confirmé par les réponses données par les élèves aux deux questions ouvertes du questionnaire. Ainsi, concernant leur représentation d'un professeur autoritaire et d'un

[27] Définition du Petit Larousse Illustré, édition de 2005

professeur qui a de l'autorité, un certain nombre d'entre eux ont écrit que c'était « la même chose ». On retrouve ainsi, indistinctement pour les deux notions, des réponses du type : c'est un professeur « qui punit pour se faire respecter », « qui fait respecter l'ordre » ou encore « qui a du pouvoir ». Cette confusion s'explique à mon sens par l'âge des élèves, 14-15 ans. S'ils connaissent bien le terme « autorité », ils ne sont en revanche pas familiers du terme « autoritaire » et de ce qu'il sous-entend. La majorité d'entre eux n'ont pas encore été confrontés à la notion d'autoritarisme notamment, qui est abordée dans les programmes d'histoire-géographie au lycée et qui aurait pu leur permettre de faire un lien et d'associer des idées.

Pourtant, le manque de maturité d'une majorité contraste avec les remarques relativement pertinentes d'une minorité. Ainsi, certains élèves se représentent un professeur autoritaire comme quelqu'un « qui n'a pas forcément d'autorité mais qui veut en avoir . » Cela revient au profil de l'enseignant qui façonne une sorte de deuxième personnalité, une carapace, afin que l'image qu'il renvoie aux élèves soit celle d'un professeur très sûr de lui qui maitrise complètement sa classe, ce qui est en réalité reflète une peur totale de perdre le contrôle. Les autres expressions que j'ai relevées qualifiant un professeur autoritaire sont quelqu'un « qui crie beaucoup », « sévère », « qui n'accepte aucun bruit dans sa classe » et « qui ne laisse pas de liberté et abuse de son pouvoir ». On peut s'interroger sur le sens de cette dernière remarque et notamment sur le terme de « liberté » en classe. Les questionnaires étant anonymes, il peut très bien s'agir d'un ou d'une élève perturbateur/trice, en conflit avec l'autorité et qui considérerait les sanctions à son encontre comme des injustices. Quelques élèves ont également donné les noms de professeurs qu'ils jugent autoritaires, ce qui montre qu'ils ont bel et bien une représentation à l'esprit.

De même, j'ai pu trouver dans les réponses des exemples de professeurs perçus comme « ayant de l'autorité ». L'une des remarques les plus intéressantes à mon sens est le fait que l'autorité de l'enseignant soit « dans sa nature ». Pour cet/cette élève, l'autorité est donc naturelle et dépend de la personnalité du professeur. Je reviendrai sur ce point, effectivement très important. Parmi les autres représentations des élèves, on peut citer que l'enseignant qui a de l'autorité « hausse le ton seulement quand il le faut », « sait tenir une classe sans être méchant » et « sait se faire respecter sans être autoritaire et sans forcément punir ». On trouve donc bien chez quelques élèves une certaine distinction entre « avoir de l'autorité » et « être autoritaire ». Il semble que la sanction soit un critère central dans le

jugement des élèves. Ainsi, le professeur autoritaire est souvent associé à la « punition » alors que le professeur qui a de l'autorité apparait plutôt comme « naturellement capable » de gérer la discipline de classe.

Il est nécessaire de souligner qu'une autorité statutaire de l'enseignant trop affirmée, qui tendrait vers l'autoritarisme, peut avoir des effets largement contre-productifs. Robbes cite Alain Marchive, qui explique que « *dès lors qu'elle implique des conduites de soumission,* [cette autorité] *peut-être génératrice de difficultés de l'élève* […] *et devenir un obstacle de l'apprentissage.* »[28] J'ai pu observer ce phénomène lors d'un stage en lycée l'an passé. La professeure qui m'avait accueilli dans ses classes était d'un naturel strict et l'autorité transparaissait d'une certaine façon sur son visage, dans ses expressions et dans sa tenue vestimentaire. Elle ne souriait par exemple que très rarement en classe, voire jamais. Son ton de voix était relativement sec et froid. Si son objectif était manifestement d'insister sur l'aspect statutaire de l'autorité de l'enseignant, cela avait pour conséquence de freiner et même parfois de bloquer totalement la participation orale des élèves, pourtant très importante en langues vivantes. Cette façon de procéder me semble ainsi peu pertinente car elle contribue à mon sens à diminuer l'implication des élèves dans leur apprentissage et accentue le problème déjà grand du manque de motivation. Pour tenter de palier ce phénomène, il est notamment important que le travail demandé aux élèves ait un sens (d'où l'intérêt de clarifier ses objectifs en construisant une progression et de présenter aux élèves ces objectifs en insistant sur leur finalité) et un intérêt intellectuel. Cela contribue à construire son autorité d'enseignant de manière beaucoup plus efficace.

2- L'autorité de l'enseignant lui est conférée par ses élèves

2.1 L'importance du savoir-être

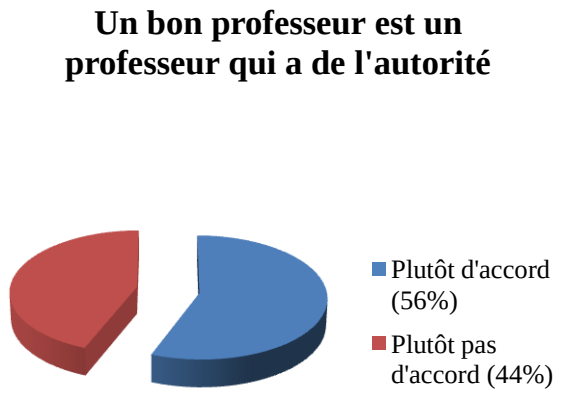
Au travers des trois parties précédentes, il ressort globalement que l'autorité du professeur n'est aujourd'hui plus un acquis. L'enseignant va devoir gagner cette autorité auprès de ses élèves. Son savoir-être va jouer un rôle très important dans ce processus. Cette notion désigne l'ensemble des dispositions de bases, des qualités et des défauts, constitutifs de

