



**HAL**  
open science

# De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ?

Marina Santangelo

► **To cite this version:**

Marina Santangelo. De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ?. Education. 2014. dumas-01109896

**HAL Id: dumas-01109896**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01109896>**

Submitted on 27 Jan 2015

**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.

# MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

**Parcours M2 en alternance**

*Année universitaire 2013 – 2014*

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE  
SEMESTRE 4**

**Prénom et nom de l'étudiant : SANTANGELO Marina**

**Intitulé du rapport : De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ?**

**Prénom et nom du directeur de mémoire : Monsieur CARION Pierre**

**Site de formation : Valenciennes**

**Section : M2 – PE - Alternance**

## Table des matières

Table des matières.....	1
Remerciements.....	2
Introduction.....	3
<b>I. Cadre théorique.....</b>	<b>5</b>
A) <i>L'autorité comme condition sine qua none à la bonne conduite des apprentissages.</i> .....	5
B) <i>Une approche préventive afin de mener à bien les apprentissages.</i> .....	11
C) <i>La préparation de la classe (pôle enseignement).</i> .....	12
D) <i>L'enseignant : posture, qualités professionnelles et interactions.</i> .....	15
E) <i>La réglementation.</i> .....	17
<b>II. Le recueil de données.....</b>	<b>19</b>
A) <i>Choix du questionnaire.</i> .....	19
B) <i>Elaboration et structure du questionnaire.</i> .....	20
C) <i>Bilan - limites de l'étude</i> .....	21
<b>III. Résultats et analyse des données.....</b>	<b>23</b>
A) <i>Méthode d'analyse choisie.</i> .....	23
B) <i>Analyse des données.</i> .....	24
C) <i>Réponse à la question de recherche.</i> .....	40
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	45
Annexes.....	46

## **Remerciements.**

En préambule à ce mémoire, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Carion, professeur à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Valenciennes, pour sa disponibilité, son aide et sa bienveillance durant ces deux années.

Je tiens également à remercier Monsieur Bécousse, qui nous a malheureusement quittés, pour ses apports de connaissances et ses conseils de lectures qui ont orienté le choix de mon thème de mémoire.

En parallèle, je remercie Madame Boutez, conseillère pédagogique dans la circonscription de Cambrai - Le Cateau, de m'avoir suivie, aidée et conseillée tout au long de cette année ; et Madame De Revière, Inspectrice de l'Education Nationale, qui m'a autorisée à diffuser mes questionnaires dans les écoles.

Enfin, j'adresse mes derniers remerciements aux professeurs des écoles qui m'ont accordé leur temps en participant à mon enquête et ont ainsi contribué à étayer ma réflexion.

## Introduction.

Dans le cadre du mémoire de recherche à réaliser en deuxième année de *Master SMEEF – Spécialité Professorat des écoles*, j'ai choisi d'orienter mon travail d'initiation à la recherche sur le thème de l'**autorité**. Depuis plusieurs années, ce thème m'intéresse particulièrement car avant de travailler dans l'enseignement avec des élèves, j'ai été pendant cinq ans animatrice en accueils de loisirs sans hébergement. Ce fut ma première expérience de l'autorité, j'ai pu tester différentes postures car j'étais continuellement exposée à une gestion de groupe, et j'ai bien senti que les enfants avaient besoin de repères, de limites, et qu'il fallait que je délimite un cadre. J'ai donc adopté progressivement différentes postures, en étant plus ou moins ferme, plus ou moins permissive, mais en restant toujours bienveillante. J'ai appris à « imposer » mon autorité, c'est-à-dire à être ferme et à établir des règles avec les enfants durant les premiers jours car c'est le moment où ils « testent » les adultes, et où il faut poser les bases d'un bon séjour. Au fur et à mesure, les enfants ont constaté que j'étais ferme et juste, mais que je savais aussi rire avec eux et être à leur écoute. S'est alors installée une relation de complicité et de respect, et j'ai donc pu assouplir ma posture car ils avaient appris à me connaître et à respecter les règles établies. Ces expériences dans l'animation m'ont permis de forger ma posture et mon attitude avec les enfants, même si la relation animatrice/enfant (en vacances !) est bien différente de celle enseignant/élève.

Ainsi, pour ce mémoire d'initiation à la recherche, j'ai de travailler plus particulièrement sur l'autorité à l'école, car je considère que l'autorité est une condition sine qua none au bon déroulement de la classe. En effet, je pense que l'autorité du maître permet d'instaurer un climat de classe agréable et propice aux apprentissages, et que sans autorité il n'y a pas de cadre, pas de repère pour les élèves. Pour moi, l'autorité est structurante, elle permet de définir un ensemble de règles, de droits et d'interdits qui permettent aux élèves d'avoir des repères et des limites. De plus, pour quelqu'un qui se destine à l'enseignement, il est impératif de s'intéresser à ce sujet car l'autorité entre dans le champ de la gestion de classe qui est une des compétences professionnelles fondamentales du professeur des écoles. Voilà pourquoi j'ai souhaité en apprendre davantage sur la manière d'exercer l'autorité, sans que ne règne pour autant un climat pesant dans la classe. Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, j'évoquerai surtout l'autorité dite

« bienveillante » ou « éducative », et non l'autorité autoritariste qui instaure en classe un climat glacial et place parfois le maître en position de dictateur.

Lors du premier stage d'observation effectué dans le cadre du Master I en classe de CP/CE1, j'ai décidé de centrer mon observation sur le thème « *Autorité, sanctions et discipline* ». Le contexte de la classe et la posture de l'enseignante s'y prêtaient vraiment bien car cette classe était composée de plusieurs élèves turbulents, mais durant la classe j'ai remarqué que tous les élèves étaient au travail, studieux et calmes. Cela s'explique par la posture de l'enseignante qui est très compétente dans le domaine de l'autorité : elle a su instaurer des règles dans la classe et les faire respecter par les élèves, mais ce qui m'a paru très intéressant c'est la relation qu'entretiennent l'enseignante et les élèves : le respect dans la classe n'est pas unilatéral, l'enseignante fait très attention à la manière dont elle s'adresse aux élèves, et même lorsqu'elle les dispute, elle n'est pas agressive ni autoritariste. En fait, entre les élèves et cette maîtresse il existe une réelle complicité, et j'ai même été témoin de rires partagés. Lors d'un entretien avec l'enseignante, je lui ai demandé sur quoi reposait son autorité, ce à quoi elle a répondu précisément : « *Mon autorité est basée sur une préparation rigoureuse de la classe, sur le règlement de la classe établi avec les élèves et sur ma posture professionnelle ainsi que sur les relations que j'entretiens avec les élèves.* » Voilà donc, pour elle, les piliers d'une autorité éducative et bienveillante. Observer ce type d'autorité m'a beaucoup plu car il s'agissait réellement du genre de relation que je souhaitais établir avec mes élèves : savoir être ferme quand il le faut, mais également entretenir avec eux une relation de confiance et de complicité...

Pour démarrer mon travail d'initiation à la recherche, la première question que j'ai choisi de me poser était la suivante : « *De quels moyens pédagogiques et didactiques dispose le maître pour exercer son autorité en classe ?* ». Progressivement, j'ai recentré ma problématique sur le concept d'autorité, et j'ai décidé de me focaliser plus particulièrement sur les représentations de l'autorité ainsi que sur le versant *préparation de la classe* pour prévenir l'indiscipline et instaurer un climat favorable au bon déroulement des apprentissages. A travers ce mémoire d'initiation à la recherche, je tenterai donc de répondre à la problématique suivante : **De quelles manières l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe ?**

Pour répondre à cette question de recherche, j'ai d'abord construit un cadre théorique (I) en consultant des articles de recherche et des réflexions sur les concepts

d'autorité et de discipline. En recueillant des données sur le terrain (II), j'ai ensuite cherché à vérifier mon hypothèse de départ qui était la suivante : **l'enseignant peut réduire l'indiscipline grâce à un travail de préparation de la classe, à l'élaboration de règles avec les élèves, et à une posture adaptée (et à des compétences professionnelles à acquérir), afin de mener à bien les activités dans un climat propice aux apprentissages.** Enfin, j'ai analysé les résultats obtenus afin de les confronter à ma problématique et aux dires de certains auteurs (III).

## **I. Cadre théorique.**

### **A) L'autorité comme condition sine qua none à la bonne conduite des apprentissages.**

Depuis de nombreuses années, l'autorité est un objet de débat récurrent dans le domaine de l'éducation. Il est ainsi fréquent d'entendre parler d'une « *crise de l'autorité* », cependant, à cette expression, Eirick Prairat<sup>1</sup> préfère celle « *d'érosion de l'autorité* ». En effet, il considère que le terme « érosion » est plus approprié car il fait écho à une transformation, à une dégradation, qui s'inscrit dans une temporalité plus lente que celle de la crise. Mais qu'est-ce que l'autorité ? Comment peut-on la définir ?

Selon *l'Encyclopédie Universalis*<sup>2</sup>, c'est : « *le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis* ». Ainsi, l'autorité peut être définie comme la capacité à se faire obéir, sans contrainte physique. Or, étymologiquement, autorité vient de *-auctor*, signifiant *celui qui fait croître*, ou celui qui *autorise*. L'intention de l'autorité est alors d'élever, de faire grandir l'élève. Pédagogiquement, c'est ce qui permet aux élèves d'apprendre, de devenir plus autonomes et de penser par eux-mêmes. Ce n'est donc pas un moyen d'affirmer un pouvoir, ni de dominer un élève, mais au contraire un moyen de l'aider à construire son autonomie : l'autorité doit donc être éducative et bienveillante, et non autoritariste et effrayante.

---

<sup>1</sup> PRAIRAT E., (2011) : Conférence « *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives* », présentée à l'IUFM de Cergy-Pontoise,

<sup>2</sup> LETONTURIER E., « Autorité », *Encyclopédie Universalis* ; En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/autorite/> consulté pour la dernière fois en Avril 2014.

L'article *Autorité et sanctions* de Bernard Douet<sup>3</sup> (1996) m'a beaucoup aidée dans ma réflexion, puisque l'auteur y explore de multiples facettes des problèmes d'autorité et de sanctions, en s'appuyant sur des enquêtes réalisées sur le terrain auprès d'enseignants et d'élèves. Il est intéressant de constater que pour les enseignants, comme pour les élèves, l'autorité est nécessaire : il s'agit d'un élément fondamental en milieu scolaire. B. Douet définit l'autorité comme *l'attitude encadrant et maintenant le respect des règles communes*, et dit que les sanctions doivent être utilisées avec modération et avoir un véritable sens et une justification pour les élèves. Mais c'est dans la conclusion que se situent les paroles les plus intéressantes :

*Autorité et sanctions sont véritablement au cœur de l'acte éducatif [...] Pour l'enfant, les besoins de règles, de structures rejoignent le besoin fondamental d'amour et impliquent la nécessité d'interdits. C'est en ce sens que l'autorité est nécessaire. C'est une autorité ferme, mais non excessive et compréhensive, qui permet le mieux à même d'introduire les limites et permettre l'intériorisation des règles.*

B. Douet pose ainsi les bases d'une autorité éducative, compréhensive, que l'on pourrait aussi qualifier de bienveillante, mais d'autres conceptions de l'autorité existent. Pour le pédagogue Bruno Robbes<sup>4</sup>, malgré des époques d'émergence différentes, trois conceptions de l'autorité coexistent actuellement : l'autorité autoritariste, évacuée, et éducative. Voici un rapide état des lieux des caractéristiques de ces différentes conceptions :

- **L'autorité autoritariste :**

Dans cette conception plutôt traditionnelle de l'autorité, « *le détenteur d'une fonction statutaire [...] exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission* »<sup>5</sup>. Il n'y a donc ni échange, ni relation entre l'enseignant et les élèves puisqu'il s'agit d'un rapport de force où l'élève n'est pas reconnu comme sujet. Selon B. Robbes, cette représentation de l'autorité est encore présente chez certains enseignants du fait de la nostalgie de leur vécu d'élève. Les moyens utilisés pour maintenir ce type d'autorité sont surtout la force

<sup>3</sup> DOUET B., 1996, *Autorité et sanctions*, in HOUSSAYE J. (dir) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.

<sup>4</sup> ROBBES B., Article « *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* », consultable à l'Url : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, consulté en Avril 2014

<sup>5</sup> Idem.



physique, la pression psychologique et la séduction grâce au charisme du maître. En classe, cela se manifeste par un recours excessif aux punitions (qui humilient l'élève) et à une obéissance inconditionnelle au maître.

- **L'autorité évacuée :**

Aujourd'hui, selon B. Robbes, la position statutaire des enseignants n'est plus une garantie d'autorité effective (notamment car ils ne sont plus les seuls détenteurs du savoir comme ce fut le cas dans le passé). Par conséquent, certains enseignants doutent du caractère légitime et éducatif de leur autorité et en viennent même parfois à refuser de l'exercer. L'autorité évacuée est donc l'inverse de l'autorité autoritariste, elle se caractérise souvent par l'absence de cadre et de limites, les enseignants ne parvenant pas à tenir leur place de garants de la loi. L'enseignant se décharge alors de l'autorité, et l'on entend souvent des remarques telles que : « *Je ne suis pas ici pour faire le gendarme, mais pour transmettre des connaissances* », considérant que son rôle consiste uniquement à instruire les élèves, et non à les éduquer. Parmi les chercheurs partisans de cette autorité évacuée, se trouve Jean Houssaye<sup>6</sup>, qui estime, je cite « *que l'autorité fait tellement problème que [...] la seule solution est de s'en débarrasser* » (1996, p. 78). D'ailleurs, il conclut son ouvrage sur les propos suivants : « *faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité* » (p. 169) ; « *il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école [...]. L'autorité n'existe pas* » (p. 181). Néanmoins, selon B. Robbes, les expériences pédagogiques inspirées du modèle de l'autorité évacuée ont montré leurs limites : refus d'assumer la fonction enseignante, mauvais positionnement et conservation d'un désir de domination sur l'élève, incapacité à gérer les conflits... Tout comme l'autorité autoritariste, cette conception ne semble donc pas être celle à instaurer dans nos classes...

