

Positionnement de l'autorité : entre fermeté et bienveillance (Maternelle : moyenne - grande section)

Clémence Édou

► **To cite this version:**

Clémence Édou. Positionnement de l'autorité : entre fermeté et bienveillance (Maternelle : moyenne - grande section). Education. 2015. <dumas-01179158>

HAL Id: dumas-01179158

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01179158>

Submitted on 21 Jul 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.

**POSTIONNEMENT DE L'AUTORITE :
ENTRE FERMETE ET BIENVEILLANCE**

(Maternelle : Moyenne-Grande section)

Clémence EDOU

PROFESSEUR DES ECOLES STAGIAIRE

GROUPE B

Mr Johnny BROUSMICHE

Année 2014-2015

Plan

Introduction	p 2
I) Un équilibre fragile entre bienveillance et autorité	p 4
1) Une bienveillance affective.....	p 4
2) Une autorité autoritariste ?.....	p 6
A. Définition de l'autorité	
B. Une autorité mal positionnée	
C. Le danger de l'autorité de pouvoir	
II) Un cadre ferme dans une ambiance bienveillante	p 11
1) Une autorité ferme... ..	p11
A. Trouver le recul permettant une objectivité professionnelle	
B. L'importance des règles collectives.	
2)Mais bienveillante	p 15
A. Une posture s'imposant dans la bienveillance	
B. Utiliser le ludique pour recentrer l'attention	
C. Féliciter pour encourager	
III) L'apport de la discipline positive	p20
1) Les fondements de la discipline positive.....	p20
2) La mise en pratique de certains principes : pour la gestion individuelle....	p20
A. La compréhension des élèves	
B. Des procédés autant fermes que bienveillants	
3) ...Ainsi que pour la gestion collective.....	p 27
A. L'implication des élèves	
B. Une discipline « positive »	
Conclusion	p. 30
Bibliographie	p.31

Introduction

Par définition, l'autorité est le pouvoir de commander, d'être obéi sans avoir recours à la force physique. Dans le milieu de l'éducation, l'autorité s'applique donc à la pratique de l'enseignant, à travers sa capacité à veiller au respect des règles collectives, ce qui lui permet de gérer sa classe. Cela est considéré comme condition préalable à toute action pédagogique car la mise en place des apprentissages des élèves, ainsi que leur sécurité, en dépend. L'autorité est donc un élément essentiel de la pratique d'un enseignant, ce qui explique qu'elle soit aussi souvent le sujet de réflexions et de théories, visant à en déterminer ses caractéristiques, ainsi que ses procédés.

Néanmoins, si cette notion est autant débattue et réfléchie, c'est également parce-que tous les enseignants s'y intéressent, afin d'améliorer ou d'ajuster leur propre pédagogie. En effet, l'autorité naturelle, qui permet aux professeurs de prendre immédiatement l'ascendant sur leur classe par leur seul charisme ou leur posture, n'est pas innée, et il est souvent nécessaire de la perfectionner par un travail personnel. C'est pour ces raisons que j'ai désiré choisir l'autorité comme sujet de mon mémoire, car dès le début de l'année, j'ai pu réaliser qu'il était prioritaire pour moi de m'améliorer dans ce domaine.

En effet, affectée dans une école maternelle, avec une classe de 28 élèves de niveau Moyen/Grand, j'ai rapidement été « débordée » dans ma gestion de classe, car je ne parvenais pas à m'imposer auprès de mes élèves, et à trouver ma position d'enseignante. Etant naturellement bienveillante, j'ai eu beaucoup de difficultés à me construire une posture plus ferme, et mes tentatives d'approches plus autoritaires échouaient, car elles ne se situaient pas dans la réflexion ou dans la connaissance de la véritable signification de la notion « autorité éducative ». Après les premières visites de mes tutrices, qui ont également souligné ce problème, j'ai donc décidé de travailler dans ce domaine, en souhaitant gagner en fermeté, tout en conservant une bienveillance que je considère essentielle au métier d'enseignant.

On peut donc se demander : **Comment bien positionner son autorité, en liant bienveillance et fermeté ?** Cette question a donc orienté mes réflexions, ainsi que ma pratique au sein de la classe, ce dont je rendrais compte dans ce mémoire. Tout d'abord je parlerai donc de mes difficultés à associer l'autorité avec la bienveillance, équilibre nécessaire que je ne parvenais pas à trouver. Puis, guidée par des lectures théoriques, j'analyserai les évolutions de ma pratique, dans le souci de lier fermeté et bienveillance. Et enfin, je présenterai les notions théoriques de la Discipline positive, dont le principe même est de lier ces deux notions, théorie ayant considérablement aidé ma réflexion, ainsi que ma pédagogie.

I) Un équilibre fragile entre bienveillance et autorité

1. Une bienveillance affective

Par définition, la bienveillance est une « *disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui* ». Dans le milieu scolaire cette approche se traduit principalement par des principes, tels que la confiance entre les élèves et leur enseignant, mais également tels que la valorisation et la considération des enfants, menant à leur épanouissement scolaire et personnelle.

Pour moi, il était donc essentiel d'ancrer ma gestion de classe dans cette notion, afin de développer un lien avec chaque enfant ainsi qu'une relation de confiance. Mais cette envie était également motivée par des raisons se situant davantage dans l'affectif.

En effet, ma collègue avait déjà eu ces mêmes élèves l'année passée, ainsi je me trouvais face à une certaine appréhension, celle de ne pas trouver ma place. Il me paraissait alors important de me faire apprécier de mes élèves afin de partager à titre égal le rôle de « maîtresse ». Par cette envie, mes notions de bienveillance se sont quelque peu confondues dans une pratique affective, manquant de recul vis-à-vis des enfants.

Ce recul est néanmoins indispensable à la relation élève-professeur, et mon approche se situait davantage dans une relation adulte-enfant, sans que j'en aie réellement conscience.

Dans la relation éducative il faut en effet exclure toute confusion entre soi et l'élève, c'est-à-dire que l'on ne doit pas partager les émotions ou les sentiments des enfants en se situant uniquement dans l'affectif. Il est préférable de ressentir avec du recul ce que provoque cette situation pour l'enfant, en comprenant son cheminement intellectuel et émotionnel, sans jugement.

Pour moi ce recul n'a donc pas été immédiat, je me situais davantage dans l'empathie que dans la bienveillance ce qui influait sur mes réactions avec certains de mes élèves, notamment avec A.

Arrivé deux mois après la rentrée, il apparaissait clairement comme un enfant en souffrance personnelle et scolaire en raison de ses importantes difficultés mais également en raison de sa relation aux autres. Il se sentait alors rejeté par les autres et devenait très violent, refusait souvent de faire son travail en classe, ou de rester en regroupement calmement. Voyant cette souffrance, tout en ayant connaissance des éléments de sa vie familiale, de condition précaire,

j'éprouvais des difficultés, voire de la culpabilité à être ferme avec lui ou le sanctionner lorsque cela aurait été nécessaire. Lorsque je le reprenais, je restais conciliante, car je pensais que s'il se sentait compris et apprécié, cela pourrait améliorer son comportement. Les remontrances ne constituant pas de véritables limites, il ne se conduisait toujours pas de manière acceptable avec les autres, et les seules améliorations constatées se trouvaient dans sa capacité à travailler avec plus de concentration, car les encouragements lui avaient tout de même fait gagner de la confiance en lui.

Mais A. n'était pas le seul élève avec qui je laissais l'affectif prendre l'ascendant sur une objectivité plus professionnelle. En effet, j'éprouvais des difficultés à réagir avec assez de fermeté et d'autorité, car je ressentais une certaine culpabilité à être plus sévère. Je craignais que cela ne soit pas compatible avec une pratique bienveillante et que cela ne nuise à ma relation avec les enfants.

Ainsi j'avais aussi des difficultés à appliquer les sanctions que j'avais établies en cas de non-respect des règles ou en cas de comportement qui dépasserait les limites que j'avais fixées. Par exemple, lorsqu'une de mes élèves se levait constamment en regroupement, je la prévenais que si elle recommençait une nouvelle fois, elle irait s'asseoir au fond de la classe, car elle ne semblait pas capable pour le moment de rester avec les autres. Comme elle ne se relevait pas immédiatement, j'oubliais quelque peu cette « menace », et lorsque le lendemain elle recommençait, j'écoutai ses justifications plutôt que de penser à appliquer la sanction que je lui avais présentée. Cette situation se présenta encore avec d'autres élèves, soit par un oubli de ma part, soit par un certain « attendrissement », en entendant les justifications et les excuses des enfants telles que : « *je n'ai pas fait exprès* », « *je suis désolé* », « *je ne recommencerais pas* ».

Autre exemple, une des règles imposées en regroupement était de lever la main avant de parler. Or, lorsque les élèves oubliaient et présentaient leur réponse spontanément je ne les reprenais pas assez régulièrement, pensant que cela n'était pas si grave. Je donnais en effet plus d'importance aux réponses, qui me paraissaient assez judicieuses pour justifier cet oubli.

Ainsi à cause de mes réactions parfois inexistantes, les élèves ne pouvaient plus comprendre l'importance et les raisons de cette règle collective.

En effet, ils ont rapidement saisi que le non-respect des règles n'était pas souvent sanctionné, ainsi en toute logique, ils se permettaient un comportement hors des limites, celles-ci n'étant pas réellement imposées.