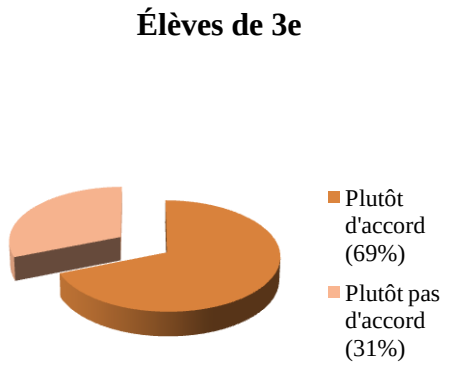
[28] Bruno Robbes, Les trois conceptions actuelles de l'autorité (en ligne), *Site du CRAP – Cahiers pédagogiques*, mars 2006 [consulté le 21 septembre 2011]. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

la personnalité. Le savoir-être regroupe également les attitudes, les croyances, les intentions qui sous-tendent certains comportements, ainsi que la dimension de conscience et la capacité d'ouverture ou, au contraire, de fermeture, d'une personne. En termes d'enseignement, le savoir-être du professeur joue un rôle prépondérant dans la mesure où une seule qualité ou absence de qualité peut impacter sur l'ensemble de ses savoir-faire et de ses réalisations. Ainsi, le manque d'affirmation personnelle d'un enseignant va influer sur sa qualité de communication et créer des difficultés de gestion de classes, notamment avec les élèves perturbateurs. Cela peut également affecter sa qualité relationnelle avec les parents mais aussi avoir des répercussions sur la progression de l'ensemble de la classe. Les objectifs d'apprentissage que l'enseignant avait fixé en début d'année, ou ceux déterminés par les programmes, peuvent ne pas être réalisés dans les délais, par exemple.

Il me semble donc fondamental, en tant que professeur, d'adopter un bon comportement et de travailler sa personnalité si cela est nécessaire. Il ne s'agit pas de renier ou de chercher à dissimuler complètement son caractère, mais je pense que certains aspects peuvent être améliorés et perfectionnés. Personnellement, je suis d'un naturel souriant et relativement ouvert, ce qui est à mon avis, sans tomber dans l'excès bien évidemment, un point positif face à des élèves. Cela m'a en tout cas été profitable lors de mon stage, puisque le relationnel avec les classes dont j'ai eu la charge a plutôt été très bon. J'ai pu constater une différence relativement flagrante en observant certaines séances de mon collègue stagiaire, dont le visage très fermé et, je pense, le manque d'assurance, ont contribué à instaurer une ambiance de travail relativement pesante à mon sens. Comme pour le stage en observation de l'an passé que j'ai mentionné précédemment, la participation orale des élèves s'est ainsi retrouvée freinée voire totalement bloquée. Il est vrai que j'avais pu bénéficier de plusieurs expériences dans l'enseignement auparavant, notamment en tant qu'assistant de langue en Angleterre, qui m'ont permis de m'habituer à m'adresser à une classe et à adopter de bons comportements, pour être ainsi beaucoup plus détendu aujourd'hui. En outre, le théâtre me semble être une activité tout à fait adéquate pour développer sa personnalité, s'affirmer et gagner en assurance, bien que je n'aie personnellement jamais éprouvé le besoin de le pratiquer.

Le savoir-être de l'enseignant est d'autant plus important dans la construction de son autorité que les élèves considèrent en majorité qu'un bon professeur est précisément un professeur qui a de l'autorité.





Même si les critères de représentation d'un « bon professeur » diffèrent selon les élèves, et je ne m'attarderai pas sur ce point car ce n'est pas l'objet de mon étude, il est nécessaire de savoir prendre en compte certaines remarques des élèves concernant sa pratique d'enseignant, afin de se remettre en question si cela est nécessaire et justifié, bien évidemment. Je ne pense pas que cela soit perçu par les élèves comme une preuve d'incompétence ou un aveu de faiblesse, mais au contraire comme un élément productif et bénéfique quant à la construction de son autorité et de sa légitimité en tant que professeur.

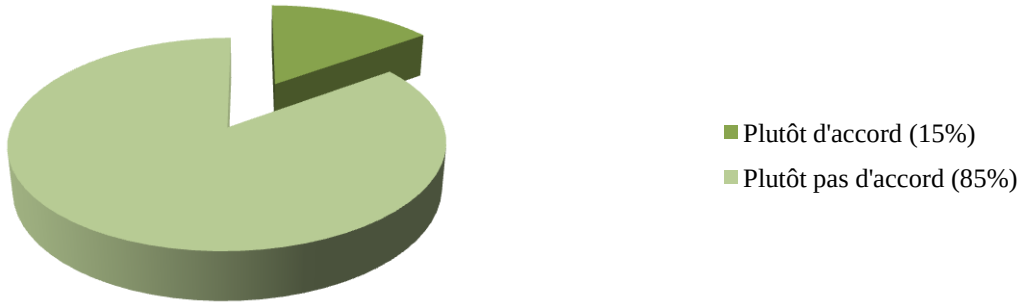
2.2 Le regard et le jugement de l'élève sur l'enseignant

Comme je l'ai mentionné précédemment, les élèves ont à l'esprit des représentations et des stéréotypes concernant les enseignants. Il y a notamment celui, dont j'ai parlé, du professeur stagiaire qui est considéré comme ayant très peu d'autorité car dépourvu d'expérience. Il est donc fondamental de briser d'emblée ces clichés et d'établir très rapidement une relation enseignant/apprenant claire et ferme. A l'adolescence, les élèves sont fortement portés sur le jugement, notamment sur l'apparence physique. Ceux-ci vont scruter le professeur de la tête aux pieds, ce qui peut s'avérer déstabilisant, surtout en début de carrière. Ainsi, en tant qu'enseignant, il faut être scrupuleux quant à la façon de s'habiller, en

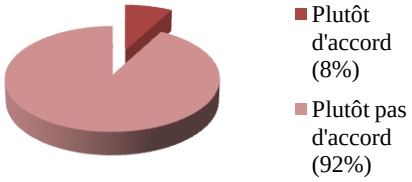
évitant par exemple de porter ostensiblement des vêtements de marque. Cela permet tout d'abord de ne pas donner aux élèves de prétexte de bavardage mais également de ne pas créer de sentiment d'inégalité économique et sociale.