- **L'autorité éducative :**

Face aux deux conceptions extrêmes évoquées précédemment (l'une pouvant être qualifiée d'excessive et l'autre de laxiste) et ayant chacune montré leurs limites, il est nécessaire de trouver un juste milieu. B. Robbes nous expose une troisième conception, moderne et soucieuse des élèves : l'autorité éducative (également nommée « autorité négociée »). Pour Véronique Guérin (2013) :

---

<sup>6</sup> HOUSSAYE J., (1996), *Autorité ou éducation ?*, Paris, E.S.F.

*L'autorité éducative vise à sortir de l'impasse [...], elle a l'ambition de former un citoyen éclairé, libre et responsable, [...] elle encourage la connaissance de soi, pose des limites de façon ferme mais respectueuse de l'enfant et favorise des relations de coopération.*

Cette vision est également partagée par B. Robbes qui définit l'autorité éducative de la manière suivante :

*Relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs [...] manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part, et sans recourir à la violence, une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.*

Pour ce pédagogue, les statuts de l'enseignant et de l'élève sont différents, mais l'enseignant considère l'élève comme sujet (contrairement à la conception autoritariste de l'autorité). L'autorité du maître est consentie, l'élève ne la subit pas mais il l'accepte car il en comprend la nécessité, et c'est cette reconnaissance qui rend légitime l'autorité éducative, et qui permettra à l'élève de devenir autonome et de penser par lui-même.

Malgré des différences de conceptions et de pratiques, la plupart des enseignants et pédagogues (sauf ceux prônant une autorité évacuée) s'accordent sur la **nécessité de l'autorité**, puisque sans elle, les conditions d'apprentissage des élèves sont beaucoup moins favorables. L'autorité est donc une condition sine qua none au bon déroulement des apprentissages, mais qu'en disent les textes officiels ?

Dans les textes officiels, la notion d'autorité est relativement peu présente. Les Instructions officielles de 2008 ne donnent d'ailleurs aucune indication aux enseignants sur la manière de mener leur classe. Cependant, dans le Référentiel des compétences professionnelles, il est parfois question d'autorité. En effet, dans le Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 2010<sup>7</sup>, il est question d'autorité dans la Compétence 1 – Agir en fonctionnaire de l'Etat, de façon éthique et responsable : « *L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement* ». Autrement dit, le fait que le professeur agisse de manière éthique et responsable, c'est-à-dire qu'il ait une véritable posture de professionnel, serait un des fondements de son autorité. De plus, dans cette même compétence, il est indiqué que le professeur des écoles doit être « *capable de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du*

---

<sup>7</sup> Consultable à l'Url <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

*droit*». En outre, le professeur doit également veiller à « *respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs* », autrement dit le fait de s'appuyer sur un règlement permettrait au professeur de renforcer la légitimité de son autorité. Une autre compétence du référentiel peut aussi traduire la notion d'autorité à l'école, il s'agit de la cinquième, à savoir : Organiser le travail de la classe. Dans les attitudes et capacités requises, on peut lire « *Gérer le groupe classe* », cela sous-entend forcément le fait de travailler dans de bonnes conditions (faire régner la discipline), et le fait pour l'enseignant d'exercer son autorité.

Notons que depuis Juillet 2013, un nouveau référentiel de compétences<sup>8</sup>, commun à tous les professeurs, est paru. A sa lecture, on remarque qu'il prend davantage en considération la thématique de l'autorité, puisque dans la Compétence 4 - Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, qui représente en fait le champ de la gestion de classe, on peut entre autres lire : « *installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance* », « *maintenir un climat propice aux apprentissages, instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité* » et « *recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent* ». Ces items impliquent donc la nécessité pour l'enseignant d'imposer son autorité afin de maintenir un climat favorable aux apprentissages.

Comme on peut le constater dans de nombreuses définitions, le concept d'autorité est souvent lié à celui de **discipline**, et pour certaines personnes, la frontière entre ces deux concepts est mince voire inexistante, mais qu'est-ce que la discipline ? En classe, cela renvoie à l'ensemble des règles de vie et de conduite, c'est-à-dire à l'ensemble des droits et devoirs de l'élève, qui garantissent l'ordre nécessaire au bon déroulement de l'activité d'enseignement. C'est aussi l'ensemble des dispositifs et méthodes (sanctions) que l'enseignant met en place pour faire respecter ces règles et obtenir l'obéissance des élèves. Discipliner c'est donc exiger d'un élève le respect des règles de conduite imposées à tous pour permettre le vivre-ensemble et l'apprentissage en commun. Bernard Rey (2004), professeur et formateur, s'efforce de montrer que la discipline et l'autorité sont différentes

---

<sup>8</sup> Consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

de la répression, mais que toutes deux sont des conditions pour que l'enseignement profite à tous les élèves. En fait, selon B. Robbes (2010), la discipline fait partie intégrante de l'autorité, mais cette dernière introduit, en plus de la dimension sociale, une dimension psychologique et personnelle de relation à l'autre. Ainsi, tout comme le besoin d'autorité, il paraît primordial de faire respecter la discipline en classe en vue de favoriser les apprentissages.

Or, si l'on en croit les discours des enseignants, l'**indiscipline** est aujourd'hui de plus en plus fréquente dans les classes. Ce constat est cependant à relativiser car derrière le terme d'indiscipline on peut regrouper un peu « tout et n'importe quoi ». En effet, « l'indiscipline » recouvre des réalités différentes en fonction des individus et des lieux, et si certains ont beaucoup de patience et considèrent que les manifestations d'indiscipline sont celles qui dérangent la classe, pour d'autres, le moindre chuchotement ou le moindre bruit de règle qui tombe relèvent de l'indiscipline. C'est donc assez subjectif, car les individus n'ont pas le même « seuil de tolérance », ni les mêmes critères de définition de l'indiscipline. Je pense donc que l'enseignant doit réfléchir à ce qui constitue réellement une gêne pour la classe. Par exemple, le fait qu'un élève ait « décroché », qu'il soit dans ses pensées, ne constitue pas une mise en péril du climat de classe. L'enseignant ne doit donc pas réagir de manière disproportionnée, et ne pas « créer » de problème de discipline, là où il n'y en a pas.

Revenons aux manifestations « réelles » de l'indiscipline : elles constituent une véritable gêne, elles parasitent l'enseignement du maître et l'apprentissage des élèves, voilà pourquoi il faut lutter contre l'indiscipline, mais comment l'enseignant peut-il agir ? Avant tout, lutter contre l'indiscipline implique pour l'enseignant d'exercer son autorité dans la classe. Exercer son autorité, c'est fixer un cadre, donner des repères (des limites, des règles) aux élèves, être le garant de leur sécurité physique et morale, adopter une posture d'enseignant respectueux et à l'écoute de ses élèves...

L'étude menée jusqu'ici nous porte à dire que l'autorité n'est pas innée, ce n'est pas une qualité naturelle mais bien une compétence professionnelle fondamentale pour l'enseignant (c'est également l'avis de B. Robbes (2010)), qui s'acquiert au fil du temps, par l'expérience, au gré des rencontres, par la fabrication ainsi que l'utilisation d'outils pédagogiques, mais surtout par la réflexion de l'enseignant. L'exercice de l'autorité est omniprésent : c'est à la fois un travail de prévention de l'indiscipline (avant la classe), un

travail de maintien du climat propice aux apprentissages (en acte, dans l'action), et enfin un travail de remédiation, notamment par l'utilisation de sanctions, lorsque les règles ont été bafouées. Dans ce mémoire, j'ai choisi d'étudier plus spécifiquement l'autorité sous l'aspect « prévention de l'indiscipline », et me suis interrogée sur la question suivante : **Comment l'enseignant peut-il tenter de prévenir l'indiscipline en classe afin de mener à bien les apprentissages ?**

*B) Une approche préventive afin de mener à bien les apprentissages.*

Selon Jean-Pierre Legault (1993), la façon dont l'enseignant gère sa classe détermine en grande partie la réussite de ses élèves, voilà pourquoi l'enseignant doit avant tout prévenir l'indiscipline en exerçant l'autorité dans sa classe. Dans son ouvrage<sup>9</sup>, il évoque les études réalisées par Jacob Kounin<sup>10</sup> dans les années 1970, car ces travaux ont provoqué un tournant dans les approches disciplinaires. J. Kounin a démontré que le problème de la gestion de classe n'était pas uniquement lié aux conduites des élèves : selon lui, l'enseignant peut être coupable et être la source des problèmes de discipline : l'enseignant qui faillit à la tâche en ne supervisant pas adéquatement ses élèves engendre des conditions pouvant créer des problèmes de discipline. Par exemple, si le travail de préparation d'un enseignant n'est pas rigoureusement réalisé, cela favorise les moments de flottement dans la classe, et c'est justement lors de ces moments d'inactivité ou d'ennui que les comportements indisciplinés apparaissent bien souvent. Les sources d'indiscipline ne sont donc pas systématiquement à chercher du côté des élèves : le manque d'autorité, le manque de savoir, l'inexpérience voire l'incompétence de l'enseignant (notamment lors du processus de transmission des connaissances) peuvent provoquer le désintérêt des élèves.

Ce qui est intéressant, c'est que les travaux de J. Kounin ont été poursuivis par d'autres chercheurs, qui ont observé sur le terrain de vrais enseignants dans des classes avec leurs élèves. Ils ont étudié les comportements les plus efficaces pour assurer une bonne gestion de classe, en analysant les attitudes, habiletés et stratégies mises en place pour réduire l'indiscipline et ainsi favoriser un climat favorable à l'apprentissage.

En partant de ces constats, J-P. Legault évoque différents facteurs, qu'il appelle « *piliers* », sur lesquels l'enseignant devra travailler pour une approche préventive de la

---

<sup>9</sup> LEGAULT J-P, (1993), *La gestion disciplinaire de la classe*, Paris, Editions Logiques

<sup>10</sup> KOUNIN J., (1970), *Discipline and group management in classroom*, New-York, Holt, Rinehart & Winston

gestion de classe. Ainsi, afin de prévenir l'indiscipline en classe, l'enseignant devra donc prendre en compte ces quatre dimensions :

- L'enseignement (planification, préparation, organisation, motivation...);
- Les interactions (relations dans la classe, posture et qualités de l'enseignant);
- La réglementation (règlement de classe, charte de vie...);
- L'environnement physique de la classe (ce sont en quelques sortes les conditions passives qui jouent néanmoins un rôle important : désordre, bruit, éclairage...).

Les pôles m'intéressant le plus sont surtout les trois premiers, bien qu'il ne faille pas négliger la qualité de l'environnement physique de la classe. Néanmoins, si, concernant le pôle « *enseignement* », JP Legault évoque surtout le déroulement des situations de classe, j'ai plutôt choisi d'axer ce pilier sur la préparation de la classe, en évoquant les outils du maître, puisque les travaux de J. Kounin (déjà évoqués) ont montré que la qualité du travail de préparation de la classe permettait de réduire le temps nécessaire aux transitions, et ainsi les moments d'attente des élèves. Une bonne préparation de classe et du matériel entraîne donc une diminution des possibilités d'apparition de l'indiscipline, voilà pourquoi j'ai souhaité m'y intéresser.

### *C) La préparation de la classe (pôle enseignement).*

Du fait de l'ancienneté des propos de JP Legault (1993), le travail de préparation de la classe et de conception de l'enseignement est peu évoqué. En effet, à cette période, et d'après les dires d'enseignants, les instituteurs n'avaient pas à concevoir, de manière aussi détaillée qu'on le demande aujourd'hui, des fiches de préparation pour chaque séquence et chacune des séances la composant. Ainsi, aujourd'hui, le travail de préparation du maître est « normé » et doit transparaître à travers deux outils importants : le cahier-journal et les fiches de préparation. Les Inspecteurs de l'Education Nationale, qui sont les supérieurs hiérarchiques des professeurs des écoles, recommandent à tous les enseignants de tenir avec rigueur et clarté ces deux outils, qui sont d'ailleurs réclamés lors de l'inspection des enseignants.

Le travail de l'enseignant, avant d'enseigner à proprement parler, est de **concevoir** son enseignement, en réalisant la transposition didactique pour rendre accessible le savoir aux élèves. Selon JP Legault : « *la qualité de l'enseignement favorisera l'engagement de*

*l'élève à sa tâche, réduira les dérangements, l'indiscipline et assurera un climat propice à l'apprentissage* », voilà pourquoi l'enseignant doit concevoir un enseignement de qualité.

Pour faire acquérir aux élèves de nouveaux savoirs, l'enseignant reste cependant libre de sa démarche pédagogique. Il doit néanmoins être capable de justifier ses choix, qui doivent mener les élèves vers l'acquisition des compétences des programmes de l'école (Bulletin Officiel du 19 Juin 2008). Lors de la conception des séances, je pense qu'il est essentiel que l'enseignant s'efforce de donner du sens aux activités et aux apprentissages, cela afin que l'élève soit motivé et s'implique dans la construction du savoir. Si l'élève est intéressé, il sera attentif et ne « décrochera » pas (ce qui limitera l'apparition de comportements indisciplinés). Un autre paramètre à prendre en considération est la clarté et la précision des consignes, qui doivent être adaptées aux élèves. Enfin, il faut penser à varier les supports (livres, vidéoprojecteur, cahier...) et les modalités de travail des élèves (oral, collectif, écrit, individuel, travail en groupes, par binômes...) afin de ne pas laisser les élèves.

Les **fiches de préparation** représentent la trame et le déroulement de la séquence selon une progression. L'enseignant y planifie la suite logique des différentes phases qui vont permettre à l'élève de s'approprier des connaissances et d'acquérir des compétences. Doivent y apparaître : les objectifs, les modalités de travail, les consignes, les supports et les différentes étapes de la démarche. Généralement, la démarche préconisée par les conseillers pédagogiques (notamment par celle qui m'a suivie cette année) et par les formateurs de *l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education* contient les phases suivantes : mise en situation, problématisation (et émission d'hypothèses), phase de recherche, mise en commun, synthèse (institutionnalisation), trace écrite, entraînement, réinvestissement, transfert..., il s'agit d'une démarche donnant du sens aux apprentissages, où les élèves sont « acteurs de leurs apprentissages », et où les interactions dans la classe permettent de construire collectivement le savoir (les démarches transmissives et frontales sont aujourd'hui réfutées par de nombreux pédagogues). Les fiches de préparation sont donc un guide pour l'enseignant, notamment en début de carrière, et, me concernant, j'ajoute à la fin de chacune d'elles une case « bilan », afin d'effectuer un retour critique sur la séance menée et de pointer ce qui est à améliorer. Ces fiches permettent également de penser la préparation matérielle, qui est très importante et gage de réussite des activités programmées. Il s'agit donc d'un outil très important, à ne pas négliger.