Cela était alors une erreur professionnelle, car les élèves ont besoin de ces limites afin de se construire au mieux au sein du milieu scolaire. Etre bienveillant ne signifie pas de tout autoriser et de tout accorder aux enfants, car cela ne leur apporterait rien, bien au contraire. Ils ont eux-

mêmes besoin d'un cadre pour se sentir rassurés et si j'avais conservé cette attitude tout au long de l'année cela aurait pu entraîner des problèmes plus importants, comme la sécurité des élèves. En effet, le danger est toujours plus important s'il n'existe pas de cadre ou de règles pour le prévenir, et la bienveillance se situe également dans cette notion.

Cet « excès » de bienveillance, m'empêchait alors de trouver une véritable posture d'enseignante. En effet, un enseignant se doit d'être ferme, ainsi que garant des règles collectives, afin de montrer sa position aux élèves. Or en début d'année, ma position n'était pas même affirmée à mes yeux, car je ne me considérais pas encore comme une enseignante, mais davantage comme une stagiaire. Ce manque de légitimité me faisait également douter de mon autorité et de ses effets sur mes élèves. Ce manque de confiance en moi était donc sûrement ressenti par les enfants et influait considérablement sur ma gestion de classe.

Lors des premières visites de mes tutrices, il m'a donc été dit que ma bienveillance empiétait trop sur ma fermeté, ce qui m'a aidé à me rendre compte que cela ne me permettait pas d'avoir le contrôle de ma gestion de classe.

2. Une autorité autoritariste ?

Il est donc devenu impératif pour moi de gagner en autorité afin de gérer le groupe-classe avec une posture plus affirmée. Mais l'autorité est une notion complexe, dont je ne saisisais pas encore les nuances, cela pouvant également contribuer à des erreurs importantes dans ma conduite d'enseignante.

A. Définition de l'autorité

L'autorité éducative peut être définie par trois composantes :

-L'autorité de compétence, qui pour l'enseignant se situe dans le savoir qu'il détient et transmet à ses élèves.

-L'autorité charismatique, ou autorité naturelle

-L'autorité statutaire, que l'encyclopédie universelle explique comme : « *les pouvoirs dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé* ». Ainsi les enseignants détiendraient leur autorité par le « pouvoir » donné par leur position.

Mais on peut remarquer que les composantes de l'autorité éducative sont quelques peu éloignées des définitions plus « universelles »

En effet, la définition commune de l'autorité est le « *droit ou pouvoir de commander, de se faire obéir* », ou encore « *pouvoir d'imposer ses volontés à autrui* ». Or, plusieurs expressions de ces définitions comme « *pouvoir* » ou encore « *commander* » sont des notions qui n'ont pas leur place dans l'enseignement d'un professeur. En effet il ne faut pas confondre « *pouvoir* » et « *position* ».

Un enseignant n'a pas le pouvoir sur ces élèves, qui ne constituent pas des sujets soumis à une autorité excessive et abusive, ce qui se traduirait par de l'autoritarisme.

L'autorité éducative est justifiée par la cadre et l'unité de l'école, car elle garantit le respect des règles nécessaires au bien-être de chacun, comme on le verra par la suite. De plus l'enseignant doit avoir son autorité légitimée par son statut de responsable lui permettant de conduire le groupe et leurs apprentissages dans un milieu propice à chacun.

Ainsi accepter sa position hiérarchique ne signifie pas forcément imposer quelque chose de manière autoritaire. Par exemple, punir un élève pour des raisons moindres ou injustifiées serait un abus, tout comme choisir des sanctions n'ayant aucun but éducatif.

B. Une autorité mal positionnée

C'est également pour ce cas de figure que je n'ai pas su donner de bonnes bases à mon autorité. Ma crainte de perdre le contrôle m'a en effet fait manquer de recul par rapport à la pertinence éducative des sanctions à appliquer. En effet pour rétablir les limites que j'avais mal établies dans un premier temps, je décidais donc d'y remédier, en renforçant quelque peu la discipline. Par exemple, lorsqu'une de mes élèves, qui cherchait régulièrement à tester mon autorité, se montrait désobéissante, voire insolente, je la sanctionnais en lui demandant de s'asseoir au fond de la classe. Mais je réalisais vite que ces sanctions n'amélioreraient pas son comportement, et qu'au contraire, cela ne faisait qu'alimenter un rapport de force entre nous. La peur que ma position d'enseignante ne soit pas respectée me faisait réagir à chaud, et m'empêchait de prendre le recul que demande une discipline éducative juste. Je ne lui donnais pas réellement d'explications rationnelles sur ses punitions, et je ne tentais pas assez de dialoguer avec elle calmement. Ainsi ces sanctions étaient en fin de compte plus un moyen pour moi de prouver, à cet élève comme à moi, que je détenais le « *pouvoir* ».

De plus, dès que son comportement commençait à être « *difficile* », je lui rappelais les conséquences encourues si elle perdurait dans cette attitude. Ces rappels pouvaient alors presque être perçus comme des menaces, ce qui n'a aucune conséquence bénéfique à long terme pour l'attitude d'un enfant, bien qu'à court terme cela me semblait efficace.

En effet, les menaces reposant sur l'autorité de position font office de contraintes forcées pour un enfant, ce qui provoque de la frustration, et non un raisonnement personnel. Néanmoins les sanctions peuvent servir dans les seuls cas où elles s'appuient sur la légitimité de la « loi scolaire », car c'est en cela que l'on doit faire appel au raisonnement de l'enfant.

C. Le danger de l'autorité de pouvoir

En effet, il y a une différence entre assurer le respect des règles et le besoin de faire sa loi, de commander. Cette pratique s'apparenterait davantage à la discipline au sens négatif du terme. Une approche qui consiste à corriger l'enfant, à le moraliser afin qu'il devienne conforme à une norme commune.

On ne peut alors s'empêcher de rapprocher une telle pratique à l'enseignement d'autrefois, lorsque l'enfance était une période dévalorisée où l'enfant était considéré comme un être incapable, imparfait. Il était donc nécessaire pour l'enseignant de le corriger. Pour cela, l'utilisation de la contrainte, de la violence pour faire régner l'ordre était courante et acceptée. Ainsi, Bruno Robbes, auteur de *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer* (2010), décrit cette autorité comme l'exercice d'un pouvoir que l'on peut appeler autoritarisme.

Il n'y aurait donc dans ces cas pas de relation juste entre enseignant et élève mais une soumission de la part d'un « disciple ». L'enfant qui a peur d'être puni obéit mais cela ne lui permet pas d'intégrer le sens et la nécessité des règles imposées. Dans l'ouvrage *Gérer des classes difficiles*, de Jean-Claude Richoz, l'auteur situe les enfants de 0 à 6 ans dans la tranche d'âge du « permis et du défendu », se traduisant par une obéissance imitative et imposée. Il est alors du devoir de l'enseignant de conduire ses élèves dans l'autonomie, par le dépassement de cette phase de dépendance à l'adulte et son jugement, et non de les brimer par un contrôle excessif.

Cela pourrait alors avoir des conséquences désastreuses sur les enfants, qui perdraient alors la liberté leur permettant d'apprendre à être autonomes. De plus, leur confiance en leurs capacités et en le milieu scolaire serait compromise. Ils seraient dans la crainte de l'adulte, de sa parole, de son action et se trouveraient « étouffés » par un cadre oppressant, ce qui pourrait développer une insécurité personnelle, voire au pire des cas, une phobie scolaire.

Je me situais alors dans l'erreur de confondre autorité et autoritarisme, car, comme il a été dit précédemment, l'autorité se situe uniquement dans la position d'enseignante, adulte responsable de la bonne gestion et de la sécurité du groupe-classe, position que je n'avais pas

encore trouvée. Cette position ne constitue pas un pouvoir, mais un devoir, une responsabilité. Basculer dans l'autoritarisme afin de « garder le contrôle » de ses élèves devient alors un abus de pouvoir. De plus, il est souvent démontré que de se montrer excessivement autoritaire est le meilleur moyen de perdre son véritable rôle d'enseignant.

Mon erreur était de situer mon autorité dans un « contrôle » permanent, en reprenant constamment les élèves dont le comportement perturbait le calme du groupe-classe. En effet, les moments de collectivité étaient ceux que je parvenais le moins bien à gérer.

En ce qui concernait le regroupement par exemple, je ne parvenais pas à obtenir l'attention du groupe, car il y avait toujours quelques élèves qui bavardaient ou qui n'écoutaient pas, et cela se répercutait également sur la conduite des autres qui se déconcentraient. Alors, dans le souci de m'imposer, j'intervenais constamment pour reprendre ces élèves, afin de retrouver l'attention générale.

La mise en rang, pour aller en récréation ou pour remonter en classe, était également un autre temps de collectivité qui me posait des soucis de gestion. Lors de ces temps de la journée les élèves étaient toujours dispersés, beaucoup chahutaient, jouaient et ne m'écoutaient pas, notamment lorsque je les rappelais à l'ordre. De plus certains prenaient beaucoup de temps pour se mettre deux par deux ou pour se préparer, ce qui laissait le temps aux autres de quitter le rang. J'intervenais alors en les plaçant moi-même deux par deux et réclamant le silence à chaque paire, tout en contrôlant que chacun ne quitte pas sa place. Cela faisait perdre beaucoup de temps et finissait par empiéter sur le temps de classe.

Enfin, un autre temps collectif me posait également problème dans ma gestion de classe : la motricité. Durant cette demi-heure, les enfants étaient toujours très agités, surtout lorsque cela avait lieu l'après-midi, et j'avais beaucoup de mal à obtenir le silence ou à les calmer. Je passais alors plus de temps à les reprendre indépendamment qu'à expliquer les consignes et ce que j'attendais d'eux.