En termes de lien entre autorité et sexe de l'enseignant, l'opinion d'adolescents âgés de 14 ans est plutôt surprenant et à l'opposé de ce à quoi on aurait pu s'attendre :

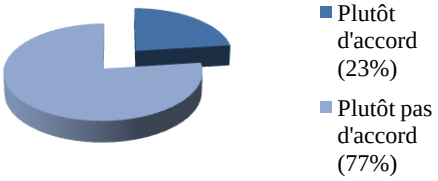
Un professeur homme a plus d'autorité qu'un professeur femme (élèves de 4e)



Filles (4e)

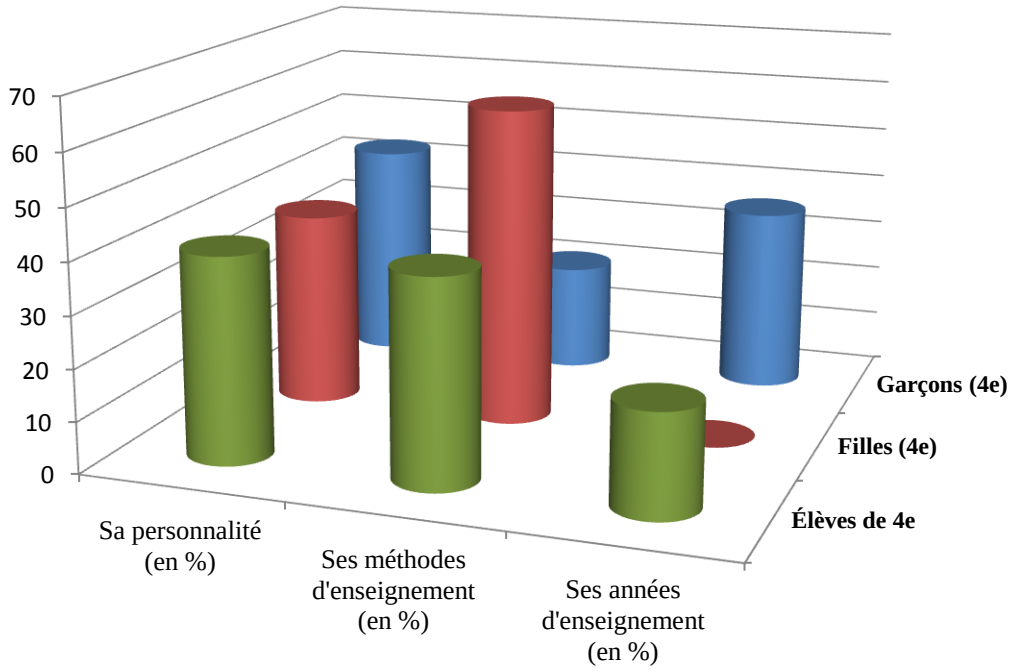


Garçons (4e)



Ainsi, 85% des élèves de 4e estiment qu'un professeur homme n'a pas naturellement plus d'autorité qu'un professeur femme. Chez les filles, 92% ne sont plutôt pas d'accord et 77% chez les garçons. Certains élèves m'ont parlé de « sexisme » quant à la question, ce à quoi je ne m'attendais pas mais qui révèle finalement un certain principe d'égalité homme/femme qu'ils ont apparemment intégré et qui me semble réellement positif. Si les élèves ne vont donc à priori pas juger de l'autorité de l'enseignant par rapport au genre, c'est sur sa personnalité (40%) et ses méthodes d'enseignement (40%) qu'ils vont se baser, comme le montre le graphique suivant.

Qu'est-ce qui va forger l'autorité d'un professeur débutant ?



Les filles semblent privilégier les méthodes d'enseignement (62%) tandis que les garçons penchent vers la personnalité (43%) mais aussi vers les années d'expérience (36%), ce qui semble confirmer le fait que ceux-ci seront naturellement plus enclins à reconnaitre et à respecter l'autorité d'un professeur plus âgé et plus expérimenté que celle d'un professeur jeune et novice.

Durant mon stage en responsabilité, j'ai été soumis à plusieurs reprises au regard, et donc au jugement, des élèves par rapport à des situations particulières impliquant la mise à l'épreuve de mon autorité d'enseignant. L'un de ces événements s'est produit au tout début de la prise en main d'une classe de 3e relativement difficile, lors de la deuxième séance. Ayant remarqué le cours précédent qu'un élève, Kévin, était particulièrement agité et perturbait le bon déroulement des activités, j'ai décidé dès les toutes premières minutes de le faire changer de place et de l'installer à l'avant. La salle de classe étant disposée en double U, j'ai demandé à Kévin, en français et de manière très polie, de venir s'asseoir à l'extrémité du U intérieur, de façon à ce qu'il se trouve plus près du tableau et plus à l'écart des autres élèves. Sa réaction a été très agressive, puisqu'après avoir dit, je cite, que « ça fait un jour qu'il est là et il commence déjà à faire son autorité » (paroles qui m'étaient plus ou moins directement adressées), il a violemment poussé la table devant lui, s'est levé, a jeté son sac puis est venu

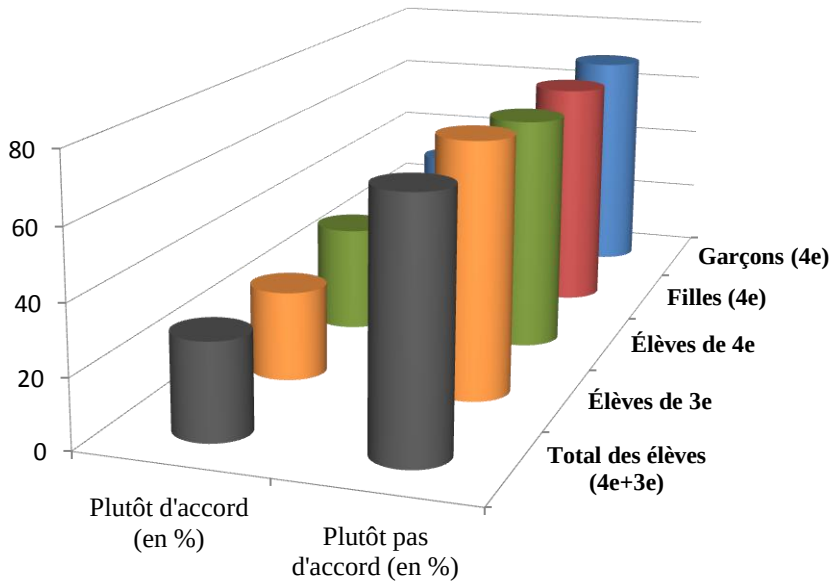
s'asseoir à la place que je lui avais indiqué. Je lui ai à ce moment demandé de se relever et d'aller remettre la table correctement. Il a refusé une première fois, puis a fini par obtempérer suite à mon insistance et après que j'ai eu réitéré ma demande. Je dois avouer que j'ai été relativement pris de court et que je ne m'attendais pas à une telle réaction. S'il avait de nouveau refusé, je pense que je l'aurais exclu du cours. L'enjeu était très important, puisque tous les élèves observaient la scène. Ils allaient juger de ma capacité à gérer un conflit et donc évaluer mon autorité. Si pour Kévin l'objectif était de ne pas perdre la face devant ses camarades, mon but était de garder le contrôle de la classe et de montrer que c'était bien moi qui décidait des règles et des comportements à adopter. Je ne pouvais pas permettre que mon autorité soir remise en cause dès les premiers jours.

