

L'autorité et la bienveillance (cours élémentaire 2e année)

Amandine Fontanges

► **To cite this version:**

Amandine Fontanges. L'autorité et la bienveillance (cours élémentaire 2e année). Education. 2016.
dumas-01383236

HAL Id: dumas-01383236

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01383236>

Submitted on 18 Oct 2016

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**L'AUTORITÉ ET LA BIENVEILLANCE
(Cours Élémentaire 2^e année)**

AMANDINE FONTANGES

PROFESSEUR DES ÉCOLES

1^{ER} DEGRÉ

MONSIEUR BROUSMICHE

ANNÉE : 2016

Mots-clés : Autorité (psychologie), bienveillance, morale

« La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or, c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée »

DURKHEIM Emile, *Education et Sociologie*, 1922, p.73

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
I. L'AUTORITÉ ET LA BIENVEILLANCE : DEUX NOTIONS CONTRADICTOIRES ?	4
a) DÉFINITION DE L'AUTORITÉ :	4
b) QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ, BIENVEILLANTE ?	6
II. EN CLASSE :.....	8
a) PRISE EN COMPTE DE L'ÉLÈVE AU SEIN DU GROUPE-CLASSE :	8
Le « quoi de neuf ? »	8
Les responsabilités	9
Des attentions particulières	10
Le tutorat	10
b) UNE ATTITUDE BIENVEILLANTE DE L'ENSEIGNANT :	11
L'attitude au travail	11
La voix.....	11
L'encouragement.....	12
La conception de l'erreur	13
L'évaluation	13
III. UNE GESTION BIENVEILLANTE DES CONFLITS ?	15
a) GESTION DES PROBLÈMES ET DES CONFLITS DE LA CLASSE :	15
Le tableau de comportement	15
La solution collective	16
Le conflit entre deux élèves.....	16
Un conflit plus large	17
b) GESTION D'UN CONFLIT ENTRE L'ENSEIGNANT ET UN ÉLÈVE :	18
CONCLUSION	21
REMERCIEMENTS	22
BIBLIOGRAPHIE :	23

INTRODUCTION

Avant de commencer ma formation pour devenir professeur des écoles, je travaillais en tant qu'assistante d'éducation dans un collège. Cette expérience m'a guidée à choisir cette formation. En effet, au cours de ces deux années, j'ai pu observer des élèves en situation d'échec dès leur entrée en sixième. Je me suis donc interrogée sur les causes qui engendrent de telles difficultés. Comment amener les élèves à rester motivés malgré leurs difficultés ? Comment les pousser à les dépasser pour ne pas se retrouver en situation d'échec ? Au cours de ma formation et en raison des observations que j'ai pu faire en classe via différents stages, j'ai pu établir que pour se donner les moyens de réussir, les élèves doivent avant tout se sentir bien en classe. En tant qu'enseignante, il me paraît donc important d'instaurer un climat bienveillant dans la classe dans laquelle chacun devrait trouver sa place.

A la rentrée 2015, j'ai été affectée à une classe de CE2 au sein d'une école REP du vingtième arrondissement. La question de l'autorité et de mon approche en tant qu'enseignante, s'est très vite posée face aux élèves pouvant présenter des difficultés et/ou des problèmes de comportement.

La classe dans laquelle j'enseigne cette année est constituée de vingt-six élèves, dont trois en classe d'UPE2A regroupant les élèves allophones de l'école. Ils se sont tous montrés curieux et prompts à se mettre au travail malgré une grande hétérogénéité. Certains, ayant appris à lire tardivement, en classe de CE1, ont une mauvaise compréhension de l'écrit et peuvent parfois rencontrer des difficultés à s'exprimer à l'oral. Tandis que d'autres lisent avec beaucoup plus de fluidité et expriment clairement leurs réflexions en lien avec les notions en cours d'acquisition. D'autre part, cette classe présente différentes situations familiales et sociales. Certains élèves sont épaulés à la maison tandis que d'autres restent livrés à eux-mêmes.

Au début de l'année scolaire, j'ai rencontré un grand nombre de difficultés notamment pour établir ma posture d'enseignante. Je voulais faire preuve de bienveillance en valorisant les élèves tout en structurant le fonctionnement de la classe. Cependant, je ne laissais percevoir qu'une grande sévérité. Par exemple, lors d'une montée en classe particulièrement bruyante et désordonnée, et ce malgré un rappel constant des consignes, j'ai imposé une punition générale à l'ensemble des élèves de la classe ou alors, exaspérée par les bavardages en classe, je m'énervais beaucoup, acte aussi épuisant pour moi que pour eux. Ces différentes situations

qui me laissaient insatisfaite et allant à l'encontre de mes aspirations professionnelles, m'ont poussée à m'interroger sur différents points.

Certains élèves ne changent pas forcément de comportement face à une attitude rigide et répressive, sont-ils habitués à ce type de communication ? L'hostilité ne peut-elle pas renforcer leur agressivité ou engendrer un sentiment de dévalorisation ?