Le **cahier-journal** est rédigé quotidiennement par l'enseignant, c'est le descriptif de la journée, qui lui permet d'avoir une vision générale des activités qui se déroulent. Pour le remplaçant, c'est un outil précieux car il garde la trace des activités menées précédemment, et permet de prendre connaissance des séquences en cours dans la classe. Cet outil est aussi indispensable pour l'enseignant titulaire de la classe qui peut se repérer, mais il l'est encore davantage dans les cours doubles et multiples. Cette année, dans la classe de Ce1/Ce2 que j'ai en responsabilité chaque mardi, le cahier-journal<sup>11</sup> m'est très utile afin de savoir avec quel niveau je dois être à tel moment. Après une réflexion menée avec ma conseillère pédagogique, j'ai d'ailleurs instauré un codage avec un astérisque et un code couleur pour me repérer visuellement, en un coup d'œil. Néanmoins, c'est surtout lors d'un stage de responsabilité dans une classe à cinq niveaux, de la Toute Petite Section au Cours Préparatoire, que j'ai réalisé que cet outil était fondamental pour l'organisation de la classe. Je l'avais toujours près de moi afin de savoir ce que je devais faire, car le moindre moment d'hésitation peut être générateur de débordements.

Enfin, deux autres aspects à prendre en considération lorsque l'enseignant prépare sa classe sont l'**anticipation** des obstacles que pourraient rencontrer les élèves (en prévoyant des questions de relance, des aides, afin de ne pas être pris au dépourvu), et la gestion de l'**hétérogénéité** de la classe afin de faire progresser tous ses élèves. Concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers (en grandes difficultés, en situation de handicap...), il faudra réfléchir à la **différenciation pédagogique**, afin d'adapter les exigences aux capacités des élèves, et de leur apporter l'aide nécessaire. Sans pour autant entrer dans l'extrême individualisation qui deviendrait ingérable, l'enseignant peut rassembler, à certains moments, un groupe de besoins, une sorte d'atelier dirigé avec les élèves en difficultés. Des pratiques de tutorat peuvent aussi être mises en place dans la classe, j'ai d'ailleurs pu constater qu'elles étaient généralement appréciées des élèves, qu'il s'agisse du tuteur qui se sent responsable, ou de l'élève en difficulté qui apprécie que quelqu'un l'aide. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que différencier, c'est alléger la tâche pour les plus faibles, mais c'est aussi la complexifier, et anticiper en prévoyant des occupations intéressantes pour ceux qui réussissent aisément.

En début d'année, je pensais que la solution était de prévoir du travail supplémentaire pour qu'ils continuent à s'exercer, mais après discussion avec la conseillère

---

<sup>11</sup> Cf. annexes.



pédagogique, j'ai compris qu'il ne fallait pas nécessairement rendre du travail à ces élèves (qui avaient déjà effectué le travail demandé), et que je pouvais leur laisser le choix : se reposer, dessiner librement, aller à la bibliothèque lire un livre, faire l'illustration d'une poésie, la relire... D'ailleurs, ces différentes occupations peuvent être listées au tableau afin de laisser le choix à l'élève. Mais attention, c'est à double-tranchant car certains élèves vont risquer de s'empressement de bâcler leur travail pour s'adonner à une occupation plus plaisante : c'est donc le rôle de l'enseignant de jeter un œil, de superviser le travail des élèves.

*D) L'enseignant : posture, qualités professionnelles et interactions.*

Selon JP Legault, les interactions entre l'enseignant et ses élèves jouent un rôle fondamental dans l'instauration d'un climat favorable aux apprentissages. Enseignant et élèves doivent établir une relation de confiance, de respect mais aussi de coopération, c'est d'ailleurs ce qui est rappelé par le Référentiel de compétences communes à tous les professeurs, de Juillet 2013. Or, la création d'une atmosphère de classe propice au bon déroulement des activités repose en partie sur des qualités personnelles essentielles à l'enseignant, et sur des compétences professionnelles à acquérir.

- **Justice et enthousiasme.**

Parmi les qualités personnelles requises, la plus réclamée par les élèves est la justice de l'enseignant. Pour moi, cela devrait même relever d'une compétence professionnelle, car en tant qu'enseignant, en tant qu'adulte, il se doit d'être juste et neutre. Il ne doit pas prendre de décision arbitraire, mais se référer aux règlements établis collectivement. De plus, il doit considérer tous les élèves dans un souci d'équité, et ne manifester aucune préférence : l'enseignant veillera donc à interroger tous les élèves, à leur donner à tous les mêmes chances de réussir et à les juger sur un pied d'égalité lorsqu'il doit les sanctionner.

Ensuite, une autre qualité essentielle que doit posséder l'enseignant est l'enthousiasme, ou encore le dynamisme, la passion pour l'enseignement. La recherche a montré que l'enthousiasme de l'enseignant influence la motivation, l'attention et l'engagement des élèves à la tâche. Pour mieux comprendre ce sur quoi repose l'enthousiasme, JP Legault évoque M. Collins<sup>12</sup> (1978) qui a défini huit composantes de

---

<sup>12</sup> Collins, M. (1978) : *Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers*. In Journal of Teacher Education.

l'enthousiasme, parmi lesquelles je retiens les suivantes : *ton de voix varié, expressions faciales démonstratives, niveau d'énergie et vitalité*, car quand je suis en classe, je pense que ce sont les expressions qui me caractérisent... J'essaye d'être dynamique, mobile, de « jouer » avec ma voix afin de garder l'attention des élèves, et j'utilise beaucoup les mimiques du visage et les gestes, qui font partie de la communication non-verbale mais qui jouent un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. Je pense que cette posture motive les élèves, les implique. J'aime aussi recourir à l'humour lorsque c'est possible, afin de détendre un peu les élèves et de ne pas sans cesse être ferme. Néanmoins, bien que je sois énergique et positive, je ne suis pas non plus « électrisée » car au-delà d'un certain seuil, un enthousiasme exagéré risquerait d'énervier les élèves et serait contreproductif.

- **Disponibilité et écoute.**

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que les élèves sont avant tout des enfants, qu'ils ont besoin d'affection. Il doit s'occuper de chacun d'eux, être à leur écoute et disponible. Il doit donc être capable d'empathie en laissant s'exprimer les élèves. De plus, l'enseignant doit instaurer un climat de communication, ne doit pas rester posté de manière frontale devant les élèves : quand il le peut, il s'assoit avec les élèves pour discuter, répondre à leurs besoins, et se met autant que possible à leur hauteur. L'enseignant est le garant de la sécurité physique et morale des élèves, en cela il doit établir avec eux une relation de confiance, de respect, et veiller à leur sécurité.

- **La capacité à se remettre en question.**

Il s'agit d'une compétence professionnelle fondamentale : l'enseignant doit être capable de se remettre en question, de porter un regard critique sur sa pratique, notamment pour comprendre pourquoi la séance ne s'est pas déroulée comme prévu : *Peut-être avais-je trop peu préparé, trop peu anticipé les obstacles rencontrés par les élèves, ou peut-être que la situation mise en place n'avait pas de sens, n'était pas motivante pour les élèves ou que mes consignes n'étaient pas assez claires, que les prérequis sur lesquels j'ai voulu appuyer la séance n'étaient pas assez solides...* L'enseignant doit donc mener une analyse réflexive de sa pratique, dans le but de sans cesse l'améliorer.

### *E) La réglementation.*

Comme nous l'avons déjà vu, faire figure d'autorité ne signifie pas avoir une discipline militaire. Selon JP Legault (1993), c'est « *s'affirmer comme capitaine de bateau, prendre ses responsabilités et s'assurer que les élèves comprennent bien l'enseignant* ». Il évoque, comme le fait aussi B. Robbes (2010), le fait que durant les premiers jours, l'enseignant est observé par les élèves et mis à l'épreuve. Ainsi, ces premières journées devant la classe sont décisives car elles conditionnent le « succès » de l'enseignant en matière de gestion de classe pour le restant de l'année scolaire. L'enseignant devra donc se positionner statutairement, se montrer ferme mais ne pas oublier de rester bienveillant.

Les élèves ne peuvent apprendre dans un climat qui n'est pas structurant : ils ont besoin d'un cadre de référence, avec des limites et des interdits. Ainsi, dès le début d'année, les élèves ont besoin d'être sécurisés par l'enseignant, et notamment par l'élaboration collective de règles de vie pour permettre le « vivre ensemble » dans la classe. Je pense qu'il est important de co-construire ce règlement avec les élèves afin qu'ils se sentent concernés et comprennent la nécessité du respect de ces règles pour le bien de tous dans la classe. Le règlement ne doit donc pas être imposé aux élèves. Ainsi, Véronique Guérin (2013) affirme que les règles sont « *des repères qui fixent des limites au comportement en société [...]. Elles concrétisent les valeurs d'un groupe* ».

Concernant l'élaboration des règles en concertation avec les élèves, William Glasser<sup>13</sup>, psychiatre américain, a formulé quelques préconisations à l'égard des enseignants :

- Les règles doivent être sélectionnées et peu nombreuses car « trop de règles tuent les règles » : les élèves ne peuvent se rappeler de trop de règles.
- Elles doivent, autant que possible, être formulées de manière positive, c'est-à-dire qu'il vaut mieux dire « *on doit se taire quand...* » au lieu de « *il est interdit de parler quand...* ».
- L'infraction à une règle doit entraîner une conséquence, qu'il est aussi préférable de décider au préalable avec les élèves : ils doivent savoir ce à quoi ils s'exposent en cas d'infraction des règles.

---

<sup>13</sup> Glasser, W., (1996) *L'école qualité: enseigner sans contrainte*. Montréal: Editions Logiques.

Je trouve ces principes logiques et bienveillants. Ainsi, instaurer des règles en classe (au sujet des dérangements, de la circulation...) permet aux élèves et à l'enseignant de pouvoir se référer à un cadre de référence commun, notamment en cas de transgression des règles. Cela favorise la justesse des décisions et évite l'arbitraire. Cependant, je pense que lors de l'élaboration des règles avec les élèves, il ne faut pas uniquement énoncer des obligations ou des interdits : on peut également formuler des droits (je peux...). Si je devais élaborer un règlement avec mes élèves, je pense qu'il se présenterait sous forme d'un tableau visible de tous, et ne comporterait que deux colonnes :

Ce que je <b>dois</b> faire...	Ce que j'ai <b>le droit</b> de faire
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en silence, en m'appliquant ;</li> <li>• Lever la main pour prendre la parole ;</li> <li>• Me tenir correctement en classe ;</li> <li>• Ranger le matériel que j'utilise ;</li> <li>• Ecouter la maitresse ;</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>etc.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aller à la bibliothèque lorsque j'ai terminé mon travail,</li> <li>• Demander à la maitresse l'autorisation de me déplacer ;</li> <li>• Aider un camarade qui en a besoin ;</li> <li>• M'amuser pendant la récréation ;</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>etc.</i></p>

En tout état de cause, les règles élaborées avec les élèves doivent être claires, précises, comprises et connues de tous les élèves (pour les CP, on illustrera ce règlement afin que les enfants puissent s'y référer, sinon tant qu'ils ne savent pas lire cet outil sera inutilisable). Il serait intéressant de faire signer le règlement par tous les élèves, car cela s'apparenterait à un acte symbolique montrant leur approbation de ce règlement dans l'intérêt de tous. Cette signature responsabiliserait les élèves car on pourra estimer qu'ils agissent en connaissance de causes : ils connaissent les règles, et savent à quoi ils s'exposent en cas de transgression. Une gradation raisonnable des sanctions doit être établie avec les élèves, en aucun cas il ne s'agira de punitions qui les humilient. Une fois les règlements établis, l'enseignant devra donc veiller à les faire appliquer, à s'y référer dès que besoin, et à s'y soumettre lui aussi, puisque comme l'évoque P. Meirieu<sup>14</sup> : « L'autorité de l'adulte n'est crédible que s'il ne contredit pas, par l'exemple qu'il donne,

<sup>14</sup> MEIRIEU P., Article *Autorité*, en ligne : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autorite.htm>

*les prescriptions qu'il énonce ; S'il n'impose pas des règles qu'il transgresse lui-même allégrement* ». La crédibilité de l'enseignant repose donc sur le respect des règles qu'il a lui-même établies avec ses élèves.

Après cette mise au point notionnelle et théorique, j'ai décidé de confronter la théorie à la réalité des faits sur le terrain, et aux pratiques des enseignants. Par le biais d'un recueil de données, j'ai donc tenté de vérifier mon hypothèse de départ, à savoir que l'enseignant peut tenter de réduire la part d'indiscipline grâce à un travail de préparation de la classe de qualité, à l'élaboration de règles avec les élèves, et à l'adoption d'une posture adéquate (et à des compétences professionnelles).

## **II. Le recueil de données.**

### *A) Choix du questionnaire.*

Pour vérifier l'hypothèse précédemment citée, j'ai choisi de recueillir des données en interrogeant des professeurs des écoles via des questionnaires. Cela avait pour objectif de me permettre de connaître leur vision de l'autorité et de voir s'ils confirmaient ou infirmaient l'hypothèse de J-P. Legault, voir s'ils partageaient l'idée que l'autorité du maître s'appuie en grande partie sur un travail en amont, un travail de préparation, permettant de réduire la part d'indiscipline en classe. Le recueil de données est fondamental car il m'a permis de comparer cette hypothèse avec la réalité des faits, et aussi de mesurer les écarts entre les conceptions et exercices de l'autorité chez différents enseignants.