Paradoxalement, cet épisode a eu un impact très positif sur l'attitude de Kévin, et sur celle des autres élèves en général. Il me semble qu'en étant ferme mais tout de même bienveillant et courtois, j'ai pu créer un climat serein et de confiance au sein de la classe, qui a conduit à l'instauration d'un respect mutuel entre les élèves et moi-même.

2.3 Le respect mutuel

Lorsqu'on les interroge, plus des deux tiers des élèves n'établissent pas de lien entre respect du professeur et autorité. Même après que j'ai eu reprécisé et explicité le sens de la question, 74% des 3e et 69% des 4e ont exprimé leur désaccord avec le fait que respecter le professeur, que cela soit verbalement ou comportementalement, contribue à forger et à augmenter son autorité.

Respecter le professeur, c'est renforcer son autorité



On peut résumer en disant que la majorité des élèves considèrent que leur attitude en classe n'influe pas sur la façon dont le professeur fait autorité et sur la façon dont eux-mêmes perçoivent cette autorité. De mon point de vue, en tant qu'enseignant, j'estime au contraire que cela joue un rôle relativement considérable. Si un ou plusieurs élèves adoptent un comportement volontairement irrespectueux, aussi bien envers le professeur en lui-même qu'envers les activités qu'il a élaboré pour sa classe, cela va naturellement et légitimement créer un sentiment d'énervement et une certaine frustration chez cet enseignant. Sous le coup de la colère, cela pourrait alors conduire à des mots ou à des réactions de celui-ci qui ne seraient pas forcément appropriées et qui pourraient être regrettées par la suite. Le concept de respect mutuel enseignant/apprenant se retrouverait ainsi largement compromis et l'élève ou les élèves en question seraient alors susceptibles d'entrer dans une opposition encore plus forte. Même si cela semble facile à dire, il est fondamental que l'enseignant parvienne à la fois à contrôler sa classe mais également à se contrôler lui-même, principalement dans les situations de dérégulation.

Afin que les élèves acceptent et respectent l'autorité du professeur, celui-ci doit donc veiller, comme je l'ai mentionné précédemment, à toujours s'adresser à eux de façon polie et appropriée, dans un français quasiment irréprochable qui plus est. En tant que fonctionnaire de l'Etat, il nous appartient de montrer l'exemple à nos élèves et de véhiculer les valeurs de

citoyenneté et de tolérance. Il est bien évidemment requis de rester neutre politiquement. Il faut absolument faire abstraction de tous préjugés que l'on pourrait avoir, notamment par rapport au prénom et au milieu économique et social de l'élève. Personnellement, lorsque je ne connais pas le profil d'une classe, je préfère éviter d'écouter les avis des autres professeurs sur tel ou tel élève afin de ne pas porter de jugement avant d'avoir pu observer et évaluer moi-même son attitude et ses capacités. Le fait que les élèves ne se sentent pas stigmatisés catégorisés est un pilier de la construction du respect mutuel et par là même de l'autorité de l'enseignant.

3- L'approche actionnelle contribue à forger l'autorité de l'enseignant

3.1 Des modalités de travail nouvelles

Lors de la première séance avec chacune de mes classes, j'ai présenté aux élèves la séquence sur laquelle ils allaient travailler pendant les quatre semaines, en insistant sur les objectifs et la tâche finale à réaliser. L'approche était relativement différente puisque leur professeur avait plutôt pour habitude de suivre de façon plus ou moins linéaire la progression et les unités du manuel. Les supports de travail étaient ainsi le plus souvent écrits, parfois iconographiques, et les activités langagières basées donc en majorité sur de la compréhension et de l'expression écrite individuelle. Les élèves avaient déjà réalisé deux « missions » plus tôt dans l'année, qui peuvent s'apparenter à des tâches finales : un guide touristique sur le Dakota du Sud et une affiche contre les discriminations. Le concept ne leur était ainsi pas totalement inconnu.

Après concertation et avec l'accord de ma tutrice, j'ai donc fait le choix de modifier les habitudes des élèves. J'ai introduit de nouveaux supports et ai tenté de varier au maximum les activités langagières travaillées au sein de mes séquences. J'ai beaucoup utilisé le vidéoprojecteur, dont la salle de classe était équipée, afin d'aborder des documents iconographiques, des vidéos d'internet ainsi que des extraits de films. J'ai très rapidement pu constater un certain enthousiasme chez la majorité des élèves vis-à-vis de la nouveauté, notamment chez Théo. En classe de 4e, cet élève était en difficultés et considéré comme décrocheur. Sans être agressif comme pouvait l'être Kévin, dont j'ai parlé précédemment,

Théo avait pour habitude de faire l'intéressant devant ses camarades, par des remarques ou des commentaires à haute voix, et de ne fournir quasiment aucun travail ni investissement, aussi bien pendant les cours qu'à la maison. Pourtant, il s'est montré très impliqué et motivé lors des activités d'interaction orale sur les supports vidéo, qui ont eu pour effet de le stimuler. De même, un autre élève de 3e plutôt perturbateur et en échec scolaire généralisé a fait preuve d'une attitude très positive et de volonté face au travail demandé durant mes séances. Il m'a confié par la suite que le thème de la séquence, le problème de la violence par armes à feu aux Etats-Unis et les moyens de lutter contre celle-ci, l'intéressait et que cela « changeait de d'habitude ».