Ainsi, confondre autorité et contrôle a été une autre erreur de ma part, car m'interrompre dans les consignes pour reprendre tel ou tel élève ne permettait pas aux autres de rester attentifs. De plus cela changeait ma propre attitude, car ma patience et mon calme diminuaient plus rapidement, et ma façon de communiquer avec les enfants s'en faisait ressentir. Je devenais moins claire, moins précise dans mes paroles, me laissant sans cesse distraire par les élèves turbulents et les tâches des élèves, tout comme les critères de réussite permettant leur apprentissage, étaient moins mis en avant qu'ils n'auraient dû.

Dans ces attitudes se rapprochant donc d'un excès d'autorité, ou du moins d'une mauvaise compréhension de cette notion, je peux également parler de l'utilisation de ma voix.

La voix est un outil de l'enseignant, qui utilisée judicieusement, peut être une composante d'une autorité bienveillante et ferme, comme on le verra plus tard. Mais en ce début d'année, je ne savais pas la gérer et l'utiliser de la meilleure façon.

En effet, je criais afin de me faire entendre, lorsque je voyais que l'attention de mes élèves se perdait, ou lorsque j'avais l'impression que le contrôle m'échappait. Je m'en remettais donc à cette habitude pensant que cela se justifiait par le fait que les bavardages des enfants couvraient ma voix, et qu'il était nécessaire que la mienne surpasse ce volume sonore, afin de retrouver leur attention. Mais tout en la justifiant je ne contrôlais pas réellement cette approche, car souvent, elle résultait de mes émotions personnelles, telles que la colère ou la panique, et ainsi je ne pouvais réellement maîtriser cet outil.

De plus, j'ai vite réalisé que le fait de crier n'avait aucune conséquence bénéfique pour mon enseignement ainsi que pour ma posture d'enseignante. Les cours de l'ESPE m'ont permis de savoir concrètement que cela n'était qu'une attitude négative, ce que mon expérience m'a également fait comprendre. Cela semblait efficace sur un court terme, car les élèves se recentraient sur moi et arrêtaient leurs bavardages, mais à long terme, cela ne montrait aucun résultat positif. En effet, les enfants reprenaient rapidement leur discussion, car être soumis aux cris n'a pour conséquence qu'une peur immédiate et éphémère. Or, ma volonté n'était pas de chercher à leur faire peur, ou de me faire respecter par la crainte, car je désirais qu'ils puissent suivre les règles en s'appuyant sur leur raisonnement personnel.

Néanmoins je compris rapidement qu'il était nécessaire d'apprendre à réguler ma voix, mais également de faire un travail personnel sur la gestion de mes émotions et de gagner un recul plus professionnel sur les événements.

Le recul était par plusieurs aspects ce qui me manquait pour assurer une gestion de classe liant avec fluidité la bienveillance et une autorité, celle-ci se situant davantage dans la fermeté que dans un contrôle abusif. Or, réguler ces deux notions est élémentaire pour établir un milieu scolaire idéal ; rassurant et permettant l'épanouissement des enfants.

Cette nécessité dans la gestion de classe d'un enseignant est d'ailleurs affirmée et expliquée par de nombreux théoriciens de la pédagogie, tel que Bernard Douet. Dans son ouvrage *Discipline et punitions à l'école* (1987) il explique en effet que l'absence d'autorité peut être aussi grave qu'un excès de cette notion, et qu'ainsi il faut combiner ces deux approches.

II) Un cadre ferme dans une ambiance bienveillante

Il était donc nécessaire que je fluidifie et que je nuance ces deux approches afin que ma pratique de classe se situe davantage dans une bienveillance empreinte de fermeté, grâce à de nouveaux procédés ainsi qu'à de nouveaux changements dans mon attitude. En effet, le fait d'atteindre une posture d'enseignante était prioritaire pour moi, afin d'assurer une meilleure gestion de classe. Dès lors, je désirais combiner la fermeté et la bienveillance, puiser dans les ressources de l'une et l'autre pour pouvoir les lier au sein d'une même approche pédagogique.

1) Une autorité ferme...

A. Trouver le recul permettant une objectivité professionnelle

D'une part il me fallait trouver une certaine autorité, plus légitime, plus juste et plus efficace. Certaines de mes approches devaient pour cela cesser entièrement, car elles ne constituaient pas une manière efficace de gérer au mieux ma classe. Ainsi, comme il a été dit précédemment, le fait de crier pour me faire entendre et rétablir l'attention, ou encore le fait de reprendre constamment les élèves individuellement, de les sanctionner sans véritables explications légitimes étaient des mauvaises attitudes professionnelles. En effet, ces réactions se situaient plus dans un réflexe d'impatience, de colère, et ne pouvaient en aucun cas avoir des effets bénéfiques sur le comportement des élèves, et plus globalement sur ma gestion de classe.

Il était donc important que j'effectue un véritable travail sur moi-même, pour obtenir le recul dont j'avais besoin pour réagir au mieux face à mes élèves, ce qui me permettrait de construire sur de meilleures bases mon statut d'enseignante. Je me suis alors aidée de plusieurs ouvrages définissant l'autorité selon des critères pédagogiques et éducatifs car cela me permettait de réfléchir sur mes propres approches tout en étudiant des théories plus subtiles et spécifiques, approfondissant mes réflexions et actions.

Ainsi, je pu lire une définition plus étendue et plus profonde de l'autorité dans l'ouvrage *Classes difficiles*, (2001), écrit par Blin et Gallais. Ces auteurs indiquent notamment que l'autorité n'est pas innée, qu'elle ne se réduit pas à « *soi-disant quelque charisme* », mais se décompose en comportements observables qu'il est possible d'acquérir par un travail permanent sur soi-même. Cela m'a donc rassuré par rapport à ma pratique, car je ne me sentais pas encore dotée

d'une autorité stable et ancrée. Je me suis alors aidée de leurs indications pour changer certains de mes comportements.

Blin et Gallais définissent l'autorité par les critères suivants :

- « *devenir auteur de soi-même*
- permettre aux élèves d'être auteurs d'eux-mêmes (acquérir la responsabilité de ses actes.)*
- exercer une relation d'influence supposant l'estime et le respect, visant l'adhésion sans le recours à la force*
- établir son autorité par une manière d'être, un être présent*
- avoir une bonne estime de soi pour se faire confiance, oser être soi-même*
- prendre le risque de la confiance dans l'élève*
- vaincre ses peurs*
- être à l'écoute de ses sentiments, émotions, attentes*
- s'outiller par l'acquisition d'un ensemble de moyens d'intervention pour gérer les perturbations*
- être garant des règles collectives et être juste dans leur application*
- savoir repérer les enjeux de pouvoir et les stratégies personnelles*
- avoir une bonne perception d'autrui*
- reconnaitre explicitement la souffrance de l'élève = empathie*
- apprendre à s'excuser en tant qu'adulte*
- être vigilant, attentif aux différentes manifestations de la classe*
- accepter les conflits et apprendre à les réguler »*

Je me suis d'abord concentrée sur les points me paraissant les plus faciles à mettre en place afin de trouver rapidement des améliorations au sein de la classe.

En ce qui concernait ma propre attitude, je me suis notamment consacrée au point : « *vaincre ses peurs* » et « *être à l'écoute de ses sentiments, émotions, attentes* ». En effet, il était obligatoire que je travaille « intérieurement », car même si chaque sentiment ou chaque pensée ne sont pas visibles par les élèves, elles influent logiquement sur les réactions et actions de l'enseignant.

D'une part, j'essayais de me distancier de ma peur de perdre le contrôle de ma classe, de me retrouver dépassée par le bruit ou l'agitation. Cette peur se devait d'évoluer, pour devenir un moteur, une motivation et non un frein. Pour cela je décidais donc de me concentrer sur mes objectifs d'amélioration et sur les conseils que je reçus en les laissant me construire. Le simple fait de prendre autant en compte le « futur » que le « présent » me permit donc de me libérer

quelque peu de ces angoisses mais surtout de prendre du recul sur mes attitudes. Se reposer sur des attentes personnelles permet en effet d'être constamment dans la réflexion, ce qui m'a permis de me consacrer à un autre point : « *être à l'écoute de ses sentiments, émotions, attentes* ».

Pour ce point j'utilisais un conseil que donnait un professeur témoignant de son expérience dans l'ouvrage *Classes difficiles*. Il indiquait que pour prendre un recul rapide sur ces émotions il était judicieux de les nommer intérieurement. En les nommant, cela permet d'en prendre conscience et cette réflexion immédiate permet de trouver un certain recul. Je mis donc en application ce conseil, et lorsque je sentais ma patience diminuer, que je sentais le besoin de crier pour retrouver l'attention, ou encore que mes réactions manquaient de véritable contrôle, je prenais l'habitude d'identifier rapidement à ce que je ressentais intérieurement ; colère ou panique par exemple et ainsi je parvenais à reprendre le contrôle de moi-même.

Ces deux points m'ont donc permis de trouver rapidement le recul qui me manquait, ou du moins, une partie. J'ai pu réaliser les changements que cela avait provoqué sur ma gestion de classe, car ce recul « intérieur » avait un effet direct sur le recul professionnel, ce qui me permettait donc de travailler simultanément d'autres points importants.