Concernant le mode de recueil de données, j'ai hésité entre le questionnaire et l'entretien, mais j'ai choisi d'utiliser le questionnaire, pour diverses raisons. Le questionnaire est une suite de questions standardisées, destinées à faciliter le recueil de témoignages. Par rapport à une enquête par entretiens, l'usage de questionnaires permet de travailler à plus grande échelle puisque le nombre de participants n'est pas limité. De plus, le questionnaire est un outil d'investigation plus souple : il est rapide à diffuser, les participants peuvent y répondre à leur rythme, sans que ma présence ne soit nécessaire, je n'ai donc pas à m'adapter à leur emploi du temps. Pour justifier le choix du questionnaire

par rapport aux autres méthodes de recueil de données, je pourrai aussi évoquer le fait que, du fait de son anonymat, les participants sont plus libres lorsqu'ils répondent au questionnaire, et que d'un point de vue financier, le travail par questionnaires m'a permis de limiter les coûts (car pour les entretiens j'aurais dû me déplacer). Enfin, le dernier argument m'ayant incité à choisir de recueillir les données par questionnaires est le fait que les entretiens doivent être enregistrés afin de pouvoir être retranscrits ensuite, ce qui nécessite un matériel particulier ainsi que du temps supplémentaire, mais aussi des compétences dans la dimension relationnelle et une certaine aisance dans la position d'interviewer (que je ne pensais pas posséder). Enfin, les entretiens étant gourmands en temps, cela explique qu'ils s'adressent à un nombre de participants restreint, or je souhaitais interroger une cinquantaine d'enseignants !

*B) Elaboration et structure du questionnaire.*

Pour rédiger mon questionnaire<sup>15</sup>, je me suis appuyée sur l'ouvrage de François de Singly (2005) consacré à la méthode d'investigation par questionnaires. Afin d'instaurer une situation de communication différée et de faire entrer le questionné dans cette situation, j'ai soigné l'introduction du questionnaire en me présentant brièvement, en présentant l'intérêt de ce questionnaire pour la réalisation du mémoire et en remerciant par avance les participants pour le temps qu'ils m'accorderaient. Dans ce questionnaire, les questions sont très ouvertes, les participants ont donc eu une entière liberté lors de la rédaction de leurs réponses. Ce type de question m'a permis de recueillir des réponses riches et complètes, et de procéder à une analyse qualitative car je voulais connaître les conceptions des enseignants ainsi que leurs pratiques, afin de vérifier mon hypothèse de recherche. Des questions fermées (oui/non) auraient été destinées à une analyse plutôt quantitative (« *autant de participants sont d'accord avec cette affirmation... autant ne le sont pas* »), et n'auraient pas été suffisantes pour atteindre mon objectif car les participants n'auraient pas pu exprimer leurs points de vue.

Néanmoins, le choix de poser des questions ouvertes m'a indirectement amenée à réduire le nombre de questions à poser aux enseignants. En effet, comme ces questions nécessitent une réflexion de la part des participants, j'ai décidé de construire un questionnaire bref, d'une douzaine de questions, dont deux sont des questions fermées conditionnant la réponse à une seconde question, ouverte. Exemple :

---

<sup>15</sup> Cf. annexes.

- *Pensez-vous que l'on puisse prévenir l'indiscipline ?*
- *Si oui, de quelle manière ?*

Cela permet aux enseignants ne partageant pas l'idée exprimée dans la question de ne pas perdre de temps à se justifier, car ce qui m'intéresse c'est la manière dont ils pensent pouvoir prévenir l'indiscipline dans la classe. En élaborant le questionnaire, je me suis mise à la place des enseignants et j'ai essayé de le construire de manière à ne pas les lasser, afin d'obtenir des réponses à toutes les questions. Les questions sont donc variées : elles ont trait à la conception et à la définition de l'autorité, à la distinction entre autorité et discipline, ainsi qu'à la gestion disciplinaire de la classe (pour connaître les pratiques des enseignants). Au maximum, une quinzaine de minutes devraient être suffisantes pour réfléchir et élaborer une réponse à chaque question.

L'ordre des questions dans le questionnaire a été réfléchi : j'ai choisi de ne pas « brusquer » les enseignants en les questionnant directement sur leurs pratiques, car certains refusent d'en parler et ce sujet est parfois glissant. J'ai donc débuté ce questionnaire par des questions plutôt classiques de définition, puis j'ai cheminé progressivement vers le point de vue personnel de l'enseignant puis vers ses pratiques dans la classe (ex : les sanctions). La dernière question a été ajoutée pour permettre aux enseignants de s'exprimer librement, de noter s'ils en avaient envie des remarques qu'ils n'avaient pu écrire ailleurs. Je n'en dirai pas plus quant à mes attentes et à ce que je cherchais à découvrir derrière chaque question car je préfère évoquer cela au cours de l'analyse des résultats (III. Analyse des résultats), afin de confronter directement les résultats obtenus à mes attentes.

En Janvier 2014, des questionnaires ont été distribués directement dans certaines écoles à proximité de mon domicile, et d'autres ont été envoyés par mail, notamment grâce à *Madame Boutez* (Conseillère pédagogique qui a été ma tutrice durant toute l'année de Master II) et à *Madame De Revière*, Inspectrice de l'Education Nationale, qui ont diffusé mon questionnaire à toutes les écoles de la circonscription de Cambrai-Le Cateau.

### *C) Bilan - limites de l'étude*

Au total, entre les questionnaires distribués personnellement et ceux expédiés aux écoles par la voie hiérarchique, une cinquantaine de questionnaires ont été envoyés et j'aurai souhaité en récupérer au moins la moitié, soit 25. Cela me paraissait raisonnable

dans la mesure où les questionnaires envoyés par l'Inspection étaient destinés à tous les enseignants des écoles, on peut donc considérer que plus d'une centaine d'enseignants ont eu accès à mon questionnaire. Or, alors que les questionnaires ont été envoyés à la rentrée du mois de Janvier 2014, au retour des vacances en Mars, seuls huit questionnaires m'avaient été retournés. J'ai été assez déçue car je m'attendais à en récupérer beaucoup plus, étant donné les deux mois de délai et le grand nombre d'enseignants ayant reçu ce questionnaire.

J'ai donc relancé les participants, et à force d'insister, j'ai reçu huit nouvelles contributions, au compte-goutte, jusqu'à la fin du mois d'avril, soit un total de seize retours (moins d'un tiers de retours). Dans certaines écoles, faute de temps certainement, les enseignants se sont concertés et m'ont envoyé une réponse collective au questionnaire. Le principal est bien qu'ils aient répondu, mais ce qu'ils m'ont envoyé est souvent une synthèse des idées, j'aurais aimé avoir des réponses plus personnelles et plus fournies, cela aurait été plus intéressant pour ma recherche.

Ensuite, malgré mon ambition de vouloir rédiger des questions les plus précises possibles, je dois avouer que j'ai fait le même constat que F. de Singly, à savoir que certaines réponses sont inutilisables car floues, peu utiles ou dispersées. Mes questions n'ont parfois pas été comprises de tous, et certains enseignants n'y ont d'ailleurs pas répondu : dans deux questionnaires sur les seize réceptionnés, les enseignants ont préféré rédiger un paragraphe me livrant le fruit de leur réflexion sur l'autorité et me donnant des conseils sur la gestion de classe. D'autres questionnaires ont été remplis partiellement : soit les questions ont été traitées jusque la moitié, soit certaines ont été volontairement ignorées. Au contraire, cinq enseignants se sont vraiment prêtés au jeu, ils m'ont retourné des questionnaires bien remplis, très riches, et m'ont ainsi permis d'étoffer ma réflexion. Peu importe la contribution des enseignants, je les remercie tout de même pour le temps qu'ils m'ont accordé en participant à cette enquête.

Comment expliquer un tel manque de participation ? Certes je ne connais pas personnellement tous les enseignants interrogés, mais je m'attendais à un taux plus élevé de participation. J'ai alors questionné certains « collègues » enseignants pour comprendre, et beaucoup d'entre eux m'ont répondu que ce n'était pas de la mauvaise volonté, mais que les enseignants étaient débordés, et qu'ils recevaient sans cesse des enquêtes de ce type. A force, certains ne sont donc plus intéressés, et d'autres ne l'ont jamais été car l'autorité est



encore considérée comme un sujet « glissant », voire tabou pour certains qui refusent de parler de leurs pratiques et de les justifier.

Après coup, je me dis que j'aurai donc dû procéder autrement pour recueillir des données, car au final je n'ai pas beaucoup de résultats, mais selon mon directeur de mémoire, ce n'est pas une enquête de sociologie, et pour un mémoire d'initiation à la recherche, c'est suffisant (même si un taux plus élevé de participation aurait été préférable). Néanmoins, même si cela m'offre un aperçu des pratiques des enseignants, je ne pourrai en tirer de conclusion généraliste car l'échantillon de participants est trop faible, puisque selon les statisticiens, un taux de retour inférieur à 50% invalide les résultats de l'enquête.

### **III. Résultats et analyse des données.**

#### *A) Méthode d'analyse choisie.*

Pour analyser les données recueillies via les questionnaires, j'ai procédé à une analyse qualitative car les questions étaient ouvertes et nécessitaient une réflexion de la part des interviewés. Ainsi, les données recueillies ne pouvant être mesurées, elles sont simplement décrites, comme c'est souvent le cas dans les études de sociologie.

Analyser, c'est chercher à expliquer, mais qu'est-ce précisément qu'une analyse qualitative ? « *Une étude qualitative prend en compte des paramètres non directement chiffrables et vise à comprendre en profondeur des attitudes ou des comportements* »<sup>16</sup>. C'est donc bien celle qui correspond à mes objectifs puisqu'elle vise à donner du sens aux propos. En effet, l'analyse qualitative consiste à décrire les informations recueillies, et à en étudier le sens : il s'agit surtout de rendre compte des paroles des interviewés, de la manière la plus objective et la plus fiable possible.

Concernant l'analyse menée, elle m'a surtout servi à vérifier mon hypothèse de recherche. Les informations recueillies, que j'appellerai « données », ont donc été utilisées pour tester la validité de mon hypothèse. Néanmoins, je ne me suis pas figée complètement sur une analyse qualitative : j'ai mené en parallèle une analyse sémantique, qui étudie les idées des participants (analyse empirique) ainsi que les mots utilisés (analyse lexicale).

---

<sup>16</sup> <http://www.definitions-marketing.com/Definition-Etude-qualitative>, consulté en Avril 2014.

Mon analyse a parfois été quantitative, notamment lorsque j'ai étudié la fréquence des mots employés, et que j'ai comparé les idées des enseignants : tel enseignant pense ceci, qu'en est-il des autres ? J'ai donc recouru, parfois, à un traitement statistique des données.

#### *B) Analyse des données.*

L'analyse des données repose sur la confrontation des résultats avec mes lectures, avec les recherches existantes et avec mon hypothèse de départ. Afin de procéder à l'analyse qualitative, j'ai d'abord procédé à une lecture linéaire de chacun des seize questionnaires, à plusieurs reprises, afin de bien m'imprégner des différentes idées exprimées, et d'en avoir une vision globale. J'ai ainsi récolté des informations, notamment en surlignant et en relevant les mots récurrents et les idées importantes, pour en faire des données. Puis, j'ai relu le rapport d'étape du 3<sup>ème</sup> semestre, dans lequel je devais notamment expliquer la méthode de recueil de données choisie, et justifier la nécessité de chaque question posée. J'avais alors élaboré des hypothèses, un horizon d'attente, de ce que je m'attendais à trouver dans les réponses, de ce que je cherchais à montrer. J'ai donc relu cela afin de me remémorer ce qui se cachait réellement derrière chaque question posée, et ce que j'attendais des participants, afin de pouvoir confronter les données obtenues à mes attentes.

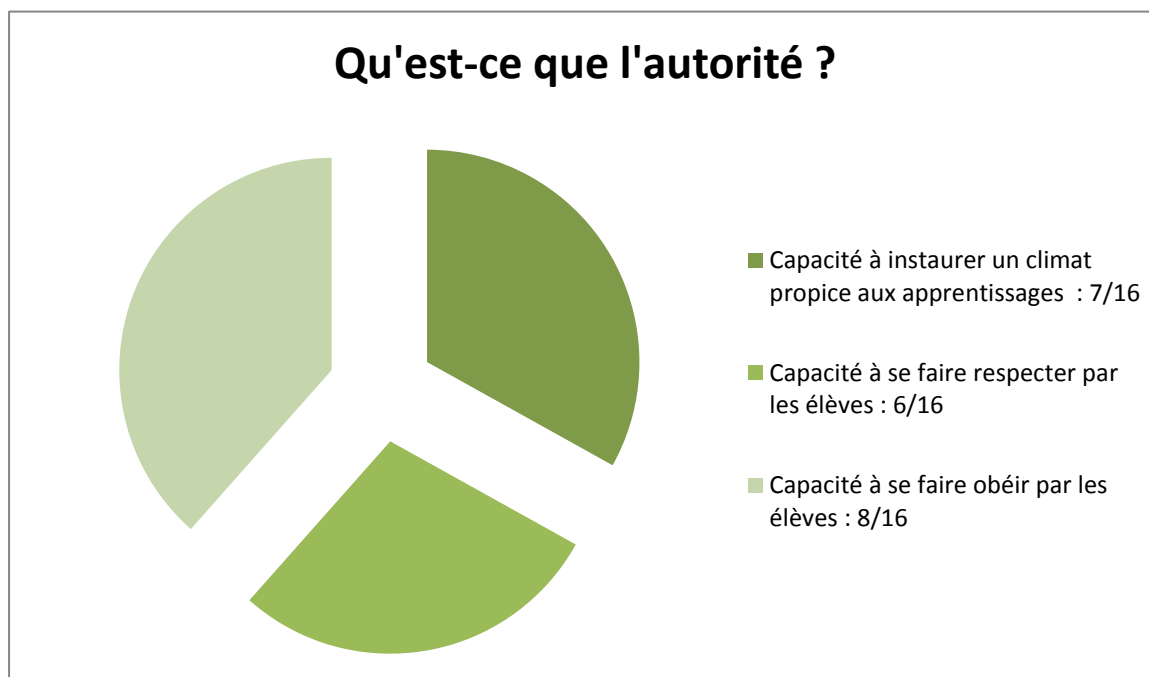
Afin d'obtenir des résultats à partir des données, je les ai associées entre elles, j'ai essayé de les croiser : après une lecture linéaire des questionnaires, j'ai procédé à une lecture question par question, en consultant et en comparant les différentes réponses pour connaître les différents points de vue des enseignants, puis j'ai comparé ces réponses à mon horizon d'attente, et j'ai croisé les données : par exemple, j'ai choisi de lier les réponses des deux premières questions du questionnaire car, ensemble, elles permettent d'établir une définition assez complète de l'autorité, selon le point de vue de l'enseignant interrogé. En fait, il s'agissait de tisser des liens entre les différentes réponses, et d'établir les grands types de profil d'enseignant rencontrés.