Le fait de laisser les élèves réfléchir et agir constitue à mon sens l'intérêt principal de l'approche actionnelle. Un certain nombre des activités que j'avais préparé se sont déroulées en binômes. Ce fut par exemple le cas d'un dialogue en interaction orale, ayant pour but d'entrainer les élèves à l'intonation des phrases et à l'accentuation des mots en relation avec le thème de la séquence. De même, afin d'aborder un article de presse relativement long, j'ai découpé celui-ci en paragraphes que j'ai ensuite réparti entre différents binômes d'élèves de 3e. L'objectif était dans un premier temps de repérer deux ou trois mots-clefs dans le paragraphe puis d'écrire une ou deux phrases pour le résumer, en utilisant les mots-clefs relevés. Les élèves ont ensuite échangé leurs informations en interaction orale, pour que chacun d'entre eux dispose au final d'un condensé de l'article en sept ou huit phrases.

Chaque activité avait bien évidemment une visée très précise, en lien permanent avec qui était attendu des élèves pour la tâche finale. En classe de 4e, celle-ci consistait en la rédaction et la présentation à la classe de la charte informatique d'un site internet au choix, par groupes de trois. Un élève, Mohamed, m'a particulièrement impressionné lors de la réalisation de cette tâche finale, puisqu'il a tout de suite pris ses responsabilités au sein du groupe en prenant de lui-même en charge une partie de l'écriture. Bien que relativement calme en classe, j'avais remarqué que cet élève ne s'investissait pas du tout pendant les cours et n'avait la plupart du temps même pas de cahier avec lui. Il avait intégré la filière d'enseignement « classique » après que la section SEGPA du collège ait été fermée trois ans auparavant et s'était très rapidement retrouvé en situation de décrochage. Pourtant, dans le cas présent, le travail de groupe et la réalisation d'une tâche l'ont réellement motivé, tout comme les deux séances en salle informatique durant lesquelles son attitude et son implication dans le travail ont été irréprochables. La combinaison entre TUIC (Techniques Usuelles de

l'Information et de la Communication) et approche actionnelle m'apparait ainsi comme un élément clé de la pédagogie actuelle en langues vivantes étrangères. Cela fait partie des savoir-faire de l'enseignant, qui participent très largement à la création de l'autorité de celui-ci auprès des élèves.

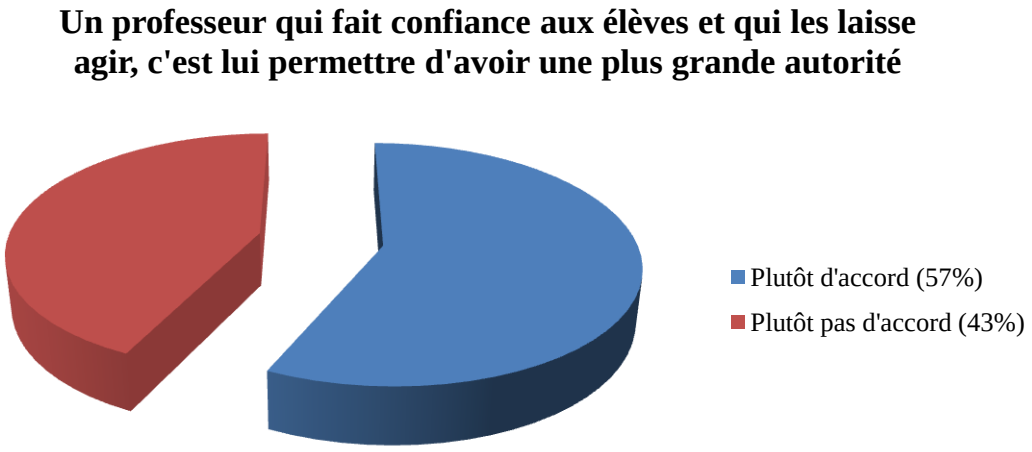
3.2 L'enseignant-ressource et son rôle de régulateur

Dans l'approche actionnelle, le rôle du professeur doit en théorie se limiter à celui d'enseignant-ressource, dont les élèves peuvent consulter les savoir, si nécessaire, pour mener à bien les activités. Il est donc sensé se placer en retrait par rapport à la classe et laisse les apprenants agir. En pratique pourtant, cela me semble relativement plus complexe. A mon sens, le professeur doit également se poser en tant que régulateur, afin de maintenir une bonne atmosphère de travail pour tous les élèves, mais également en tant qu'animateur, comme me l'a spécifié ma tutrice. J'ai rapidement constaté qu'il était utopique d'attendre, dans les conditions d'enseignement actuelles et avec des effectifs de classe de plus en plus souvent supérieurs à trente élèves, que ceux-ci se prennent entièrement en charge et agissent de manière autonome, que cela soit en termes d'investissement dans le travail ou en termes de gestion du comportement. Je reviendrai sur cet aspect un peu plus tard.

J'ai essayé, dans la mesure du possible, de suivre le même schéma et d'adopter le même comportement lors de la présentation et du déroulement des activités. Après avoir clairement énoncé les consignes et m'être assuré que tous les élèves les avaient bien comprises, je me postais à différents points stratégiques de la classe pour observer, ou circulais dans les rangs afin d'obliger les plus réticents à se mettre au travail. La plupart du temps, mon rôle consistait à intervenir de manière individuelle lorsqu'un élève me sollicitait, mais aussi, principalement, à gérer la discipline de classe. Pourtant, même en ayant à l'esprit cette optique de m'immiscer le moins possible dans les activités, je me suis rendu compte que j'avais parfois tendance à monopoliser la parole aux dépens des élèves. J'explique cela par la crainte de ne pas avoir été clair ou par le fait de vouloir être sûr que le message que je souhaitais faire passer ait été saisi. Je sais que certains élèves n'osent pas lever la main pour dire qu'ils n'ont pas compris, d'où mon inquiétude il me semble. Je me suis par la suite efforcé de laisser un élève expliquer et reformuler à ma place les consignes ou les idées, ce

qui m’a effectivement paru plus adapté pédagogiquement et plus productif pour l’ensemble de la classe.