B. L'importance des règles collectives.

En effet, je me suis également centrée sur le point « *être garant des règles collectives et être juste dans leur application* », car cela était une priorité dans ma gestion de classe. Mais comme je l'ai dit précédemment, il me manquait de recul pour faire appliquer les règles car je réagissais sur de l'affectif ou selon mon besoin de contrôler les élèves, ce qui éloignait la dimension éducative de mon enseignement. L'affectif était un élément interférant dans le bon déroulement de la vie de classe, car cela m'empêchait de trouver réellement le statut de « *garante des règles collectives* », ainsi que d'« *être juste dans leur application.* »

Les premières visites de mes tutrices m'ont alors aidé à comprendre la nature et les différentes conséquences de ces problèmes de recul sur ma gestion de classe, ce qui allait me permettre de reconstruire ma position d'enseignante. En effet, le rapport de visite mit en lumière un élément important, celui-ci étant que je me situais davantage dans une relation individuelle avec chaque élève que dans une relation plus générale avec l'ensemble de la classe. Cela établissait que je ne me positionnais pas encore assez comme une éducatrice responsable d'un groupe-classe et du respect des règles collectives car je cherchais à résoudre chaque problème individuellement avec les enfants, ce qui me faisait privilégier le dialogue enfant-adulte, et non classe-enseignant.

Cette approche prenait donc également le pas dans les temps collectifs, bien que je ne le réalise pas, et cela compromettrait un apprentissage commun, nécessaire en maternelle pour le domaine « *devenir élève* ».

La maternelle se doit de construire les enfants dans leur nouveau statut d'élève, appartenant tous à un même milieu, le milieu scolaire. Pendant trois ans, ils doivent donc se conditionner à ce nouveau rôle et en accepter les droits et les devoirs qui en découlent. Ces devoirs sont importants dans leur apprentissage, car certains serviront à leur socialisation au sein et en dehors de l'école. C'est pour cela que le programme de maternelle établit ces notions sous forme de compétences à acquérir en trois ans. On peut par exemple citer les compétences suivantes : « respecter les autres », « écouter ».

On peut voir par le biais de ces compétences que les enfants découvrent à l'école une nouvelle nécessité, qui est le : « vivre ensemble », et, à travers les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés, ils doivent apprendre à participer à une vie collective. Celle-ci est importante, car elle permet de mettre en œuvre au sein de la classe les règles communes de civilité et de morale.

Ces règles permettent donc de travailler le respect de l'autre et de sa parole, ce qui constitue une situation favorable pour que les enfants enrichissent également leur apprentissage par le dialogue, en prenant place dans l'échange, mais également par l'écoute des autres. Cela montre que le collectif est indispensable à l'école, et particulièrement en maternelle, ce qui nécessite donc de trouver une gestion permettant de mettre en avant ces apprentissages en groupe-classe.

Ainsi lors des regroupements ma façon de reprendre un à un les élèves qui n'écoutaient pas ne leur permettait pas d'être dans un temps de réflexion et d'écoute collective, car en tentant de retrouver le calme, je ne cessais de m'interrompre moi-même ou les élèves participants. Ainsi, cela avait l'effet inverse de ce que je recherchais, car ces interventions déconcentraient davantage les élèves qu'elles ne rétablissaient l'attention. De plus cela n'apprenait pas aux élèves à se considérer eux même comme un groupe-classe, car ils étaient témoins d'une individualité constamment mise en avant. Cela les empêchait alors logiquement de comprendre l'importance et la portée des règles de la classe, qui servent à établir un ordre commun dans un respect collectif, et non individuel.

J'ai pu alors bénéficier de conseils pour tenter de rétablir une unité au sein de ma classe, ce qui me permit d'améliorer, voire de construire, une gestion « collective » tout en restant dans la

bienveillance. Pour cela il fallait notamment que j'insiste auprès des élèves sur l'importance des règles de la classe et la nécessité de les respecter. Je décidai donc de prévoir plusieurs séances de langage en regroupement, dédiées à la vie de classe, afin de sensibiliser et d'intéresser les enfants. En effet, les discussions collectives sont souvent riches en interventions d'élèves qui veulent exprimer leurs opinions et écouter celles de leur camarade. De plus, lorsque les enfants réfléchissent sur un sujet, ils sont ensuite d'autant plus impliqués.

Lors de la première séance, j'utilisai la dictée à l'adulte en leur demandant de m'énoncer les règles de la classe, afin de réaliser un inventaire. Puis, je voulus savoir lesquelles étaient selon eux les plus importantes et pourquoi. Cette question me permit de poursuivre sur une deuxième séance collective où je leur demandai d'imaginer : « *que se passerait-il dans la classe s'il n'y avait plus aucune règle, cela serait-il bien d'être complètement libre ? De faire tout ce que vous souhaitez ?* » Les élèves ont été très intéressés par ce questionnement et ils ont su se représenter le danger potentiel si les bagarres étaient autorisées, s'ils avaient le droit de descendre n'importe comment en récréation etc... Ils ont également su exprimer avec leurs propres mots le besoin des règles pour cadrer leur apprentissage, ayant bien compris la fonction première de l'école et sa nécessité. En discutant ils ont réalisé que s'ils faisaient ce qu'ils voulaient ils ne travailleraient peut être plus, et par conséquent ils n'apprendraient plus de nouvelles choses.

Je leur reposai ensuite la question : « *quelles règles sont les plus importantes ?* » et je pus voir l'évolution de leur réponse, basées sur davantage de réflexion. Je fis alors un affichage pour la classe, qui représentait de façon imagée et ludique les règles de la classe. En l'introduisant auprès des enfants cela me permettait de leur rappeler une nouvelle fois l'énoncé des règles et d'insister sur les conséquences attendues en cas de non-respect de chacune.

Ce rétablissement des règles me permit de trouver le statut de « garante » de celles-ci, car je montrais bien aux élèves l'importance que je leur accordais pour le bon fonctionnement de la classe. De plus, je faisais dès lors bien attention à appliquer les conséquences énoncées, dès qu'un élève était en cas « d'infraction ». Cela a donc eu des effets bénéfiques pour ma gestion de classe, car les élèves respectaient davantage les règles établies et cela m'a permis de trouver une position d'enseignante plus affirmée, mais juste.

2)Mais bienveillante

En effet en mettant en place de ces règles je ne perdais jamais de vue la bienveillance, car je désirais trouver une ambiance de classe sereine. Ainsi je voulais que ma position d'enseignante

reflète ce désir, en trouvant de l'autorité dans ma posture et non dans un contrôle abusif. Pour cela je devais revoir de nombreuses pratiques, en m'appuyant sur des écrits théoriques et sur les conseils dont je bénéficiais.

A. Une posture s'imposant dans la bienveillance

Bruno Robbes dans son œuvre *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer*, écrit que pour influencer les élèves et ainsi montrer son autorité, l'enseignant doit utiliser des « *compétences en situation* » afin de répondre aux besoins de gestion du groupe classe. L'enseignant se crée alors donc tout un répertoire de situations et de manières d'agir dans chacune de celles-ci. Ce répertoire se crée au fur et à mesure de son expérience et ses réflexions et l'on se construit donc un savoir dans l'action. L'auteur Bernard Rey dans son ouvrage *La Notion de compétence en éducation et en formation : enjeux et problèmes*, définit plus précisément ces savoirs d'actions comme étant par exemple la parole, le regard, la manière de se tenir et de se mouvoir.

Ces savoirs d'actions permettent à l'enseignant de s'affirmer par la posture et je décidais donc de tenter d'améliorer et de travailler ces « *compétences en situations*. »

Tout d'abord, concernant les moments de collectivité, ma principale priorité était de rétablir une écoute commune en privilégiant le groupe-classe. Mais pour cela, il était important que je cesse de vouloir garder le contrôle des élèves par ces interruptions fréquentes, néanmoins sans laisser pour autant les élèves être turbulents. Pour cela il m'a été expliqué que les expressions du visage pouvait être aussi efficace que la parole, ainsi, lorsque des enfants bavardaient, les regarder avec un regard sévère pouvait suffire à rétablir le silence, et cela était en plus, moins « *agressif* » que de gronder.

J'ai donc appliqué ce conseil tout en me basant sur ces théories, et j'ai pu remarquer que pour la plupart des élèves, cela fonctionnait ce qui me permettait d'intervenir sans pour autant m'interrompre.

Cependant, pour un élève dont le comportement me posait beaucoup de problème en regroupement cela ne fonctionnait jamais, car étant toujours retourné, il ne pouvait voir mes interventions silencieuses. En effet, cet élève de Moyenne section connaissait beaucoup de problèmes d'attention ; en atelier comme en regroupement il ne parvenait pas à m'écouter ou être attentif plus longtemps que quelques minutes, cela s'expliquant notamment par son très jeune âge. Il était très turbulent, s'agitant sans cesse, ce qui gênait les autres. Pour calmer cet élève, ou du moins recentrer son attention, j'ai alors eu comme conseil d'utiliser le toucher. Il m'a été expliqué qu'une main sur l'épaule ou dans le dos permet d'apaiser l'agitation un élève

ou du moins permet d'obtenir son attention sans utiliser la parole. Si cela ne fonctionnait toujours pas, il était également possible de le faire s'asseoir près de moi, voire à mes pieds afin de maintenir une proximité ferme mais bienveillante. J'ai alors appliqué cette pratique en regroupement, dès ses prochaines agitations et je pus rapidement en observer les résultats.