Voici les questions composant le questionnaire, ainsi que ce que je m'attendais à trouver dans les réponses, et l'analyse des réponses effectives.

- Qu'est-ce pour vous que l'autorité ?

Cette question, placée en début de questionnaire, avait pour objectif de faire émerger les conceptions de l'autorité chez les enseignants interrogés. Je m'attendais à y trouver des réponses très différentes car chacun définit à sa manière le concept d'autorité : conception autoritariste (incarner l'autorité, avoir le contrôle, se faire obéir par la force ou violence), évacuée (refus d'incarner l'autorité) ou éducative (établir des conditions favorables aux apprentissages en instaurant une discipline en classe) comme le propose B. Robbes. Certains enseignants pourraient évoquer le fait que l'autorité soit une qualité innée, naturelle, alors que d'autres peuvent penser qu'il s'agit d'une compétence professionnelle qui s'acquiert avec l'expérience. En tout état de cause, j'espérais que ces réponses mettent en évidence la nécessité de l'autorité pour mener à bien les apprentissages dans une classe et pour avoir de bonnes conditions de travail.

Comme je m'y attendais, les réponses des participants ont été assez divergentes, ce qui s'explique par la diversité des points de vue, et notamment les représentations de l'autorité, construites en fonction du vécu des individus. Néanmoins, les tentatives de définition de l'autorité s'articulent surtout autour de trois points importants :



Les mots clés relevés pour cette première question sont donc : **Respect, climat, et obéissance**, qui apparaissent dans la quasi-totalité des questionnaires. Ces trois aspects se retrouvent dans la majeure partie des réponses. C'est mot pour mots ce que disent les

enseignants, mais ce n'est pas soit l'un, soit l'autre : afin de construire une définition complète, les enseignants ont souvent regroupé, mélangé ces trois points, et s'accordent donc sur l'importance d'instaurer un climat favorable aux apprentissages et sur la nécessité de se faire respecter et obéir. Il est intéressant de constater que les huit participants définissant l'autorité comme la capacité à se faire respecter sont principalement ceux qui évoquent aussi l'obéissance des élèves. Respect et obéissance semblent donc liés, notons néanmoins que les huit participants (sur les seize) évoquant l'obéissance des élèves précisent qu'elle s'obtient sans contrainte physique, et pour la plupart (six sur les seize), je cite, « *dans un respect mutuel* ».

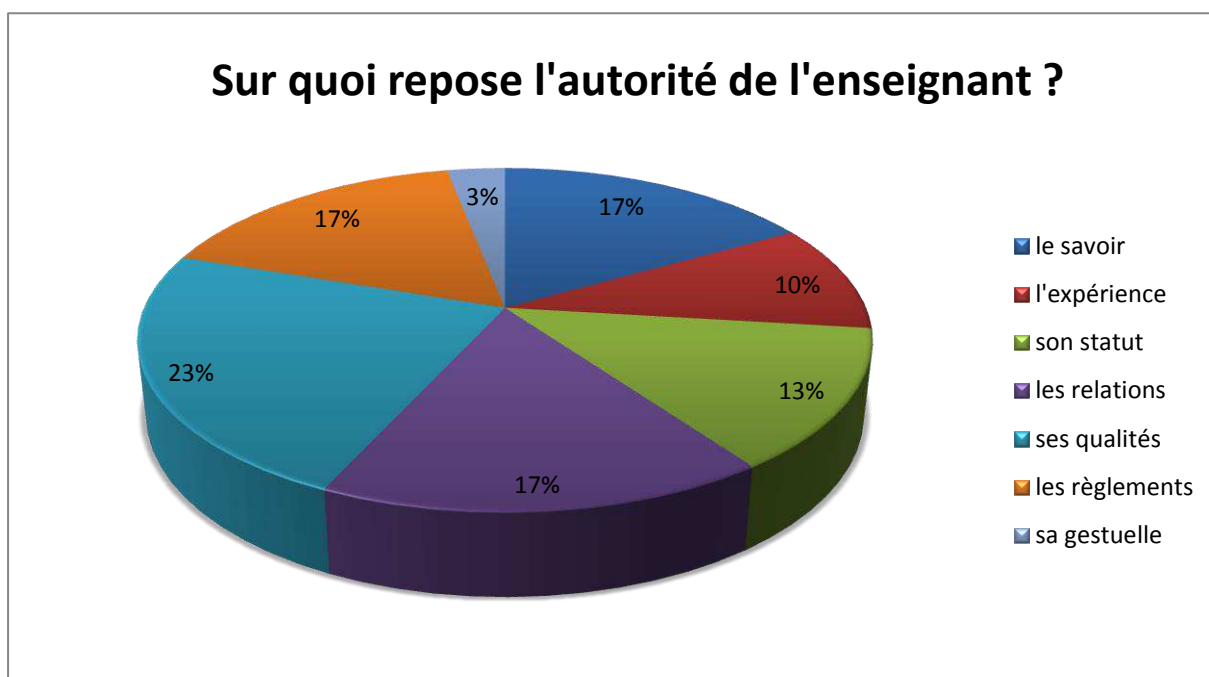
Un enseignant de cycle III nous donne une définition associant ces trois points importants : « *C'est la capacité à se faire obéir sans contrainte physique, dans le respect mutuel, et dans un climat de confiance propice aux apprentissages* ». On a donc affaire à des conceptions plutôt bienveillantes et éducatives comme les décrit B. Robbes, il ne semble pas y avoir de conception autoritariste. Néanmoins, à la lecture des réponses, une d'entre elles se démarque de par la définition donnée, qui est liée à l'étymologie (auctor – faire croître) : « *C'est la qualité relationnelle qui permet à l'élève de grandir en confiance et assurance, en tant que sujet autonome* ». Cette définition est très intéressante et ressemble beaucoup à celles trouvées dans les ouvrages théoriques, notamment ceux de P. Meirieu et de B. Robbes. Il est intéressant de constater que cette réponse est celle d'un enseignant de cycle II en éducation prioritaire, mais qui a la spécificité d'être titulaire d'un master de psychologie et d'avoir travaillé dans la recherche en éducation : il a donc une vision plus profonde et recherchée de l'autorité, sa réflexion est plus aboutie.

Parmi les réponses à cette question, je retiens une expression que je trouve subtile et pertinente : « *L'autorité c'est la main de fer dans un gant de velours* », et que j'avais déjà rencontré dans l'ouvrage de JP Legault (1993). Elle illustre bien le fait que l'enseignant doit être ferme, se faire respecter et avoir des principes pour gérer sa classe (main de fer), tout en restant calme, posé et en faisant preuve de bienveillance voire de « douceur » (gant de velours). Les réponses à cette première question sont donc conformes à mes attentes puisque l'ensemble des participants a une vision éducative de l'autorité.

- *Sur quoi repose l'autorité ?*

Lors de l'élaboration du questionnaire, il m'a été conseillé de préciser cette question, mais je l'ai laissée volontairement car, même si elle peut sembler vague, je

pensais y trouver des réponses telles que : la posture de l'enseignant, son savoir, la position hiérarchique, la sévérité, les sanctions... mais j'espérais surtout y trouver des réponses telles que : la préparation de la classe, les règlements, les qualités de l'enseignant (être à l'écoute, être juste...). Je souhaitais voir si certains enseignants allaient répondre que l'autorité repose sur une approche préventive et un travail en amont. Cette question est liée à la première, c'est en quelque sorte une redite, afin de permettre aux enseignants construire une définition complète de l'autorité : elle permet d'étoffer les réponses de la première question.



Le graphique présenté ci-dessus met en évidence les différents critères indiqués par les participants. Les enseignants interrogés pensent donc que l'autorité repose sur de nombreux piliers, parmi lesquels : le statut de l'enseignant (autorité statutaire, qui tend à s'amoinrir, selon les participants), ses qualités personnelles, relationnelles et bienveillantes, la transmission de sa passion, la construction de règles (cadre de référence) mais aussi la capacité de l'enseignant à se mettre en scène, à jouer avec sa voix, ses expressions du visage et ses gestes, tout ça sur un arrière-plan de climat propice aux apprentissages et de respect mutuel (comme cela a déjà été évoqué dans les réponses à la première question). Néanmoins, le graphique met bien en évidence que quatre piliers se démarquent et sont considérés comme fondamentaux par les enseignants interrogés :

- **Les qualités de l'enseignant** : ce sont à la fois des compétences professionnelles à acquérir, et des qualités personnelles liées à sa personnalité, parmi lesquelles les participants citent : *le dynamisme, la motivation, le plaisir d'enseigner, la capacité à être un bon pédagogue, la justice, et la capacité d'écoute.*
- **Les relations dans la classe** : selon les interviewés, l'enseignant doit établir avec ses élèves une relation de confiance et de respect, afin d'établir un climat favorable aux apprentissages.
- **Le savoir** : l'enseignant doit maîtriser ce qu'il enseigne aux élèves, mais aussi, selon les participants, maîtriser le processus de transmission des savoirs, qui est selon eux une réelle compétence professionnelle. De plus, il semble important qu'il propose des situations d'apprentissage riches et pourvues de sens.
- **Les règlements** : selon les interviewés, ils servent de référence pour le maître et les élèves, et sont donc un appui pour asseoir l'autorité du maître en classe, comme le pense B. Douet (1987).

Les réponses à cette question ont souvent été concises, avec quelques mots-clés, qui étaient souvent ceux attendus. On remarque que sur les seize enseignants interrogés, seul un estime que l'autorité est une qualité innée, naturelle, liée à un déterminisme. La raison de cette affirmation est peut-être à chercher dans sa pratique, car il s'agit d'un enseignant de maternelle, qui m'informe plus loin dans le questionnaire que sa gestion disciplinaire de la classe repose surtout sur les regards, les variations de la voix et les gestes car les élèves sont jeunes et ont besoin de douceur. De plus, il dit qu'à cet âge les enfants sont obéissants. Il estime donc peut-être ne pas avoir besoin de se forger des compétences dans le domaine de l'autorité car sa gestuelle et ses qualités naturelles lui suffisent (pas besoin d'établir de règles etc.), mais ce serait probablement différent s'il enseignant en élémentaire.

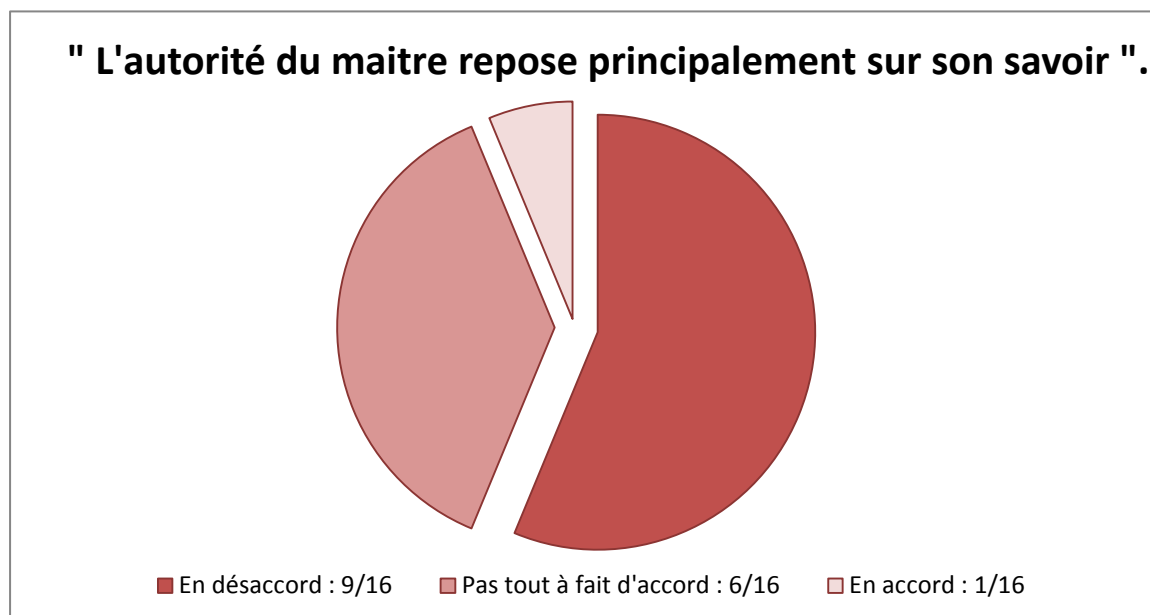
Pour cette question, une enseignante s'est démarquée en répondant plus spécifiquement à mes attentes puisqu'elle évoque la préparation de la classe, et partage réellement mon point de vue. En cela, elle valide totalement mon hypothèse entre le lien de la préparation de la classe et la gestion de classe, mais prend aussi en considération les autres aspects évoqués par ses collègues. Ce témoignage est réellement la synthèse de ce qui pouvait être attendu comme réponse pour les deux premières questions, il est vraiment important pour ma recherche, voilà pourquoi j'ai décidé de le retranscrire ici :

*« L'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle, elle est liée à la préparation, à la gestion de la classe, et aux liens établis avec les élèves. La préparation de la classe doit être soigneusement anticipée au niveau : de ses objectifs (pour l'enseignant mais aussi pour les élèves qui doivent comprendre l'enjeu du travail réalisé pour s'y engager en lui donnant du sens), de ses modalités (rythme de la séance en alternant les différentes phases orales/écrites ; individuelles/collectives/en groupes), de la prise en compte de l'hétérogénéité avec une différenciation pour les élèves les plus faibles mais aussi pour les plus à l'aise (ainsi, tous les élèves sont au travail et progressent en fonction de leurs possibilités respectives), et de la disposition des élèves dans la classe. Ensuite, le pilotage et la régulation des comportements doit également être réfléchi : il s'agit, selon moi, d'anticiper les inévitables débordements en établissant avec les élèves un contrat explicite, comprenant ce qu'il est permis ou non de faire en classe. Donc, on définit le cadre avec les élèves, puis, en tant qu'enseignant, on devient le garant du respect de ce cadre. Pour cela, il s'agit d'être rigoureux et ferme (si on laisse passer une fois, alors pourquoi pas deux, puis trois ?). cela n'exclut évidemment pas d'être bienveillant avec les élèves, mais de savoir rappeler les limites quand l'un d'eux tente de les franchir. C'est, je pense, la mise en place de ce cadre structurant et la bienveillance du maître envers ses élèves qui permettent d'obtenir un climat de classe sécurisant et propice au travail ».*

On trouve dans cette réponse exactement ce que j'attendais, cela résume à la fois ma pensée et mon cadre théorique, car on y retrouve les différents éléments les constituant. Cette enseignante partage mon point de vue quant à l'importance de la préparation de la classe, à l'anticipation, à la gestion de l'hétérogénéité et à la nécessité d'élaboration de règles afin de construire un cadre structurant. En préparant et en anticipant de cette manière, il semble possible de réduire de manière significative l'apparition des comportements indisciplinés. L'enseignant n'a alors plus qu'à gérer la part d'imprévisible, en maintenant un climat propice aux apprentissages et une attitude ferme et bienveillante. Cette réponse m'a donc permis de conforter mon hypothèse en voyant qu'elle correspond à la vision de certains enseignants.