Même si, dans l’approche actionnelle, le professeur se positionne beaucoup plus en retrait par rapport aux autres méthodes d’enseignement des langues vivantes, les élèves de 4e et de 3e n’y voient pas de recul de son autorité :



Le graphique ci-dessus illustre un relatif statu quo. Avec 57% des élèves plutôt d’accord et 43% qui pensent le contraire, l’approche actionnelle n’aurait donc d’après eux pas de réel impact sur l’autorité de l’enseignant. Ce constat peut permettre de rassurer les professeurs réticents à travailler avec l’approche actionnelle par crainte de ne pas parvenir à gérer la classe et d’en perdre le contrôle. Le travail de groupe et le fait de laisser les élèves agir seuls ne favorisent pas, en règle générale, les comportements déviants ni n’affaiblissent en soi l’autorité de l’enseignant. Personnellement, je n’ai pas eu le sentiment de consacrer plus de temps qu'à l'accoutumée à la gestion de la discipline lors de tâches en groupes ou en interaction. Au contraire, je pense plutôt que les élèves sont beaucoup plus impliqués dans ce type d’activité et sont ainsi moins enclins à perturber la classe de quelque façon que ce soit. Le plus important à mon sens est de définir clairement des règles, connues de tous, et de sanctionner systématiquement tout manquement ou écart à celles-ci.

3.3 Les limites de l'approche actionnelle

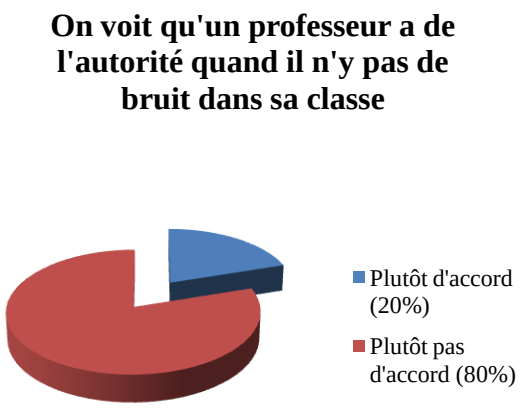
Même si l'approche actionnelle présentent de nombreux atouts, et malgré toute la bonne volonté dont pourra faire preuve l'enseignant, on peut rapidement se retrouver face à des contraintes importantes dans sa mise en pratique. J'ai pu le constater lors de mon stage en responsabilité. Bien que j'occupais toujours la même salle de classe et pouvais donc éventuellement organiser sa disposition à ma convenance, l'espace de travail était relativement confiné, ce qui permettait difficilement un agencement des tables d'une autre façon qu'en double U. Le travail de groupe, plutôt idéal en îlots séparés, s'effectuait donc des conditions peu favorables, trois ou quatre élèves se retrouvant souvent autour d'une seule table, très proches voire collés à leurs camarades du groupe d'à côté. De plus, les effectifs étaient importants, entre 28 et 30 élèves dans mes classes de 4e et 3e, ce qui ne laissait aucune autre chaise disponible dans la salle pour déplacer l'un d'entre eux qui perturberait le bon déroulement de la séance. Ce manque de moyens, à la fois matériels et humains à mon sens, pouvait ainsi rendre difficile la gestion des dérégulations, principalement lors des activités de groupe, essentielles et caractéristiques à l'approche actionnelle.

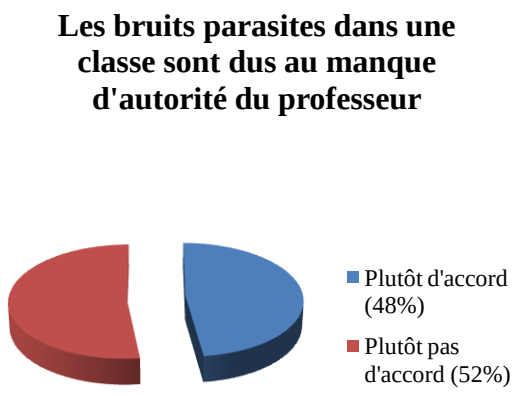
Une autre contrainte à laquelle j'ai été plusieurs fois confronté était liée à la salle informatique. J'avais en effet élaboré plusieurs activités nécessitant l'utilisation par les élèves d'ordinateurs, notamment pour des recherches d'informations sur internet et pour la réalisation de la tâche finale. J'ai rapidement constaté que le collège ne disposait pas d'un laboratoire de langues spécifique et qu'il me faudrait donc utiliser la salle informatique classique. Dans le bâtiment, celle-ci ne comportait que douze ordinateurs, non-équipés de casques audio en raison d'un trop grand nombre de vols et de dégradations. Il me serait donc impossible de travailler l'oral, et de surcroît, de façon encore plus contraignante, cette salle était également la salle « attitrée » d'un professeur d'espagnol et d'un professeur d'italien, car elle était aussi équipée du mobilier scolaire classique comme n'importe quelle autre salle. Elle était donc souvent occupée et relativement peu disponible, du moins pas sur les mêmes créneaux que mes séances.

Pour rejoindre le problème de la gestion des dérégulations dans l'approche actionnelle, certains élèves, et moi-même par ailleurs, ont parfois été lassés et dérangés par l'agitation et le bruit généré lors des activités en binômes ou en groupes notamment. Je me suis rendu compte qu'il était difficile de déterminer un juste milieu entre un niveau sonore acceptable et un

niveau sonore excessif et répréhensible. J'ai à plusieurs reprises eu l'impression que l'autorité m'échappait et que je ne parviendrais pas à reprendre la classe en main après l'activité. Autant que je m'en souvienne, cela ne s'est heureusement pas produit mais il est clair que ce sentiment de perte de contrôle peut faire peur à de nombreux enseignants, moi le premier.

Pourtant, les élèves ne perçoivent pas les choses de la même façon que le professeur.





Ainsi, les élèves ne jugent pas, à 80%, de l'autorité de l'enseignant par rapport au bruit dans la classe. De même, une majorité n'associe pas en premier lieu bruits parasites et manque d'autorité de l'enseignant.