Un certain code s'est alors mis en place entre moi et cet élève : je lui touchais l'épaule lorsque son comportement commençait à «déborder », et si cela n'avait aucun effet et qu'il gênait l'écoute des autres, je le faisais s'asseoir à mes pieds. Ainsi lui-même se rendait compte des degrés de son comportement, par rapport aux conséquences. Pour qu'il comprenne et qu'il y réfléchisse plus consciencieusement je lui ai tout de même réexpliqué dans un premier temps que son comportement en regroupement n'était pas convenable, car il empêchait les autres et lui-même de se concentrer et de bien écouter, et qu'il était important qu'il progresse, avec mon aide. Néanmoins, au début de cette « mise en pratique », les résultats n'ont pas immédiatement été visibles. Lorsque je lui touchais l'épaule, il continuait le plus souvent à s'agiter, ceci également lorsque je l'asseyais à mes pieds, ce qui finissait par m'obliger d'interrompre à nouveau le temps collectif. Je décidais alors d'appliquer d'autres conséquences dans les cas extrêmes où l'asseyoir à mes pieds n'avait aucune incidence, en le faisant s'asseoir plus loin, sur la « chaise du calme », afin de lui expliquer qu'il ne pouvait pas rester avec nous s'il ne respectait pas les règles commune d'écoute. Le fait d'établir cette conséquence a donc davantage fonctionné, car il a pu réaliser où étaient situées les limites dans son comportement.

Cela m'a donc permis de gérer un cas particulier avec fermeté et bienveillance, et je décidais d'étendre cette complémentarité à d'autres pratiques de gestion du groupe classe.

B. Utiliser le ludique pour recentrer l'attention

En ce qui concernait la mise en rang, il était en effet nécessaire que je retrouve une posture d'enseignante à la fois plus ferme et plus bienveillante, c'est-à-dire en faisant respecter les règles établies sans reprendre et contrôler chaque élève indépendamment. Il m'a donc été conseillé de montrer la fermeté par ma posture, qui auparavant était tout autant dispersée dans le rang que celle des élèves. Il était au contraire plus judicieux de rester immobile face aux enfants, et s'adresser à eux tout en restant à une place définie afin de leur suggérer une attitude plus calme et stable. Pour obtenir leur attention dans la bienveillance, en s'éloignant du besoin de crier, il m'a été indiqué l'utilité des comptines ou encore des percussions corporelles car cela permet de motiver l'intérêt des élèves qui se sentent davantage concernés et impliqués. Ainsi lorsqu'ils étaient agités j'utilisais dorénavant ces procédés, en utilisant notamment un

tambourin. Le bruit que produisait l'instrument attirait toujours leur attention, et le jeu mis en place, c'est à dire reproduire le son entendu avec leur main était pour eux ludique, ce qui me permettait de ne pas imposer mon contrôle. Comme les percussions les mobilisaient tous, notamment leur écoute et leur réactivité, je pouvais ensuite plus facilement énoncer d'une voix plus calme ce qui avait besoin d'être amélioré dans le rang, tout en félicitant les élèves étant parfaitement rangés.

Il est judicieux d'utiliser la motivation personnelle des élèves pour parvenir à un bon comportement, car ainsi la dimension d'obligation est bien moins importante et les élèves ne sont comme cela pas contraints par un pouvoir autoritariste. J'utilisais donc cette notion pour des temps de la journée, où auparavant, j'avais du mal à mobiliser l'attention des élèves, par exemple, la motricité. Je me suis donc servie des conseils qui m'avaient été donnés dans le sens de cette notion afin de parvenir là aussi à une meilleure gestion de la classe pendant l'EPS. Il était réellement nécessaire que je parvienne à établir dans le calme des consignes claires et précises qui permettraient aux élèves de se concentrer sur leur tâche.

Pour obtenir le silence en début de séance j'essayais alors d'utiliser aussi une approche ludique qui susciterait davantage l'intérêt des élèves. Je décidais alors de lier un jeu d'imitation qui plait souvent aux enfants à un exercice de relaxation. Ainsi, avant d'aller en EPS je leur indiquais en classe ce que je voulais qu'ils imitent une fois arrivés en salle de motricité. Souvent je leur donnais un élément statique et silencieux afin de faciliter la relaxation, par exemple les fleurs ou des arbres. Les élèves étaient alors tous silencieux, immobiles, apaisés et davantage attentifs à ma voix. Je leur faisais faire des petits exercices de respiration, comme inspirer en « capturant le vent », et expirer en « le libérant ». Je pouvais ensuite énoncer les consignes ou expliquer les ateliers avec une voix sereine, dans la continuité de cette atmosphère paisible. Les enfants, que la relaxation avait calmés, étaient alors plus disposés à écouter, comprendre et effectuer ce qui était attendu d'eux. De plus, ils étaient responsables de leur propre comportement, car je n'avais plus à leur imposer le silence en début de séance ce qui me permettait de les féliciter davantage, en mettant en avant leur progrès et leur bonne conduite et non l'inverse.

C. Féliciter pour encourager

J'ai d'ailleurs pu constater que le fait de féliciter certains élèves mobilisent également l'attention des autres et que cela les encourage davantage à avoir une bonne conduite, afin d'être félicités à leur tour. Cela sert beaucoup à instaurer une bonne relation ainsi qu'une pratique

bienveillante avec les élèves car ils se sentent valorisés et leur bonne conduite est remarquée et mise en avant. Ils peuvent donc voir qu'ils sont capables de bien faire et de contenter facilement l'enseignante et cela les encourage à persévérer dans ces bons comportements.

Je décidai donc d'utiliser cette pratique de félicitation et d'encouragement afin de parvenir à une ambiance de classe bienveillante et de construire un lien de respect et de confiance avec mes élèves, sans pour autant perdre ma posture d'enseignante.

Je mis donc en place l'habitude de récompenser verbalement les élèves le méritant par leur comportement, leur travail, ou bien encore leurs efforts. En effet, comme cela je pouvais également mettre en avant les élèves difficiles ou en difficultés scolaire. Par exemple, lorsqu'ils s'impliquaient mieux dans leur atelier, en se concentrant et essayant davantage, ou bien lorsqu'ils faisaient preuve de gentillesse envers les autres, ou tout simplement lorsque leur comportement dans le rang avait été très bon, je n'hésitais pas à les encourager et à les féliciter. Je pouvais le faire individuellement, pour alimenter un lien de confiance, ou collectivement, pour les valoriser. Par exemple, lorsque A., qui, comme je l'ai dit précédemment était assez violent, consolait les élèves qui pleuraient pendant la récréation, je n'hésitais pas, lors du regroupement, à le féliciter devant ses camarades et à les encourager à avoir ce même comportement positif envers les autres. En se sentant pour une fois mis en avant, j'ai pu réaliser que cela l'avait motivé pour perdurer dans cette habitude, ce qu'il fit parfois. D'autre part, cela avait eu une incidence immédiate sur sa conduite, car pour la suite de la journée, il avait été très calme au sein de la classe.

A travers ces pratiques et ces notions, j'ai donc pu apprendre qu'une bienveillance juste au sein d'un cadre ferme est bien plus efficace qu'une autorité imposante ou qu'une empathie affective. Cela permet de mettre en place un cadre idéal pour l'apprentissage des élèves, ce dernier conduit au sein d'une gestion sécurisante et apaisante, garantie par la présence de l'enseignant. Cela permet d'établir un lien de confiance avec les enfants, ce qui leur permet de s'épanouir au mieux dans le milieu scolaire et plus particulièrement au sein de la classe.

Le souci premier de l'épanouissement des enfants au sein du milieu scolaire est un des piliers des principes de la discipline positive, théorie m'ayant considérablement aidé pour mettre en place la liaison de la bienveillance et de la fermeté.

III) L'apport de la discipline positive

1) Les fondements de la discipline positive

En effet, pour moi la bienveillance est une notion essentielle à ma gestion de classe, mais comme je l'ai appris tout au long de l'année, elle se doit de ne pas être dans l'excès d'affectif ou de laxisme. Ainsi la mettre en pratique nécessite de bonnes limites, un certain contrôle, et un recul professionnel, tout en gardant à l'esprit l'intérêt premier des enfants. C'est donc pour ces raisons que je me suis intéressée à cette théorie, développée par l'auteur américaine Jane Nelsen dans son œuvre, *La discipline positive*.

La pratique de la discipline positive est fondée sur le respect mutuel, la coopération avec les enfants et s'appuie également sur les principes de bienveillance et de fermeté simultanées. C'est également une « discipline » qui permet d'enseigner aux élèves les compétences de vie comme l'autonomie, la responsabilité, la réflexion personnelle, et le développement des personnalités. Ainsi l'autoritarisme n'est pas valable car exercer un trop grand contrôle sur les élèves leur ferait perdre le sens des responsabilités et de l'autonomie. De plus, ils deviendraient dépendants du regard et de l'opinion de l'adulte, recherchant constamment une forme de validation, ce qui les conduirait à un manque de confiance personnelle et à une perte de personnalité.

Cette pratique vise également à donner aux élèves un sentiment d'appartenance et d'importance au sein de la collectivité scolaire. Ce sentiment est d'une importance capitale pour le développement de l'enfant, ce qui a notamment été prouvé par les recherches du psychanalyste autrichien Alfred Adler. Dans son œuvre *l'Enfant caractériel à l'école* (publié en 1975) il établit en effet le lien entre un comportement difficile, voire violent, à un sentiment de rejet, car, pour lui, le désir premier de l'enfant est d'appartenir, de faire parti d'un tout. Quand ce sentiment n'est pas trouvé, cela produit alors de sérieuses conséquences chez l'élève.

L'intérêt premier est donc l'épanouissement des enfants, ce qui permet de donner comme cadre à leur apprentissage un but plus profond, ayant plus de portée et de conséquences dans leur futur.

2) La mise en pratique de certains principes pour la gestion individuelle.....

Je décidai donc de mettre en pratique dans ma gestion de classe certains principes élémentaires de la discipline positive, notamment celui de connaître et de comprendre ses élèves, principe

qui m'intéressait beaucoup. En effet, étant souvent dans l'empathie, la discipline positive me permettait de contrôler et de guider cet aspect de ma personnalité dans un but demeurant professionnel.