- « L'autorité du maître repose principalement sur son savoir » : que pensez-vous de cette affirmation ?

Il s'agit de la quatrième question du questionnaire, mais en y réfléchissant davantage j'aurai dû la placer en troisième position, car un certain nombre d'enseignants a répondu à la question précédente que l'autorité reposait sur le savoir du maître (la position expert de l'enseignant légitimerait son autorité). Cette question aurait donc été la suite logique de la deuxième, en interrogeant les participants sur la suffisance de ce seul savoir. Si j'avais dû répondre à cette question et donner mon point de vue sur la citation donnée, j'aurai exprimé mon désaccord car je pense que cette citation a une vision passéiste de l'autorité, mais comme l'affirme Philippe Meirieu, aujourd'hui l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir (il est concurrencé par la télévision, internet...), et son autorité ne peut donc reposer sur ce seul savoir.



Ainsi, dans les réponses, je m'attendais à ce que les participants contredisent cette affirmation, et c'est ce qui s'est passé dans la majeure partie des cas, puisque plus de 50% des enseignants s'y sont strictement opposés et 40% pensent que ce n'est pas suffisant. Seul un participant d'un certain âge semble approuver cette citation, probablement un enseignant « *de la vieille école* » ayant de l'expérience et qui reste peut-être basé sur une vision passéiste, où l'enseignant était le détenteur quasi-exclusif du savoir et où cela suffisait à asseoir son autorité. Mais comme l'évoquent d'autres participants, ce n'est plus le cas aujourd'hui.



Les interviewés qui désapprouvent en partie cette citation reconnaissent que le savoir est fondamental mais qu'il ne suffit pas à asseoir l'autorité. Parmi eux, un interviewé donne d'ailleurs l'exemple d'un professeur rencontré à l'université, expert en sa matière, mais incapable de gérer sa classe. En grande majorité, les participants pensent qu'au-delà du savoir, ce qui est essentiel, c'est la capacité à le transmettre, à permettre aux élèves de se l'approprier.

Il ressort donc de l'analyse de ces résultats que le savoir est bien sûr indispensable dans la profession, mais qu'il ne suffit plus à asseoir l'autorité (les professeurs des écoles ne sont plus des instituteurs de la III<sup>ème</sup> République), qui repose sur des compétences professionnelles de gestion de classe et sur la transposition du savoir-savant en un savoir adapté aux élèves. D'ailleurs, selon Bernard Rey (2004), l'autorité enseignante se fonde non pas sur le fait que l'enseignant soit savant, mais plutôt sur sa compétence à ce que l'élève s'approprie le savoir, ce qui implique la mise en place d'un climat propice aux apprentissages. B. Robbes (2010) partage également cette vision puisque selon lui, l'enseignant est celui qui crée les conditions effectives (didactiques et pédagogiques) permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage. La capacité à amener les élèves à construire le savoir est donc une des composantes de l'autorité de l'enseignant.

- *Quelle différence faites-vous entre autorité et discipline ?*

Cette question avait pour objectif de clarifier ces deux concepts indissociables, et de voir si les enseignants parvenaient à les distinguer.

Les enseignants interrogés s'accordent sur le flou délimitant les deux concepts, et certains avouent employer communément les deux termes pour évoquer une même réalité. Ce manque de distinction entre les deux concepts explique probablement le fait que quatre participants n'aient pas répondu à cette question, et que ceux qui y ont répondu l'aient fait de manière assez superficielle. Pourtant, certaines tentatives de définition s'approchent de près des définitions données dans le cadre théorique. Voici quelques exemples : « *La discipline ne laisse pas de place à la réflexion, l'élève n'est pas invité à réfléchir aux règles, contrairement à l'autorité, qui s'instaure dans un climat de communication* » (cela renvoie aux propos de B. Robbes cités dans le cadre théorique) ; « *La discipline est un cadre, c'est l'ensemble des règles de vie imposées aux élèves pour que règne l'ordre et que chacun apprenne dans de bonnes conditions* ». Les réponses des enseignants interrogés

montrent qu'ils sont conscients de la nécessité d'instaurer une discipline dans la classe, car pour eux cela permet de délimiter un cadre de référence et de donner des repères aux élèves. On peut donc synthétiser : la discipline est un ensemble de règles à respecter, c'est un cadre structurant, nécessaire pour garantir le bon déroulement des activités, dans l'intérêt de tous.

- *Selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer l'indiscipline ?*

Avec cette question, nous entrons dans la deuxième thématique du questionnaire : l'indiscipline. A travers cette interrogation, je souhaitais que les enseignants évoquent ce qui, pour eux, peut causer l'indiscipline en classe. Il me paraissait évident que je trouverai très probablement des réponses incriminant les élèves (incompréhension, difficultés, problèmes comportementaux) mais ce qui m'intéressait, c'était de voir si certains participants allaient incriminer plus particulièrement les enseignants, comme l'a fait J. Kounin, qui pense que l'enseignant peut-être la source des problèmes de discipline. En effet, je partage la vision de ce chercheur, qui pense que l'indiscipline peut être due à une mauvaise préparation de classe, à un enseignant « dépassé » qui ne sait pas faire régner la discipline, ou encore à des activités dépourvues de sens, qui ne sont pas motivantes et provoquent le désintérêt et l'ennui des élèves.

D'emblée, certains déplorent le fait que l'indiscipline soit de plus en plus fréquente dans les classes, néanmoins cette affirmation est à relativiser, car comme nous l'avons vu auparavant, les définitions de l'indiscipline sont subjectives et les individus n'ont pas les mêmes critères ni le même seuil de tolérance (ce qui peut ne pas être dérangeant pour l'un, peut l'être pour l'autre et inversement). En analysant les questionnaires, on trouve trois pôles pouvant être une source d'indiscipline : **l'enseignant, l'élève, et la pédagogie.**

Comme l'a avancé J. Kounin, **l'enseignant** peut causer, indirectement, des problèmes de discipline. Les enseignants partagent massivement cet avis car ils sont onze sur treize (trois n'ont pas répondu) à incriminer les enseignants, qu'il s'agisse d'un manque d'anticipation et de préparation de la classe (provoquant des moments de flottement, d'attente, d'ennui...), d'un manque de connaissances, d'un manque d'autorité (laxisme) ou de compétences en gestion de classe (faute de rigueur et de fermeté). Les interviewés

dénoncent également l'absence de règles clairement définies et l'incapacité de certains enseignants à instaurer un climat favorable aux apprentissages. Un participant va même jusqu'à dire que, tout simplement, ce qui peut provoquer l'indiscipline, c'est l'inexpérience voire l'incompétence de l'enseignant, car selon lui il n'est pas donné à tout le monde d'enseigner. Je ne suis pas tout à fait d'accord : même si l'inexpérience peut causer des débordements, on ne peut tout maîtriser d'emblée, et les compétences professionnelles telles que la gestion de classe et les processus de transmission du savoir s'acquièrent progressivement, grâce à l'expérience. Ainsi, quelqu'un qui est incompétent peut très bien travailler sur ce qui lui fait défaut afin d'y remédier et de devenir compétent, car généralement, les gens qui se destinent à l'enseignement le font « par vocation » (bien qu'il existe quelques cas particuliers), et sont soucieux de progresser et d'améliorer leurs compétences professionnelles.

Ensuite, selon cinq enseignants, la pédagogie utilisée peut aussi être source d'indiscipline : activités dépourvues de sens, peu motivantes, travail inadapté aux capacités des élèves (trop facile ou trop difficile), ce qui entraîne l'ennui et le décrochage des élèves. Un enseignant pointe même du doigt l'importance de prendre en compte les recherches en chronobiologie afin de ne pas surcharger cognitivement les élèves à des moments où leur concentration et leur capacité d'attention est moindre (début et fin de matinée, début d'après-midi). Ainsi, plusieurs participants s'accordent à dire que le manque de bienveillance et de prise en considération des besoins des élèves peut amener ces derniers à décrocher et provoquer de l'indiscipline.

Le dernier pôle responsable de l'indiscipline est l'élève : selon les enseignants, certains élèves ont des problèmes comportementaux et sont plus ou moins imprévisibles. En cela, je persiste à dire que l'anticipation et la préparation de la classe sont fondamentales car l'enseignant peut alors se consacrer totalement aux apprentissages et à la gestion de classe, puisqu'il existe toujours une part d'imprévisible. Ensuite, selon les interviewés, les élèves peuvent manquer de connaissances, être en difficulté ou dans l'incompréhension face à un travail à réaliser, ce qui peut être entre autres lié à la pédagogie du maître (consignes floues, travail inadapté). Les élèves peuvent aussi s'ennuyer en classe ou avoir des problèmes de concentration, d'attention. A ces raisons endogènes, on peut ajouter des raisons exogènes à la classe, à l'école, c'est-à-dire des raisons extra-scolaires : l'élève peut être simplement fatigué, mais il peut aussi avoir des soucis familiaux (parents divorcés, familles très nombreuses, enfant placé en famille

d'accueil...) ou de santé. Certains enseignants déplorent le fait qu'une « *mauvaise gestion parentale entraîne une mauvaise image de l'école et un désintérêt des enfants pour l'institution* », c'est-à-dire qu'en fonction du milieu socio-éducatif dans lequel l'enfant est élevé, l'élève aime plus ou moins l'école, il y réussit plus ou moins bien, et cela a d'ailleurs été mis en évidence dans de nombreuses enquêtes pointant les inégalités entre élèves.

Enfin, à tous ces facteurs sources d'indiscipline, quelques participants ajoutent les conditions passives de travail, ce que JP Legault appelle l'environnement physique : le bruit et le désordre qui contribuent à perturber les élèves et à mettre en péril l'ambiance de travail dans la classe. Les réponses à cette question sont intéressantes, car je pense qu'en pointant ce qui fait défaut, on peut y remédier : en effet, si une mauvaise préparation de classe ou le manque de cadre et de règles peuvent être sources d'indiscipline, cela signifie qu'une meilleure préparation et anticipation, et l'élaboration de règles de vie peuvent donc permettre de réduire l'indiscipline, et cela va bien dans le sens de mon hypothèse de recherche et des dires des auteurs (JP. Legault, J. Kounin).

- *Avez-vous instauré des dispositifs pour lutter contre l'indiscipline dans votre classe ? Si oui, lesquels ?*

A travers cette question, je cherchais à découvrir les dispositifs instaurés par les enseignants afin de lutter contre l'indiscipline, parmi lesquels je pensais rencontrer principalement les règlements de classe (construits avec les élèves notamment)... Il existe aussi des échelles de gradation de sanctions (qui doivent être écrites dans le règlement) ou encore des dispositifs tels que le permis à points.

Sur les seize participants, trois ont ignoré cette question, et trois n'ont pas instauré de dispositif pour lutter contre l'indiscipline, notamment du fait des bas âges de leurs élèves puisqu'il s'agit d'enseignants de maternelle. Tous les autres enseignants ont mis en place des dispositifs, des aménagements. Les plus évoqués sont bien sûr les règlements de classe ou chartes de vie, élaborés avec les élèves et qui servent de cadre de référence dans la classe. Ensuite, certains enseignants évoquent l'instauration de rituels, dont JP. Legault (1993) fait aussi référence dans son ouvrage. Un enseignant de cycle III explique qu'il a raccourci la durée des séances afin d'éviter la lassitude des élèves et de respecter leur capacité de concentration, même si je pense qu'en cycle III ces capacités s'accroissent

significativement. Afin de lutter contre l'indiscipline, quatre enseignants préconisent un isolement, de courte durée, des élèves turbulents, sous surveillance, avant de les autoriser à réintégrer le groupe : il s'agit d'une sanction, et ce n'est pas vraiment ce que je voulais découvrir ici, puisqu'une question spécifique est réservée aux sanctions, mais peut-être que ma question n'était pas assez précise et que les enseignants n'avaient pas lu l'ensemble des questions avant d'y répondre.