Le bruit me semble indéniablement faire partie de l'action et de la coaction. Cela est acceptée par les élèves, au professeur de s'y adapter également, tout en définissant bien évidemment une limite à ne pas outrepasser. En revanche, j'ai pu remarquer que ceux-ci était beaucoup moins à l'aise avec le fait d'être très souvent sollicité et mis à contribution dans les activités en groupe classe. Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur demande leur avis et que celui-ci soit pris en compte, sans jugement. J'ai insisté sur leur réflexion personnelle, par rapport à des thèmes sérieux mais qui les concernaient, comme les dangers des réseaux sociaux ou la violence par armes à feu chez les adolescents américains. Cet aspect réflexif est aujourd'hui mis en avant dans les programmes d'enseignement de langues vivantes et fait également partie intégrante de l'approche actionnelle.

PERSPECTIVES

Cette étude a permis de mettre en lumière certains aspects ayant trait à la notion d'autorité, qui constitue une problématique très large et complexe. La première hypothèse que j'avais définie, l'autorité statutaire ne suffit plus, est validée, comme je pouvais m'y attendre. Au regard de mon expérience lors du stage en responsabilité comme à la vue des réponses données par les élèves au questionnaire, il apparait clairement que le fait d'être professeur n'est plus considéré comme donnant légitimement de l'autorité. Mon hypothèse numéro deux était la suivante : l'autorité de l'enseignant lui est conférée par ses élèves. Ici, j'ai démontré l'importance des savoir-être et savoir-faire du professeur dans le processus de construction l'autorité, ainsi que le rôle essentiel joué par le respect mutuel. Il ne peut y avoir d'autorité de l'enseignant si celle-ci n'est pas reconnue et acceptée par les élèves, ce qui valide cette deuxième hypothèse. Ma troisième et dernière hypothèse concernait l'approche actionnelle et le fait qu'elle contribue à forger l'autorité du professeur. Les résultats sont un peu plus contrastés. Mes observations et les données recueillies auprès des élèves ne m'ont pas permis de vérifier de manière claire et franche le fait que l'approche par tâches influe de manière totalement positive sur l'autorité de l'enseignant. Cela peut s'expliquer par la relative nouveauté de cette méthode ainsi que par le fait que les élèves des classes dont j'ai eu la responsabilité n'étaient pas habitués à des modalités de travail différentes et à un rôle de l'enseignant plus limité au sein des activités. Je ne peux donc pas valider ni invalider ma dernière hypothèse. D'autres expérimentations sur le plus long terme, avec d'autres élèves et d'autres classes, s'avèreraient à mon sens nécessaires.

Je suis personnellement convaincu de l'impact positif de l'approche actionnelle et du rôle majeur qu'elle doit jouer dans la redéfinition de l'autorité de l'enseignant. J'ai pu le constater lors de mon stage en responsabilité. Je débutais avec l'étiquette de stagiaire et il fallait que je tente de faire oublier au maximum cet aspect aux élèves, en mettant en œuvre mes savoir-faire. Le fait de travailler avec l'approche actionnelle y a effectivement contribué, à mon sens. Malgré des modalités de travail inhabituelles et l'adaptation dont ils ont du faire preuve, les élèves ont dans leur grande majorité réalisé d'excellentes productions lors de la tâche finale. En classe de 3e LV2, il s'agissait de créer une grille de mots-croisés en réutilisant le lexique et certaines structures abordées au cours de la séquence.[29] J'ai été surpris du sérieux

[29] Cf. annexe 4

et de l'investissement des élèves dans la réalisation de cette tâche. Le fait que l'élève se retrouve au cœur des apprentissages, et non plus le professeur, redistribue d'une certaine façon l'autorité dans la classe mais sans pour autant affaiblir celle de l'enseignant.

Bien que l'approche actionnelle me semble désormais constituer un maillon essentiel dans le processus de construction de l'autorité, il ne faut cependant pas négliger ou exclure de sa pratique d'enseignement tous les autres aspects qui contribueront également à cette fabrication. Les savoir-faire du professeur seront en effet insuffisants s'ils ne sont pas mis en œuvre aux côtés des savoir-être et s'ils ne s'articulent pas entre eux. La capacité de l'enseignant à gérer les dérégulations, ainsi que sa personnalité, jouent aussi un rôle très important. Même l'aspect statutaire de l'autorité ne doit à mon avis pas être complètement écarté puisque il est encore reconnu par un certain nombre d'élèves et par une frange manifeste de la société. C'est pour moi la combinaison et l'équilibre entre tous ces facteurs qui façonnent l'autorité de l'enseignant aujourd'hui. L'enjeu est de taille mais je pense disposer, au regard et grâce à cette étude, d'éléments et de pistes qui me permettront je l'espère de « faire autorité » dans mes classes à l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

DAVISSE, Annick ; ROCHEX, Jean-Yves. *« Pourvu qu'ils m'écoutent… » – Discipline et autorité dans la classe : mémoires professionnels de stagiaires (collège et lycée).* CRDP de l'académie de Créteil, 1995. 214 p.

GARAPON, Antoine ; PERDRIOLLE, Sylvie. *Quelle autorité ?* Paris : Hachette Littératures, 2003. 192 p.

REY, Bernard ; *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2004. 151 p.

ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, 2010. 265 p.

Articles de périodiques

DE BECKER, Emmanuel et al. : « La "famille ? enfant-roi" et la thérapie familiale », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2005/1, n°34, p. 13-34.

FORAY, Philippe : « Trois formes de l'autorité scolaire », *Le Télémaque*, 2009/1, n°35, p. 73-86.

JELLAB, Aziz : « Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation », *L'Homme et la société*, 2008/1-2-3, n°167-168-169, p. 295-319.

MARCHIVE, Alain : « Le rituel, la règle et les savoirs – Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, 2007/4, vol. 37, p. 597-604.

PRAIRAT, Eirick : « L'école face à la sanction – Punitions scolaires et sanctions disciplinaires », *Informations sociales*, 2005/7, n°127, p. 86-96.