A. La compréhension des élèves

La Discipline positive aide également à gérer des cas particuliers d'élèves ayant un comportement difficile, et cela par la compréhension et l'analyse de leurs besoins. En effet selon Jane Nelson tout comportement a une raison d'être, et dépend d'un besoin qu'il faut comprendre. L'enfant peut alors définir sa conduite par des « objectifs mirages » dont lui-même n'a pas conscience, et il est du devoir de l'enseignant de réagir pour le mieux face au comportement de son élève, afin de prendre en compte ces besoins dans ses réactions.

Ces objectifs mirages sont au nombre de quatre et se définissent donc par les croyances inconscientes de l'enfant :

-Prendre le pouvoir : *« Je n'appartiens que lorsque c'est moi le chef ou que je contrôle, que je me sens en position de force en prouvant que personne ne peut me commander. Vous ne pouvez pas me forcer. »*

-Accaparer l'attention : *« Je compte seulement quand on me remarque ou que j'obtiens une attention spécifique. Je ne suis important que si on est centré sur moi ».*

-Prendre une revanche : *« Je n'ai pas de sentiment d'appartenance, je souffre donc je fais mal aux autres tout comme moi j'ai mal. Je ne peux pas être aimé. »*

-Renforcer son sentiment d'incapacité : *« Je ne crois pas que je puisse appartenir donc je vais prouver aux autres qu'il n'y a rien à espérer de moi. Je ne peux pas aider, contribuer et je suis nul. Inutile d'essayer je vais rater. »*

Ce classement m'a alors considérablement aidé à comprendre mes élèves, mais surtout à agir pour le mieux dans mes réactions.

Je peux alors à nouveau prendre pour exemple A. qui, comme je l'ai dit précédemment était en grande souffrance. En étudiant les signes de son comportement comme sa violence, je pouvais donc établir qu'il agissait selon « l'objectif mirage » *prendre une revanche*. Pour l'aider au mieux à dépasser cette croyance et apaiser sa souffrance, ainsi que son comportement, je pouvais m'appuyer sur les solutions proposées par la Discipline positive. Ainsi je lui proposais dès que je le pouvais une écoute active ce qui lui permettait d'exprimer ses sentiments par des mots et non des gestes. De plus, j'évitais toutes punitions inutiles qui n'auraient fait que renforcer son sentiment de n'avoir qu'un rôle négatif. Enfin je lui montrais ma confiance par des responsabilités au sein de la classe, des encouragements réguliers et des mises en avant. Par exemple, j'utilisais le fait qu'il parle chez lui une autre langue, et je lui proposais parfois de

nous donner la traduction d'un mot comme « bonjour » ou « merci ». Cela intéressait beaucoup les autres et je pouvais voir que cette attention lui faisait plaisir, tout en lui montrant qu'il avait des capacités spécifiques à lui seul, ce qui améliorait son estime personnelle.

La Discipline positive m'a également aidée à rétablir mes réactions et mon attitude face à une de mes élèves, dont la conduite nécessitait d'employer la bienveillance et la fermeté, ce que, au début de l'année je ne parvenais pas encore à lier. En effet, dès les premiers jours de classe, C. testait les limites, en refusant de faire le travail donné, ou encore en frappant à répétition les autres enfants, en récréation comme en classe et cela sans véritables raisons. Souhaitant alors rétablir mon autorité et sécuriser les autres enfants, je tentais de la punir à chaque débordement important, surtout lorsqu'il s'agissait de violence gratuite envers les autres. Ainsi je lui demandais de s'asseoir seule et en retrait. Mais elle refusait cette « punition » et se levait constamment. J'ai alors réalisé que l'on entrainait dans une spirale d'affrontement, et que toute bienveillance avait disparu de mes réactions. Je m'attendais à ses crises de violence ou à ses bêtises et cette appréhension était visible par l'élève en question, notamment dans la manière de l'adulte de se comporter ou de s'adresser à lui. Ainsi cette élève ne se sentait pas apprécié, et au contraire rejeté et cela ne fait que renforcer ses problèmes de comportement.

En appliquant les théories de la Discipline positive, j'ai souhaité rétablir un lien, en utilisant une approche bienveillante. Tout d'abord, j'ai observé son comportement avec plus de recul, essayant de comprendre les raisons de sa conduite. Selon ce que j'ai observé j'ai pu « classer » son comportement dans la catégorie de « l'objectif mirage » : « Accaparer l'attention ». A partir de cela, j'ai pu davantage comprendre les raisons et ce qui « motivait » ses attitudes, ce qui m'a aidé par la suite à réagir de manière plus adaptée, notamment en me basant sur les solutions proposées par Jane Nelsen. D'une part, l'auteur parle de la nécessité de responsabiliser l'enfant dans des tâches définies au sein de la classe. J'ai alors donné à A. certaines responsabilités comme vérifier que tout le matériel était bien rangé à la fin des ateliers. Mais pour rétablir un lien de confiance entre elle et les autres élèves, qui commençaient à la rejeter par peur des coups, je décidais de lui donner la responsabilité d'aider des Moyens pour certaines tâches. Par exemple, pour aller en récréation, elle devait vérifier que leur manteau était bien fermé et qu'ils étaient bien rangés ou bien, lorsqu'elle avait terminé et bien fait son travail elle pouvait les aider dans leurs activités.

Mais l'auteur indique également la nécessité de rester ferme avec les élèves dans ce besoin d'attention, en établissant les règles et les conséquences attendues en cas de non-respect de celle-ci. Ainsi il faut respecter et appliquer ce que l'on a établi, ce que je fis avec A. Ainsi en

cas de violence elle devait s'asseoir sur la « chaise du calme », loin du regard des autres qui la contrariaient, afin qu'elle puisse s'apaiser. Mais elle devait également comprendre qu'elle ne pouvait rester avec la classe si elle représentait un danger pour les enfants.

Enfin d'après Jane Nelsen il est judicieux d'éviter une attention trop exclusive pour l'élève dans les moments où il souhaite l'attirer par des bêtises ou par un refus de l'autorité. J'ai alors compris que mon approche devait également s'améliorer car j'avais tendance à accorder trop d'importance à ces débordements, notamment en perdant patience rapidement. J'ai donc décidé de montrer davantage d'intérêt à ses efforts et à sa bonne conduite que l'inverse, ainsi je n'hésitais pas à l'encourager lorsque son comportement ou son travail le permettait.

En ayant mis en place ces divers procédés j'ai remarqué que nos rapports et son attitude se sont améliorés. D'une part elle s'est sentie plus intégrée à la classe, notamment grâce à ses responsabilités, et sa violence a considérablement diminué. D'autre part, bien que les sanctions soient devenues plus rares, elle les acceptait avec moins de confrontation, car elle en comprenait mieux les raisons.

B. Des procédés autant fermes que bienveillants

Parfois, le comportement des enfants a des causes et des effets plus complexes que ceux répertoriés dans l'œuvre de Jane Nelsen, ce que j'ai pu rapidement réaliser. Dans ces cas-ci, la Discipline positive a néanmoins pu me guider, proposant de nombreuses solutions accordées à ses principes. Je me suis alors basée sur mes propres observations et ressenti face aux élèves, afin d'ajuster au mieux les indications que cet ouvrage pouvait donner.

Un élève en particulier m'a fait me poser de nombreuses questions quant à mes réactions et ma gestion individuelle des enfants au comportement difficile. J'ai pu alors comprendre par l'expérience l'importance de lier fermeté et bienveillance.

M. a commencé l'année sans aucun problème particulier dans sa conduite, bien que je sente qu'il avait souvent besoin d'une attention bienveillante concernant son travail et son comportement, appréciant être mis en avant.

Mais lors de la troisième période, son comportement a considérablement changé, sans véritables signes avant-coureurs. Par exemple il se mettait très souvent et très rapidement en colère, notamment à cause de conflits, même mineurs, avec ses camarades. Lorsque ces conflits se produisaient pendant la récréation il refusait constamment de remonter en classe. Je me suis alors appuyée sur les principes de la Discipline positive afin de gérer au mieux ces situations.

Il est expliqué l'importance de se « connecter » à l'enfant lorsque celui-ci est en colère et refuse d'obéir. En effet, il est important de donner aux élèves aux comportements difficiles un sentiment d'appartenance et cela en acceptant leurs émotions, et engager la discussion pour privilégier le dialogue. Il faut également montrer que l'on se positionne de leur côté et qu'on cherche avant tout à les comprendre sans pour autant accepter leur conduite.

Jane Nelsen établie alors quatre étapes pour gagner la coopération des enfants :

-« Montrer que l'on comprend ses émotions en lui posant des questions et en reformulant ses ressentis.

-Faire preuve d'empathie sans pour autant excuser ni approuver : partage d'expériences similaires.

-Partager nos ressentis en tant qu'adulte.

-Inviter l'enfant à se centrer sur une solution. Lui demander s'il a des idées sur ce qui pourrait être mis en place afin d'éviter le problème à l'avenir. »

Je me suis concentrée tout d'abord sur la première étape, en cherchant à établir un lien de confiance entre lui et moi grâce au dialogue. Ainsi lors de la prochaine crise de M. où, encore une fois, il refusait de monter en classe je suis allée lui parler, sur un ton très calme, pour bien lui montrer que je ne désirais pas une confrontation mais un dialogue. J'avais tout de même la crainte qu'il ne se renferme et rejette toutes discussions, c'est pourquoi je lui ai simplement demandé ce qui l'avait mis en colère, lui laissant ainsi la liberté de s'exprimer. J'ai alors été satisfaite de voir que cette approche bienveillante fonctionnait ; non seulement M. s'est confié à moi sans colère mais il a également accepté de monter en classe avec les autres, s'étant relativement apaisé. Je réalisais donc les bénéfices de tels dialogues, sur le comportement de M mais également sur le mien. En effet cela me permettait également de rester à l'écoute sans paniquer ou m'énerver devant un refus d'obtempérer.