Dans les réponses à cette question, il y a tout de même des réponses intéressantes, répondant à mes attentes. Environ 50% des participants évoquent la régulation par la voix (variations du ton afin de garder l'attention des élèves), l'instauration de moments de silence et l'utilisation du regard en « *faisant les gros yeux* ». Une autre solution prônée par les enseignants interrogés est l'instauration d'une discussion avec les élèves, le rappel des règles fondamentales, qui suffit souvent à calmer les élèves et ainsi à éviter les débordements. Trois enseignantes évoquent des dispositifs particuliers :

- Des « *Bilans du comportement* » : il s'agit d'un document adressé aux parents, qui les informe du comportement de leur enfant au cours de la semaine : « bon » comportement avec attribution de récompenses ou de privilèges, ou « mauvais » comportement assorti d'une sanction négative.
- Un *système de couleur* : les élèves passent du vert (tout va bien), au orange (attention, danger), au rouge (sanction) en fonction de leur comportement durant la journée. Il s'agit d'une gradation menant à la sanction, positive ou négative : les élèves obtiennent des bons points s'ils restent au vert, et une sanction s'ils arrivent au rouge.
- Un *permis à six points*, instauré à l'échelle de l'école, et qui permet en quelque sorte de « faire pression » sur les élèves : l'enseignante peut retirer des points sur le permis de l'élève, lorsqu'il ne reste que trois points, les parents sont convoqués par le directeur, et lorsque l'élève arrive à zéro le règlement d'école prévoit qu'il soit exclu de l'école. Toutefois, les élèves ont la possibilité de récupérer un point par semaine lorsqu'il n'y a pas eu d'incident lié à leur comportement.

Les enseignants interrogés ont donc instauré différents dispositifs pour lutter contre l'indiscipline, en fonction de leur classe, car chaque enseignant a une relation particulière avec sa classe, et ce qui fonctionne avec une classe, peut ne pas fonctionner avec une autre. Ces dispositifs sont donc laissés à l'appréciation des enseignants, et aussi à leur mode de

gestion de la classe. Néanmoins, tous ces dispositifs ont des avantages et des inconvénients, les enseignants doivent donc mener une réflexion avant de les instaurer dans leur classe.

- *Pensez-vous que l'on puisse prévenir l'indiscipline ? Si oui, comment ?*

La réponse attendue était bien entendu oui, c'est ce que je cherche à démontrer à travers le mémoire. En préparant rigoureusement sa classe, en élaborant des règles de vie et en adoptant une posture ferme mais bienveillante, l'enseignant peut prévenir l'indiscipline, c'est mon hypothèse de départ. J'ai donc souhaité voir si les enseignants partageaient ce point de vue, et comprendre comment ils mettaient cela en application dans leur classe. Cependant, je ne perds pas de vue que s'il me semble possible de prévenir les comportements indisciplinés, il restera toujours une part d'imprévisible et l'indiscipline pourra toujours surgir. Néanmoins, l'enseignant, si sa préparation est rigoureuse et efficace, pourra se consacrer totalement à ces manifestations de l'indiscipline qui demeurent parfois imprévisibles.

L'écrasante majorité des enseignants ayant répondu (10/12) semble convaincue qu'il est possible de prévenir l'indiscipline, en accord avec la vision de JP Legault. Seuls deux ne partagent pas ce point de vue, pour deux raisons : le fait que l'on ne puisse pas maîtriser les facteurs exogènes à l'école, comme l'éducation des élèves, et le fait que l'indiscipline puisse intervenir à tout moment, au gré des humeurs, de la fatigue... Il est vrai qu'il y a toujours un risque de voir apparaître l'indiscipline en classe de par son caractère souvent imprévisible, mais selon les enseignants interrogés, un travail pour tenter de réduire son apparition est possible, même s'il ne peut être efficace à 100%.

Alors de quelles manières peut-on prévenir l'indiscipline ? Selon les interviewés (6/12), cela passe avant tout par la préparation de la classe, comme elle a été définie dans le cadre théorique : il s'agit d'anticiper précisément et rigoureusement le déroulement des activités afin d'éviter les temps d'attente et d'ennui, mais aussi de planifier des activités pourvues de sens et suscitant l'intérêt des élèves. Selon eux, il est également important que l'enseignant réfléchisse au plan de classe, c'est-à-dire à la disposition des élèves, en veillant par exemple à isoler les élèves turbulents au premier rang.

L'importance de la parole et de l'usage de la voix pour réguler sont aussi réaffirmés par les participants, comme pour la question précédente : variation du ton, silences volontaires, chuchotements. En effet, si les enseignants recommandent de chuchoter plutôt que de crier, c'est parce-que hausser la voix est souvent contre-productif : on pense que cela va calmer les élèves, les faire baisser d'un ton, mais c'est bien souvent le contraire qui se passe et on assiste à une véritable escalade du bruit, ce qui est difficilement supportable. Ainsi, chuchoter peut avoir plus d'impact que crier, car si les élèves veulent entendre les paroles de l'enseignante, ils vont devoir se taire. Concernant le volume sonore de la classe, les enseignants préconisent, afin d'éviter l'indiscipline, d'être vigilant lors de la passation de consignes : elle doit se faire dans le silence, et l'enseignant, comme préconisé dans le cadre théorique, doit s'assurer que la consigne soit claire, précise et comprise des élèves. Il vaut donc mieux préférer le ciblage à l'abondance, afin d'éviter les incompréhensions des élèves. Avant de laisser travailler les élèves, il faut, selon les interviewés, s'assurer de la compréhension de ce qui est à faire, car un élève qui n'a pas compris ou pas écouté va nécessairement déranger le reste de la classe : son voisin, d'autres camarades, la maitresse...

Enfin, prévenir l'indiscipline, pour la moitié des enseignants interrogés, passe par l'élaboration de règles de vie avec les élèves, afin de délimiter un cadre de référence permettant le vivre-ensemble et le travail dans les meilleures conditions possibles.

- Quelles sanctions utilisez-vous dans votre classe ?

Autorité et sanctions sont indissociables de l'acte éducatif. Il s'agit ici d'avoir un aperçu des sanctions utilisées en classe pour remédier à l'indiscipline, lorsqu'il y a eu transgression d'une des règles établies collectivement. Le terme de « *sanction* » n'a pas été le fruit du hasard, mais bien employé dans le but de le distinguer de celui de « *punition* ». La *punition*, souvent rapprochée de la religion, a pour but de faire souffrir, elle est subjective et souvent injuste. Elle est souvent infligée sur le coup de l'émotion, de la colère et n'a pas de caractère éducatif. La *sanction*, quant à elle, est plus objective et juste puisqu'elle désigne la conséquence, positive ou négative, d'un comportement. Par exemple, l'élève n'a pas respecté une règle qu'il connaît, il l'a transgressée en connaissance de cause et s'expose donc à une sanction. Pour qu'elle soit éducative, elle doit mener à une réflexion sur son acte/sa parole (on parle de « *sanction-réflexion* »), par

écrit ou par dialogue, afin que l'élève prenne conscience que son comportement nuit au groupe. La sanction peut aussi être une réparation, notamment lorsqu'il y a une dégradation matérielle, mais selon B. Douet (1987), la sanction est tout de même à utiliser avec discernement et modération : son usage doit rester exceptionnel.

Seuls dix professeurs des écoles ont répondu à cette question. Parmi eux, seuls deux emploient le terme de « punition » dans leur réponse. Néanmoins, je pense qu'il s'agit d'un abus de langage, car en lisant les deux réponses dans leur totalité, ces mesures semblent avoir une portée éducative, puisque, dans les deux cas, les enseignants précisent qu'il est important de verbaliser, d'expliquer à l'élève pourquoi il est « puni » (sanctionné plutôt) en lien avec les règlements établis, et de l'amener à réfléchir sur son acte. Les huit autres participants évoquent eux aussi l'importance de ce dialogue, de cette justification, en référence aux règles établies collectivement : *tu n'as pas respecté cette règle alors que tu l'as connue, tu vas donc être sanctionné, selon les sanctions que nous avons prévues ensemble*. On trouve ici l'écho des propos de W. Glasser, qui dit que « *toute transgression entraîne une conséquence, connue des élèves et décidée en commun* ».

Un seul interviewé sur les dix écrit : « *Je n'aime pas sanctionner, car pour moi cela est synonyme d'échec* ». Cet enseignant ne conçoit la fonction que dans sa forme négative, alors que la plupart des autres n'oublent pas de citer sa forme positive, en termes de bons points et de récompenses (privileges, responsabilités, cadeau à la fin de l'année...), qui motivent les élèves, les encouragent et permettent de ne pas seulement les réprimander.

Parmi les sanctions évoquées, les plus présentes sont l'isolement sous surveillance durant une courte durée (6/10) et la privation d'une partie de la récréation (5/10). Les raisons à cela sont, je pense, liées au fait que, avec les réprimandes, ce sont les seules sanctions « *autorisées* », indirectement, par la Circulaire n°91-124 du 6 juin 1991, qui est le texte de référence sur les sanctions pour les écoles maternelles et élémentaires, qui déclare notamment que « *Tout châtement corporel est strictement interdit* ». Ainsi, du fait de l'interdit de violence physique, mais aussi verbale, on ne peut être sûr que les enseignants aient répondu en toute honnêteté à cette question, même si en lisant l'ensemble des questionnaires ces individus me semblent être tout à fait bienveillants envers leurs élèves.

Malgré l'omniprésence de la référence aux règles de vie établies avec les élèves, les sanctions évoquées par les interviewés sont plus ou moins éducatives. Si certains



enseignants s'attachent à mettre en place la « sanction-réflexion » (par écrit, ou à l'oral) ou la « sanction-réparation » amenant l'élève à s'excuser ou à réparer (notamment lorsqu'un élève a gribouillé sur une table et qu'on lui demande de la nettoyer), d'autres semblent plus conservateurs de la traditionnelle copie : copie du règlement, de la leçon ou encore verbes à conjuguer aux temps étudiés, en lien avec l'acte de l'élève (se taire, se ranger, ranger sa case...). Enfin, certains participants privent des élèves de, je cite, « *moments collectifs tels que l'Education Physique et Sportive, l'Education Musicale, les Arts visuels...* », privations assez « cruelles » pour les élèves, et non-conformes aux obligations du fonctionnaire de l'Etat qu'est le professeur des écoles, qui doit offrir à chaque élève les vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement auxquelles il a droit, dans toutes les disciplines.

- *Selon vous, quels sont les outils (pédagogiques ou didactiques) à disposition de l'enseignant pour exercer son autorité dans la classe ?*

Cette question avait pour objectif de mettre en évidence les différents outils pouvant être utilisés par le maître pour exercer son autorité dans la classe. En fait, cette question est la première que je me suis posée lorsque j'ai débuté ma réflexion sur l'autorité, et je voulais connaître le point de vue des professeurs des écoles, et vérifier si j'avais envisagé tous les outils utilisables : travail de préparation et posture de l'enseignants (ce ne sont pas des outils, j'avais donc mal élaboré ma question) règlements, sanctions... Cette interrogation avait pour objectif d'enrichir ma réflexion et d'étoffer la rédaction du mémoire avec de nouvelles idées que je n'avais pas explorées. Or, je me suis rendue compte, après diffusion des questionnaires, que cette question était peu précise, mal expliquée, et que les mots employés n'étaient pas les bons. C'est sûrement la raison pour laquelle seuls six participants y ont apporté une réponse.

Néanmoins, les réponses récoltées sont bien celles que j'attendais, certains enseignants ont donc bien perçu le sens de ma réflexion, même si je me suis mal exprimée. Afin d'exercer l'autorité dans la classe, trois interviewés sur les six pensent qu'il faut élaborer des règles de vie avec les élèves, comme le pensent B. Douet (1987) et JP. Legault (1993), et instaurer des sanctions en cas d'*infraction* (ce sont les conséquences de transgression dont parle W. Glasser).

D'un point de vue plus pédagogique et didactique, les enseignants évoquent, comme le font JP. Legault et J. Kounin, l'importance de bien concevoir, préparer, organiser son enseignement et de mener des activités intéressantes, motivantes.

Enfin, une enseignante insiste sur la valorisation des réussites des élèves afin de leur donner confiance en eux. Selon moi, cela est possible grâce aux compétences professionnelles de l'enseignant et à sa capacité à instaurer un climat de confiance, de respect et de communication, propice aux apprentissages.

- *Avez-vous d'autres remarques que vous n'avez pu écrire ?*

Cette question a été placée en fin de questionnaire afin de permettre aux professeurs des écoles interrogés de noter les remarques qu'ils n'avaient pu écrire ailleurs. A part des messages d'encouragement pour la rédaction du mémoire, les participants se sont abstenus de répondre à cette question.

### *C) Réponse à la question de recherche.*

A travers ce mémoire d'initiation à la recherche, j'ai souhaité mener une réflexion sur les manières de réduire l'indiscipline en classe, notamment par un travail préventif, en amont. L'hypothèse de recherche que j'ai cherché à vérifier, via le recueil de données, était la suivante : **l'enseignant peut réduire l'indiscipline grâce à un travail de préparation de la classe, à l'élaboration de règles avec les élèves, et à une posture adaptée (ce qui implique d'acquérir des compétences professionnelles), afin de mener à bien les activités dans un climat propice aux apprentissages.**

L'analyse des données m'a permis de confronter cette hypothèse de départ aux conceptions et pratiques des enseignants sur le terrain, et je dois dire que j'ai été assez surprise, car en réalité je ne pensais pas que les questionnaires recueillis me permettraient de valider cette hypothèse. Or, j'ai constaté que parmi les professeurs des écoles interrogés et pensant que l'on peut tenter de réduire l'indiscipline, la plupart évoquait, à un moment ou à un autre, l'importance de la rigueur de la préparation de la classe et de l'anticipation (certains ont d'ailleurs détaillé très précisément ce qu'il était nécessaire de faire), la nécessité d'élaborer collectivement des règles et de s'y référer. Enfin, beaucoup de

réponses ont aussi laissé transparaître le fait que l'enseignant doit acquérir des compétences professionnelles en matière de communication (transmission du savoir), de justice, d'écoute et de gestion de classe.