Documents électroniques

CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (en ligne), *Conseil de l'Europe*, 2000, 192 p. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

PUREN, Christian. L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » (en ligne), *Site TESOL France*, 2004 [consulté le 14 mars 2012]. http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf

ROBBES, Bruno. Faire autorité « entre les murs » : mission impossible ? (en ligne), *Site de Philippe Meirieu – Histoire et actualité de la pédagogie*, 2008 [consulté le 22 septembre 2011]. http://www.meirieu.com/FORUM/faire_autorite_robbes.pdf

ROBBES, Bruno. Les trois conceptions actuelles de l'autorité (en ligne), *Site du CRAP – Cahiers pédagogiques*, mars 2006 [consulté le 21 septembre 2011]. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

Annexe 1

Questionnaire de recherche

Classe: ☐ **garçon** ☐ **fille**	**Plutôt d'accord**	**Plutôt pas d'accord**
Le métier de professeur donne de l'autorité.		
Un bon professeur est un professeur qui a de l'autorité.		
Un professeur qui a de l'autorité est un professeur autoritaire.		
C'est l'autorité du professeur qui permet de gérer la discipline dans la classe.		
On voit qu'un professeur a de l'autorité quand il n'y a pas de bruit dans sa classe.		
Les bruits parasites dans une classe sont dus au manque d'autorité du professeur.		
Respecter le professeur, c'est renforcer son autorité.		
Un professeur qui fait confiance aux élèves et qui les laisse agir, c'est lui permettre d'avoir une plus grande autorité.		
Un professeur homme a plus d'autorité qu'un professeur femme.		

Qu'est-ce qui va forger l'autorité d'un professeur débutant ? *(cocher 1 seule case)*

☐ sa personnalité ☐ ses méthodes d'enseignement ☐ ses années d'expérience

Réponds aux deux questions suivantes en quelques mots :

Pour toi, un professeur autoritaire, c'est : _____
_____

Pour toi, un professeur qui a de l'autorité, c'est : _____
_____

Annexe 2

Fiche de préparation de séance

3eC **Séance 6 – lundi 26 mars S1**

- Compétences linguistiques : **lexique de la violence, structures et verbes pour exprimer l'opinion**

- Compétences pragmatiques : **repérer des informations dans un document audiovisuel, savoir reformuler**

> bonjour, date, rebrassage, name tags *(10mins)*

> correction exercice 2 p.134 du manuel *(10mins)*

> projeter scène Bowling for Columbine (2002) (1m28 à 3m12) *(20mins)*

=> faire d'abord un brainstorming sur le titre au tableau

=> tableau who/where/what

=> description personages et actions

=> opinion (shocked, surprised...) : verbes et structures (think/believe/ suppose/personally/in my opinion/to my mind…)

> trace écrite *(5mins)*

> *homework (Tuesday 27th March)* => revoir la leçon

> ranger ses affaires, distribuer mon questionnaire de recherche *(10mins)*

Annexe 3

Fiche de préparation de séance

4e A/B **Séance 7 – vendredi 30 mars M3**

- Compétence pragmatique : **repérer des informations et éléments exploitables dans un document écrit**

- Compétence sociolinguistique : **identifier et respecter les règles d'usage sur internet**

Séance en salle informatique

> bonjour, date *(5mins)*

> distribuer questionnaire de recherche *(10mins)*

> définir les groupes de 3 pour la tâche finale, modifications si nécessaire *(5mins)*

> distribuer fiche avec adresses internet d'exemples de chartes informatiques. Repérer et noter sur cette fiche des éléments/structures employées et qui pourront être réutilisées => travail individuel sur ordinateur

=> classe partagée en deux : l'autre moitie réfléchit, en groupes, à des idées pour sa charte et commence la rédaction *(20mins pour chaque activité)*

> *homework (Monday 2nd April)* => continuer la rédaction de la charte informatique, commencer à réfléchir à la présentation orale (pour passage mardi 3 avril)

Annexe 4

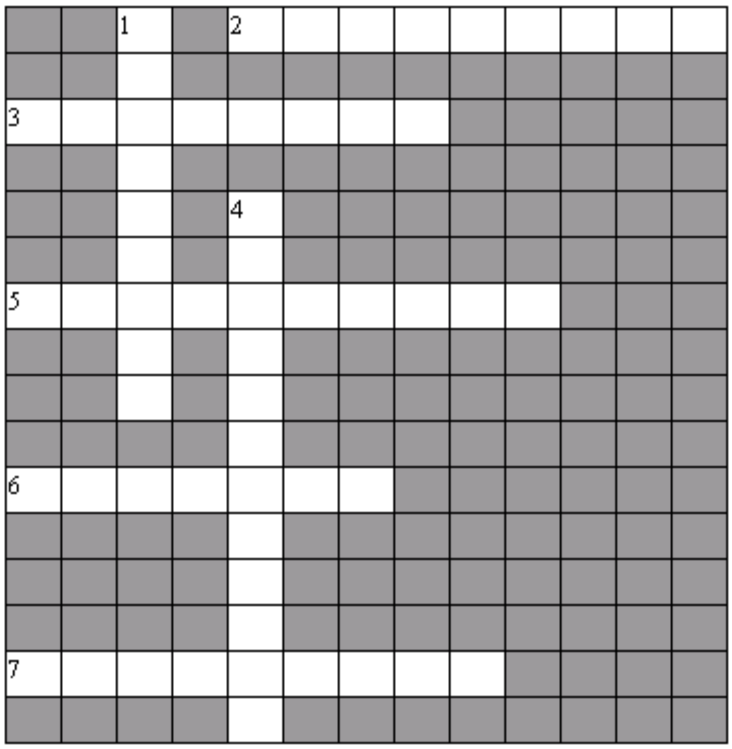
Consignes pour la tâche finale (3e LV2) et exemple de production d'élève

Créer un « crossword » (grille de mots croisés) en 7 mots sur le thème de la naissance des États-Unis et/ou du 11 septembre. Les définitions devront être rédigées au passé et donc comporter des verbes au prétérit simple et au prétérit en be + -ing. La grille finale sera réalisée en classe sur ordinateur.

Les critères d'évaluation tiendront compte du respect des consignes :

- emploi au minimum de 4 verbes au prétérit simple et de 2 verbes au prétérit en be + -ing
- clarté des définitions/qualité de la langue
- respect du theme

My crossword about the birth of the USA and September 11



ACROSS

2. Who signed the declaration of Independence in 1776?

3. Who was crossing the Atlantic Ocean in 1492?

5. Who was the first president of the USA?

6. They were eating when the plane crashed.

DOWN

1. They claimed the right to govern themselves in 1786.

4. Where was the US Constitution written in 1787?