Mais assez rapidement, le dialogue seul ne suffisait plus à apaiser le comportement de M. En effet, ma titulaire et moi avons remarqué que la colère de cet élève s'accroissait, amenant une violence extrême contre les autres enfants et un comportement en classe se situant dans la provocation et la confrontation avec notre autorité. Prise de court par cette attitude très difficile, et très différente de la première partie de l'année, je me suis vite sentie dépassée et impuissante face à cet élève et mes réactions s'en sont fait sentir.

Tout d'abord, je me suis « accrochée » à la pratique du dialogue en essayant toujours de comprendre sa colère et ce qui la nourrissait. Il s'est alors confié sur de lourds problèmes familiaux récents, ce qui expliquait son mal-être plus profond qu'au début de l'année. Mais le dialogue n'a eu qu'un effet à court terme, car rapidement M. recommençait à être dans la

provocation, et cela devenait de plus en plus fréquent. La discussion comme seule solution m'avait donc trop éloignée de ma position d'enseignante, qui se devait d'être plus ferme face au non-respect des règles. En effet, comme je ne cherchais pas assez à sanctionner ou à être ferme lorsque son comportement devenait difficile, M. s'est vite rendu compte qu'être « sage » ou non ne changeait pas réellement mes réactions, ou peu seulement.

Je décidai alors de renforcer ma fermeté, autre principe élémentaire de la Discipline positive, mais je ne maîtrisais pas assez cette pratique dans le cas de comportement aussi difficiles, n'ayant jamais été confrontée à une conduite aussi inappropriée dans le cadre de la classe. Mon autorité était en effet trop engendrée par de la colère car je me laissais atteindre par ces provocations diverses. Par exemple, il était très bruyant en regroupement, faisait beaucoup de bruit avec les objets autour de lui, qu'il déplaçait ou qu'il cognait, mais également avec sa voix, notamment par des cris. Je voulais alors me montrer sévère, mais ma colère provoquait un affrontement car M. la percevait bien, et cela accentuait la sienne.

Voyant que le comportement de M. ne faisait qu'empirer en confrontation à l'autorité pure, j'ai compris l'intérêt de lier bienveillance et fermeté, afin de sortir de l'affrontement mais tout en insistant sur les règles de classe et la nécessité de les respecter. Pour cela Jane Nelsen explique qu'il est nécessaire d'impliquer l'enfant pour établir directement avec lui les limites raisonnables et mettre en pratique le respect des règles collective. Cela permet de montrer que l'on a confiance en la capacité de l'élève d'améliorer son comportement et de se responsabiliser, ce qui leur donne un sentiment de maîtrise.

Avec ma collègue nous avons alors mis en place un « cahier du comportement ». Ce cahier se remplit selon les divers temps de la journée et codifie le comportement de l'élève : vert quand le comportement est très bon, jaune quand il y a eu certaines difficultés et violet quand le comportement a été inacceptable. Cela me paraissait être une bonne solution car le cahier lui permettrait ainsi de voir que ces actes ne sont pas sans répercussions et conséquences, car ils sont inscrits, que ce soit par rapport à une conduite difficile ou bien à bon comportement, ou même à un simple effort. En effet, je ne souhaitais pas que ce cahier est plus l'effet d'une punition que d'une responsabilisation. Alors nous avons pris le parti de le remplir avec lui, en lui demandant son avis sur la couleur que nous devons lui mettre, comme cela il peut réfléchir sur ces actions, conformes ou non aux règles de la classe. De plus dans la codification de sa conduite j'ai souhaité éviter la couleur rouge, qui me paraissait assez agressive, en optant plutôt pour le violet. Enfin, un bon comportement est toujours davantage mis en avant qu'un mauvais, ainsi lorsque la journée ne compte que du vert, il a le droit de mettre lui-même un tampon de

félicitation en dessous ce qui lui permet de s'impliquer directement dans la gestion du cahier tout en donnant un certain aspect ludique.

En parallèle pour lui rendre un sentiment d'appartenance j'ai également pris le parti de lui donner davantage de responsabilité au sein de la classe, afin qu'il se sente inclus et accepté mais également utile. Je l'encourageais également beaucoup dans son travail, afin qu'il prenne plus de confiance en ces capacités personnelles.

Il était également nécessaire que j'apprenne à gérer ses crises de colères, assez importantes. Il est ainsi arrivé qu'il lance des chaises, ou qu'il renverse des meubles, qu'il déchire le travail des autres ou encore qu'il donne de gros coups dans les murs. Il fallait donc que je trouve des solutions pour l'apaiser au mieux et rapidement, car il représentait un danger pour lui-même et pour les autres.

Ici encore, je décidais de m'appuyer sur des indications données par la Discipline positive, ajustées par les conseils que je reçus. D'une part il était important d'effectuer « des temps de pauses dans le conflit », ainsi afin de calmer M., de l'apaiser rapidement. Pour cela l'enseignant doit se retirer du conflit, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être dans l'affrontement, dans la colère. Dès lors, quand M. se mettait en colère, je prenais toujours une voix calme et posée dans un ton ferme mais surtout serein. D'autre part, il était judicieux de mettre en place un rituel d'apaisement, « *construit par l'enseignant avec l'aide de l'élève* », car ce temps de pause doit aider l'enfant à responsabiliser ses actions, à autonomiser la gestion de ses émotions. Ainsi, cela ne doit pas être humiliant ou mettre davantage l'enfant en colère, il faut au contraire l'impliquer dans les solutions en le faisant réfléchir à ce qui pourrait le faire se sentir mieux, lui faire passer sa colère. Ma tutrice me conseillait également d'utiliser un endroit en retrait, loin du regard des autres, comme le coin bibliothèque. Elle m'indiqua également que ce lieu présentait également l'avantage des meubles « mous », comme le lit ou le canapé, ce qui pourrait permettre à M. de donner des coups en toute sécurité.

Lors de ces crises il est aussi judicieux de laisser un choix à l'élève, de ne pas lui imposer son retrait, qu'il pourrait ressentir un rejet. Il est donc possible, si le comportement de l'élève ne présente pas de danger immédiat pour lui ou pour les autres, de lui offrir des choix limités et appropriés comme « *Qu'est-ce qui t'aiderait le plus, aller un instant dans le coin « temps de pause » pour te calmer ou tu te sens capable de changer ton attitude tout de suite ?* ».

Or si sa conduite ne lui permet pas de rester avec le reste de la classe, il faut tout de même se montrer ferme en imposant le retrait. Mais ma tutrice me fit part de l'importance de laisser à

l'élève la perspective de son retour dans le groupe une fois sa colère passée, afin qu'il ne perde pas son sentiment d'appartenance.

Il était tout de même important de garder une position ferme, pour tout de même montrer également à l'élève qu'il y a des limites à ne pas dépasser, ainsi que des règles à respecter, et cela n'est pas incompatible avec le respect de ses émotions. Il est donc possible de valider et d'autoriser son ressenti tout en n'acceptant pas son comportement. Ainsi j'utilisais à nouveau le dialogue pour lier fermeté et bienveillance en disant par exemple : *« Je respecte ce que tu ressens, mais pas la manière dont tu le gères. Tu as le droit d'être en colère mais tu n'as pas le droit d'avoir un tel comportement »*.

3)Ainsi que pour la gestion collective

Cette « alliance » de fermeté et de bienveillance, prônée par la Discipline positive m'a également servi dans ma gestion collective.

A. L'implication des élèves

L'œuvre de Jane Nelsen explique que la mise en place d'une réelle gestion « collective » permet de responsabiliser les élèves et de favoriser le développement de leur autonomie. En effet les élèves sont intégrés dans les réflexions portant sur l'élaboration des règles de vie de classe, ainsi cela motive leur intérêt pour ces débats. Leur parole est alors mise en premier plan, bien que la décision finale et son application soit établie par l'enseignant, afin de ne pas perdre son rôle de garant des règles.

Le sujet du débat peut être introduit : par les élèves, s'ils ont des réclamations ou des problèmes personnels en ce qui concerne la vie de classe, ou par l'enseignant, si par exemple certaines règles ne sont pas respectées et qu'il y a alors besoin d'une « mise au point ». Dans ce cas, au lieu de s'opposer à ses élèves en réglant le souci par de la discipline, l'enseignant peut inclure les enfants dans une réflexion collective portant sur les solutions possibles. D'après Jane Nelsen, les élèves se sentant impliqués et voyant leur opinion prise en compte, ils sont alors plus disposés à améliorer leur comportement.

Je me suis alors inspirée de cette notion pour impliquer davantage mes élèves dans la vie de classe, afin de les responsabiliser. Toutefois, en vue de leur âge cela nécessitait des ajustements, car des enfants de maternelle n'ont pas les mêmes capacités de langage ou encore la même « maturité » que des élèves en élémentaire. Les débats doivent ainsi être plus courts, plus

contrôlés par l'enseignant afin d'éviter trop de débordements, et le sujet doit se trouver à leur portée.

Je décidai donc de choisir un problème récurrent dans ma gestion de classe : le bavardage lors des ateliers. En effet, le volume sonore était beaucoup trop élevé lors de ces temps de travail, et cela pouvait gêner leur capacité de travail ainsi que leur concentration.