En fait, même si je me dis « surprise » des résultats obtenus, c'est tout de même normal que des enseignants partagent mon point de vue et mon hypothèse, puisque avant d'être la mienne, ça a été celle de chercheurs, comme JP. Legault, dont l'ouvrage date de 1993. Vingt ans après, il paraît donc normal que les idées de cet auteur se soient répandues et que certains enseignants y aient adhéré. En analysant les données recueillies, j'ai donc pu constater que mon hypothèse semblait aussi être celle d'une partie des enseignants, et qu'il semble possible d'agir pour prévenir l'indiscipline. Néanmoins, je ne peux généraliser cette affirmation pour deux raisons : la première est que sur l'échantillon d'enseignants interrogés, deux restent persuadés que l'indiscipline est imprévisible, car due à trop de facteurs exogènes à l'école ; la seconde est liée au taux trop peu élevé de questionnaires analysés : le taux de participation est trop faible, et selon les statisticiens, cela peut invalider mes résultats.

Pour la première raison évoquée, certes on ne peut nier que l'indiscipline des élèves peut être provoquée à la fois par des raisons endogènes, mais aussi par des raisons exogènes à l'école, et qu'il est difficile pour un enseignant d'agir sur les secondes. Néanmoins, je pense qu'en élaborant des règles avec les élèves et en préparant au mieux la classe afin d'éviter tout moment de flottement, l'enseignant crée des conditions d'apprentissage favorables aux apprentissages, et limite le risque d'ennui, de décrochage, et d'autres facteurs pouvant causer l'indiscipline.

En raison du trop faible taux de participation à l'enquête menée, je ne tirerai pas de conclusion hâtive, mais dirai que, dans le corpus d'enseignants interrogés, plus de 80% estiment qu'il est possible de mener un travail préventif afin de réduire considérablement les probabilités d'apparition de l'indiscipline en classe, même s'il est évident qu'il restera toujours une part d'imprévisible, qui est, par définition, « imprévisible » !

## Conclusion.

### - *Bilan :*

Comme nous l'avons vu, l'autorité est une condition sine qua none à la bonne conduite des apprentissages puisqu'elle permet d'instaurer un cadre de travail sécurisant, et est nécessaire pour permettre à l'élève d'apprendre et de développer son autonomie.

A partir d'une réflexion menée sur l'autorité grâce aux apports théoriques de nombreux auteurs, j'ai cherché à vérifier, grâce à une enquête par questionnaires, la validité de l'hypothèse selon laquelle une préparation rigoureuse de la classe, l'élaboration de règles de vie en co-construction et l'acquisition de compétences professionnelles adaptées contribuant à une « posture » d'enseignant, pouvaient permettre à l'enseignant d'influer sur les possibilités de manifestations de l'indiscipline. En m'engageant dans ce mémoire, j'ai pu mener, en parallèle, une démarche réflexive sur mes pratiques, et j'ai pu constater que lorsque mes activités étaient trop peu préparées (exemple : mauvaise anticipation des réponses des élèves, des obstacles à la compréhension), le verdict était sans appel puisque les élèves commençaient à décrocher et à s'agiter. Nul doute donc qu'un travail de préparation rigoureux, entre autres, permette d'éviter certaines manifestations de l'indiscipline. La plupart des enseignants interrogés partagent cette conception, même si, pour certains, on ne peut prévoir l'apparition de l'indiscipline. Malheureusement, les résultats récoltés sont trop minces pour tirer des conclusions hâtives, et je ne peux généraliser excessivement cette vision des enseignants, même si pour moi, les résultats sont tout de même significatifs et m'encouragent à poursuivre dans ce sens.

### - *Les limites :*

Ce mémoire d'initiation à la recherche porte sur une infime partie du concept d'autorité, puisqu'il se **limite** uniquement à l'aspect prévention de l'indiscipline. Au départ, je souhaitais également travailler sur les sanctions, car j'aurai aimé confronter les préconisations des textes officiels à la réalité des faits sur le terrain, mais un mémoire d'initiation à la recherche ne peut tout aborder.

Le principal problème rencontré dans l'élaboration du mémoire a été le **manque de temps**. En effet, tout au long de cette deuxième année de Master SMEEF, j'ai cruciallement manqué de temps : cette année a été épuisante entre les cours à l'ESPE, la préparation de la

classe que j'ai eu en responsabilité chaque mardi, et la préparation à l'oral du concours qui s'est déroulé en Avril. Le rythme a été très soutenu, et j'aurai dû consacrer plus de temps à mon travail de recherche pour le mémoire.

Une autre limite à mon travail réside dans le choix de la méthode de recueil de données : j'ai choisi d'utiliser la méthode du questionnaire, or, j'aurai préféré (et à la vue des résultats j'aurai dû) observer directement dans les classes, afin de voir des enseignants en situation. Néanmoins, cela aurait pu être gênant pour l'enseignant, et les élèves auraient pu se méfier et avoir un comportement inhabituel en se sentant observés. Mon enquête par questionnaire a révélé ses limites puisque comme je l'ai déjà évoqué, très peu de questionnaires m'ont été retournés, toutes les questions n'ont pas été renseignées, et certaines réponses, du fait de la réflexion des enseignants, ont été difficiles à analyser. Concernant le faible taux de retour des questionnaires, j'aurai dû le poster sur des forums fréquentés par les professeurs des écoles, comme celui d'EnseignantsDuPrimaire<sup>17</sup>, ou encore mener directement des entretiens avec les enseignants afin d'avoir plus de matière pour nourrir ma réflexion et rédiger le mémoire.

- *Les perspectives :*

Le travail de recherche que j'ai mené, même s'il est très minime par rapport à celui réalisé par les chercheurs, a été très intéressant pour moi. Il m'a permis de m'engager spécifiquement dans des lectures et compte-rendu de recherches, m'a appris à suivre avec rigueur la démarche de recherche du chercheur que j'ignorais auparavant (Cadre théorique – Recueil de données – Analyse des résultats), mais surtout m'a amené à me positionner personnellement sur ce thème de l'autorité, et m'a permis de mener une réflexion sur mes pratiques. J'ai alors évolué dans mes conceptions, et je pense que ce travail mené me sera très utile lorsque j'aurai ma classe, puisque je veillerai à appliquer les principes de l'approche préventive de la gestion de classe, qui est celle préconisée entre autres par JP. Legault. J'ai donc pu constater que, malgré l'ancienneté des propos de cet auteur, ses recommandations restent valables et applicables dans nos classes, et que de nombreux enseignants partagent le point de vue de cet auteur. Ce mémoire m'a donc aussi permis de rencontrer des professeurs des écoles, ayant des conceptions plus ou

---

<sup>17</sup> Forum en ligne :<http://forums-enseignants-du-primaire.com/>

moins semblables aux miennes, ce qui a nourri ma réflexion et m'a amené parfois à me remettre en question.

Mener un travail d'initiation à la recherche m'a plu, et le domaine de la gestion de classe m'intéresse toujours autant, afin d'offrir les meilleures conditions de travail aux élèves. J'aimerais donc continuer à travailler dans ce sens, en lisant encore davantage, mais surtout en ayant l'opportunité de recommencer un recueil de données afin de pouvoir généraliser, ou non, les résultats de cette première enquête menée. Si je poursuivais ce travail, je veillerais à m'intéresser aux caractéristiques des individus interrogés : âge, sexe, zone d'exercice... afin de pouvoir analyser plus en profondeur les témoignages et de pouvoir croiser les données, par exemple, si je trouvais un enseignant ayant une conception autoritariste, je chercherais à savoir s'il est en début ou fin de carrière, et si cela est dû à une conception rigide de l'autorité par peur de ne pas y arriver, ou à un vécu de l'élève que l'enseignant cherche à reproduire.

Pour conclure, ce mémoire m'a permis de tirer parti des apports de la recherche afin de mieux réfléchir, de mieux penser et de mieux concevoir mon enseignement. Il s'agit d'ailleurs d'une compétence professionnelle à acquérir par le professeur des écoles, intitulée « Se former et innover », et qui je pense, est fondamentale si l'on peut progresser et s'améliorer, afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions de travail possibles.

## **Bibliographie.**

### Ouvrages de référence consultés :

- ROBBES B., 2010, *L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF, 265 pages.
- ROBBES B., 2006, Article « *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* », consultable à l'Url : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, consulté en avril 2014.
- DOUET B., 1996, *Autorité et sanctions*, in HOUSSAYE J. (dir) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 191-199.
- DE SINGLY F., 2005, *L'enquête et ses méthodes – Le Questionnaire*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 128 pages.
- GUERIN V., 2013, *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer-respecter-coopérer*, Lyon, Chronique sociale.
- LEGAULT J. P., 1993, *La gestion disciplinaire de la classe*, Paris, Editions Logiques, 119 pages.
- REY B., 2004, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bruxelles, Editions De Boeck.

## Annexes.

*Annexe I* : Extrait de mon cahier-journal Ce1-Ce2

*Annexe II* : Questionnaire.



Mardi 11 février 2014

9h-9h10: Date, programme de la journée.

9h15-10h30:

Ce1

Ce2

Français - Vocabulaire  
"Les familles de mots" - Séance 2.  
Compétence: Trouver un ou des mots d'une famille donnée.

Maths - Grandeurs & mesures  
"Lecture de l'heure" - Séance 2.  
Capacité: Savoir lire l'heure sur une horloge (h-min).

9h20-9h45: Autonomie: exercices d'entraînement au tableau.

9h20-9h50: \* Séance dirigée de manipulations et de révision de l'h suite à éval diagnostique du 04/02.

1. Complète avec un mot de la même famille que le mot dent (dentaire - dentiste - dentifrice - dentier - édenté).

1. lecture de l'heure "pile"  
↳ matin puis après-midi?

Qd j'ai mal aux dents, je vais chez le dentiste. Le dentifrice est une pâte pour se laver les dents. Un appareil dentaire sert à redresser les dents. Mon peigne n'a plus de dent: il est édenté.

2. lecture de la demi"

2. Trouve 2 mots de la m<sup>ême</sup> famille: lait / manger / soleil / course

3. " des 1/4 d'heure ≈

4. Si piérequis réactifs → voir découpage en min? ou 18.02

Support: horloge indiv. PE donne une heure, les élèves doivent placer les aiguilles, ou inverse → PE montre, élèves répondent sur l'ardoise. + Site "Clockres"

9h55:10 \* Correction collective + exemples à l'oral.

9h55: Autonomie: exercices d'application (cf. Cap Maths)

10h30-10h45: Récréation

10h50-11h55: Sciences / DDM: Le vivant: Suite "Que devient la plante après la germination?" Support: vidéo-proj  
Objectif: Connaître le cycle de la vie des êtres vivants

(naiss<sup>ce</sup>, crois<sup>ce</sup>, reproduction, fin de vie) : le cas du mouro  
Rappel séance précédente + description images du diaporama +  
(remettre en ordre) le cycle de vie du mouroennier.

12<sup>h</sup> - 13<sup>h</sup>30 : Pause méridienne

13<sup>h</sup>30 - 13<sup>h</sup>45 : Mathématiques - Calcul mental

Ce1 : sommes  $\leq$  à 100 / Ce2 : sommes  $\leq$  à 1

13<sup>h</sup>50 - 15<sup>h</sup>

Ce1

Maths - Grandeurs et mesures

"La relation h/min" séance 1

Compétence : Connaître la relation  
entre h et min (1h = 60 min).

cf. fiche prép + Guide OPM.

\*  $\rightarrow$  estimat<sup>de</sup> de durées (chanson, récré)

$\rightarrow$  situat<sup>de</sup> p 118/119  $\rightarrow$  émergence des  
conceptions initiales / échanges

$\rightarrow$  ex 1, 2 et 3 en oral coll.

Autonomie : exercices 4, 5 et 6 p 119  
sur cahier du mardi

Devoirs : ex 7 et 8 p 119

Ce2

Français - Vocabulaire

"Les familles de mots" Séa

Compétence : Construire ou co  
des familles de mots (+ tr  
le sens des mots.

Autonomie : 1/ Compléter phrases  
de la famille de "lait". 2  
chaque mot, donner des mots  
famille : vent, saut, chaud, m

\* Correction collective afin  
compléter les familles de mot  
les idées de chacun.

15<sup>h</sup> - 15<sup>h</sup>15 : Récréation

15<sup>h</sup>20 - 16<sup>h</sup>25 : Anglais : How are you?  $\rightarrow$  images avec expressions.

Bilan

Vocab : exercices d'entraînement à prévoir.  $\Delta$  certains confondent SYN et m f  
Flexures : Ce2  $\rightarrow$  h pile = demi = OK. Revoir 1/4 d'h avant minutes ! / Ce1  $\rightarrow$  lect.  
Sciences : Séq. terminée  $\rightarrow$  éval 18.02 ou rentrée et puis  $\rightarrow$  Physique (Visite 18.02)

## Questionnaire

Bonjour, je m'appelle Marina Santangelo et je suis étudiante en deuxième année de Master Spécialité professorat des écoles. Dans le cadre de ce master, je réalise un mémoire portant sur le thème de l'**Autorité**. Outre les observations réalisées sur le terrain, j'ai besoin d'obtenir des informations sur les pratiques des enseignants. Je vous serai très reconnaissante si vous preniez quelques minutes pour répondre à ce questionnaire et le renvoyer à l'adresse mail suivante : [Marina.Santangelo@hotmail.fr](mailto:Marina.Santangelo@hotmail.fr). Merci d'avance.

Niveau de votre classe : \_\_\_\_

- Qu'est-ce pour vous que l'autorité ?
- Sur quoi repose-t-elle ?
- Quelle(s) différence(s) faites-vous entre autorité et discipline ?
- « L'autorité du maître repose principalement sur son savoir » : que pensez-vous de cette affirmation ?
- Selon vous, qu'est-ce qui peut provoquer l'indiscipline ?
- Avez-vous instauré des dispositifs pour lutter contre l'indiscipline dans votre classe ?
- Si oui, lesquels ?
- Pensez-vous que l'on puisse prévenir l'indiscipline ?
- Si oui, comment ?

- Quelles sanctions utilisez-vous dans votre classe ?
- Selon vous, quels sont les outils (pédagogiques ou didactiques) à disposition de l'enseignant pour exercer son autorité dans la classe ?
- Avez-vous d'autres remarques que vous n'avez pu écrire ?

**Merci pour votre participation, et si vous connaissez d'autres enseignants à qui transmettre ce questionnaire, n'hésitez pas.  
Marina SANTANGELO**