Lors d'un regroupement je leur fis donc part de ce problème récurrent et je leur expliquai en quoi cela pouvait les affecter autant, voire plus que moi et qu'ils étaient tout à fait capables de trouver eux même des solutions à ce bruit. Pour leur montrer l'importance que j'accordais à leurs idées, j'utilisai le procédé de la dictée à l'adulte afin de garder une trace de celles-ci. J'ai pu voir que les élèves trouvaient des solutions pleines de ressources, comme par exemple des « feux » pour chaque table. En effet, certains enfants ont eu l'idée de placer sur leur table des feux de circulation, et qu'ainsi le volume sonore serait codé par les couleurs rouge, orange et vert, idée que je décidai de mettre en place à l'issue de cette séance. Dans un premier temps je remarquais alors que cela fonctionnait assez bien, les élèves étaient plus silencieux, ou du moins faisait davantage attention à chuchoter. Leur implication dans le choix de cette solution les avait ainsi motivés pour la respecter et faire plus attention au problème.

B. Une discipline « positive »

Un autre domaine concernant la gestion de classe sur lequel je décidai de m'aider de la discipline positive était donc la discipline. Comme je l'ai dit précédemment, je désirais trouver une autorité juste, afin de garantir le respect des règles collectives dans une posture ferme mais bienveillante. La discipline positive rejoint ce besoin de liaison des deux approches, notamment à travers la mise en place des sanctions, ce que je pus voir dans ma lecture de l'œuvre de Jane Nelsen. L'auteur parle ainsi de : « *conséquences logiques* », alternative à la punition. Celles-ci sont définies par les « *quatre R* ».

-Reliée : la conséquence est logiquement liée au comportement

-Respectueuse : La conséquence est mise en place avec fermeté et bienveillance, elle ne doit pas impliquer de dévalorisation ou d'humiliation.

-Raisnable : La conséquence doit paraître juste à l'enfant et à l'adulte.

-Révélée à l'avance : il connaît les règles du jeu.

Ces solutions-conséquences à mettre en place avec la classe doivent donc être reliées au problème ainsi qu'être respectueuses, raisonnables et aidantes. Elles s'attachent alors à aider les élèves en question et non les punir. Cette approche m'intéressait alors beaucoup car cela

rejoignait mon envie d'être juste et ferme, tout en gardant le souci principal du bien être des élèves.

Je décidai alors de changer de terme lorsque je m'adressais à mes élèves, je ne parlais plus de punitions mais de conséquences et je leur expliquai pourquoi lors d'une séance en regroupement. Je voulais par cela qu'ils comprennent le but éducatif de la discipline, que cela était nécessaire pour la vie de classe mais également pour eux-mêmes.

Je fis donc bien attention d'établir le fait que ces « conséquences » ne devaient pas être injustes et illogiques par rapport à « l'infraction », et qu'elles devaient faire sens. Cela permettait donc aux enfants d'en comprendre les raisons, et qu'eux même puissent les trouver justifiées.

Afin qu'ils puissent comprendre cette dimension, je leur demandai de trouver par eux même quelles conséquences seraient justes si par exemple un élève abîmait le matériel ou « gribouillait » sur sa table. Dans un premier temps, les élèves me donnèrent comme solution de mettre au coin cet enfant, ou d'en parler à ces parents pour qu'il se fasse « gronder ». Je leur demandai alors si cela était juste et si être puni et isolé aiderait vraiment à comprendre pourquoi il ne faut pas recommencer. Certains ont convenu que cela n'apprendrait rien à l'élève et qu'il était peut-être plus judicieux de lui faire « réparer » sa bêtise. La conséquence logique serait alors de nettoyer la table ou de réparer le matériel abîmé.

Lors de cette discussion, je remarquai que les enfants étaient intéressés par cette notion de conséquences justes, que cela les avait fait réfléchir et envisager la discipline sous un nouvel angle.

La discipline positive permet donc à l'enseignant ne pas perdre pas de vue l'importance de la bienveillance au sein de la discipline. Ainsi comprendre les élèves et les raisons de leur comportement permet d'agir pour le mieux et de les aider à évoluer. Cela permet donc de contribuer à la responsabilisation et l'épanouissement des élèves. De plus, une discipline éducative juste montre et fait comprendre aux élèves les raisons et l'intérêt des règles. Ils ne sont pas exclus de leur mise en place, mais au contraire intégrés dans une réflexion collective leur permettant de réfléchir par eux-mêmes tout en écoutant les autres et en respectant leurs opinions.

Conclusion

Ce mémoire m'a donc permis d'orienter mes réflexions pédagogiques sur mon autorité, dont j'ai pu alors comprendre les véritables enjeux éducatifs, ce qui a pu guider le changement de mes pratiques. Lier fermeté et bienveillance a pu changer la nature des « relations », car peu à peu le rapport adulte-enfant est ainsi devenu un rapport enseignant-élève, ce qui a considérablement fait évoluer ma gestion de classe. En effet, celle-ci s'est orientée dans un rapport d'écoute mutuelle, permettant une compréhension des règles et du besoin de les respecter. Cela a donc établi de meilleures conditions pour l'apprentissage des élèves, et ils ont pu, tout comme moi, percevoir ma réelle position d'enseignante et ce que cela impliquait.

En effet à travers le positionnement de mon autorité, j'ai pu réaliser que la bienveillance est ce qui m'a permis de l'orienter au mieux. En effet elle permet de ne pas perdre de vue ce qui est essentiel : le bien-être et l'épanouissement des enfants dans le milieu scolaire.

Ainsi, lier cette notion à la fermeté n'est pas contradictoire, mais au contraire, complémentaire car la fermeté est également une approche bienveillante, si l'on considère ce qu'elle implique. En effet, garantir le respect des règles au sein de sa gestion de classe permet de rassurer les élèves sur leur sécurité, et les conditionne au mieux à la vie en société. Ils apprennent ainsi à vivre ensemble selon la nécessité de respecter les autres, guidés par ces règles et l'importance que leur donne l'enseignant. La bienveillance guide également la fermeté dans une autorité juste, visant à responsabiliser les élèves sur leurs actes et leurs réflexions. Cela exclut donc tout autoritarisme, pouvant humilier ou réduire les élèves à une soumission sage, une dépendance à l'adulte et à son jugement, empêchant leur autonomisation. Leur développement personnel se doit donc d'être toujours considéré, et c'est en cela que j'ai pu m'appuyer sur la Discipline positive. Selon cette théorie, bienveillance et fermeté se lient donc afin d'éduquer de futurs adultes responsables.

Enfin, positionner son autorité dans une fermeté bienveillante permet d'établir un milieu scolaire idéal. Les élèves ont ainsi confiance en leur enseignant et en son rôle, et ce lien leur permet de trouver l'épanouissement au sein même de la classe, car il garantit le plaisir de faire, de savoir, mais également le plaisir d'être élève, d'appartenir à une collectivité.

Ainsi, la coopération, l'écoute, le respect mutuel entre élèves et enseignant permet de développer un « nous scolaire » bienveillant au double objectif : faire grandir et apprendre.

Bibliographie

- Jane Nelsen, *La Discipline positive*, édition du Toucan, 2012
- Cécile Foussard, *La construction de l'autorité à l'école*, Hachette Éducation, Collection : Pédagogie pratique, 2011
- Martine Boncourt, *Autorité à l'école, mode d'emploi*, ESF Editeur, Collection Pédagogies, 2013
- Alfred Adler, *L'enfant caractériel à l'école*, Edition Payot, collection petite bibliothèque Payot, 2002.
- Bruno Robbes *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF Editeur, 2011.
- Blin et Gallais, *Classes difficiles*, Edition Delagrave, Collection pédagogie et formation, 2004.
- Bernard Douet., *Discipline et punitions à l'école* (1987), Presses Universitaires de France, 1987.
- Jean-Claude Richoz, *Gérer des classes difficiles*, Edition Favre, 2010.

Sitographie

- *Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation*, <http://rechercheseducations.revues.org/366>.
- *Quelle autorité à l'école ?* : <http://www.snuipp.fr/-Quelle-autorite-a-l-ecole->.
- *La bienveillance à l'école, un concept dont il faut se saisir*, <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/10/22/la-bienveillance-a-lecole-un-concept-dont-il-faut-se-saisir/>.
- *Qu'est-ce que la bienveillance à l'école ?* – Catherine Chabrun, <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/10/23/quest-ce-que-la-bienveillance-a-lecole-catherine-chabrun-icem-pedagogie-freinet/>.

Résumé

Dès le début de l'année, au vue de mes difficultés en classe, une question s'est posée à moi : Comment bien positionner son autorité, en liant bienveillance et fermeté ?

En effet, lors de la première période scolaire, ma pratique reposait sur un équilibre fragile entre une bienveillance affective et une autorité maladroite. Je me situais ainsi trop dans l'empathie avec mes élèves, et lorsqu'il a fallu réaffirmer ma position d'enseignante, j'ai fait de la discipline au lieu de mettre en place une autorité éducative.

Grâce aux conseils qui m'ont été donnés lors de mes premières visites, et guidées par des lectures théoriques, j'ai pu trouver le recul nécessaire pour me remettre en question. Il était donc important de trouver une posture juste, alliant une autorité plus ferme, garantissant le respect des règles de la classe, et une bienveillance éducative. C'est ainsi que je me suis intéressée à la discipline positive, théorie de Jane Nelsen, qui repose sur des principes de bienveillance et de fermeté simultanées. Pour l'appliquer dans ma classe, j'ai orienté mon empathie vers une compréhension individuelle mais objective des élèves, qui permet de les gérer plus efficacement, en prenant en compte leurs besoins. De plus, cela m'a permis de mettre en place dans la gestion collective, une discipline réellement « positive », c'est-à-dire juste, mais ferme.