Pour que chacun puisse travailler en classe, il est important que des règles soient respectées. L'enseignant est un référent pour l'ensemble de ses élèves et il lui est nécessaire de faire respecter des règles de vie au sein de l'école. Pour ce faire, doit-il pour autant systématiquement être dans la confrontation et la punition ? N'existe-t-il pas d'autres moyens d'amener les élèves à entendre et à appliquer les règles de la classe et de l'école ?

En d'autres termes, comment, en classe, faire preuve d'autorité avec bienveillance ?

Dans une première partie, je définirai la notion d'autorité et la mettrai en parallèle avec celle de bienveillance. Dans un second temps, j'exposerai ce que j'ai mis en œuvre dans ma classe ainsi que mes réflexions pour faire preuve d'autorité avec bienveillance. Enfin, je proposerai une réflexion sur la gestion des conflits qui peuvent animer une classe, en m'interrogeant sur les moyens possibles d'y mettre fin tout en témoignant de la bienveillance.

I. L'AUTORITÉ ET LA BIENVEILLANCE : DEUX NOTIONS CONTRADICTOIRES ?

a) DÉFINITION DE L'AUTORITÉ :

D'après *Le Petit Robert* de 1988, l'autorité est un « Droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance »¹. Ainsi, dans sa pure définition, l'autorité désigne une posture légitime de commander et d'être obéi. Or, cette légitimité peut aussi bien être exprimée par un rapport de compétence que par un rapport de force. Elle peut avoir plusieurs origines : le droit, c'est-à-dire l'autorité imposée par la loi ; la structure à laquelle on appartient telle que l'autorité parentale ainsi que l'autorité informelle induite par un trait de caractère ou une compétence. Mais une personne faisant preuve d'autorité est souvent assimilée à une personne autoritaire. Cet adjectif est alors péjoratif. Il désigne une personne qui aime l'autorité et en abuse sans prendre en compte les autres. Ainsi, en tant qu'enseignant, comment faire preuve d'autorité sans pour autant en abuser ?

Dans son ouvrage *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Jean-Claude RICHOSZ, professeur-formateur spécialisé en gestion de classe, indique que l'enseignant doit exercer une relation d'autorité avec ses élèves, non pas faire preuve d'autoritarisme, mais l'imposer avec bienveillance et détermination. Pour ce faire, l'enseignant doit concevoir l'autorité comme le résultat de l'association des quatre composantes de celle-ci. Jean-Claude RICHOSZ considère donc que l'autorité repose sur un juste équilibre entre les différentes composantes de l'autorité. D'après celui-ci, l'autorité serait composée de l'autorité de statut, de l'autorité de compétence, de l'autorité relationnelle et de l'autorité intérieure. L'autorité de statut représente les droits et les devoirs de l'enseignant soit : faire respecter les règles à l'ensemble des élèves de sa classe. Cette autorité est complétée par une maîtrise des contenus et un savoir-faire professionnel, nommée l'autorité de compétence. Pour pouvoir exercer ces différentes autorités, l'enseignant doit faire preuve d'autorité relationnelle, c'est-à-dire être

¹ REY Alain et REY-DEBOVE Josette, *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaire le Robert, 1988, p.137

capable d'entrer en relation avec ses élèves par le biais de l'empathie, de l'écoute et de la bienveillance dans le but de communiquer et de convaincre. Or, pour manifester ces différentes autorités, il doit avant tout maîtriser ses émotions et donc travailler sur soi pour développer des ressources sur lesquelles s'appuyer en cas de difficulté. Cette composante importante de l'autorité est appelée l'autorité intérieure. Par conséquent, pour gérer sa classe au mieux, l'enseignant doit faire appel à ces différentes composantes afin d'exercer une autorité légitime, cohérente et profitable à tous.

D'autre part, dans ce même ouvrage, Jean-Claude RICHZOZ précise que l'obéissance de l'enfant à l'adulte lui permet de développer des valeurs morales essentielles à sa future vie d'adulte. L'enfant passe par différentes phases de développement moral régies par l'acquisition et le respect de règles donnant lieu à « l'obéissance intériorisée ». Pour celui-ci : « L'obéissance intériorisée devient un acte de liberté personnelle qui confère à l'être humain sa dignité »². Par « obéissance intériorisée », Jean-Claude RICHZOZ entend une compréhension et un respect des règles régissant notre société. Par cette compréhension, l'individu distingue par lui-même ce qu'il peut ou ne peut pas faire. Cette obéissance intériorisée permet donc à chacun d'évoluer en toute autonomie et donc d'être libre de ses choix. Or, en s'appuyant sur les écrits de PIAGET, psychologue connu pour ses travaux sur la psychologie du développement, et de KOHLBERG, psychologue connu pour ses théories du développement moral, Jean-Claude RICHZOZ distingue trois phases dans l'apprentissage des règles qui permettent à l'enfant de développer une « obéissance intériorisée ». Ainsi, de 0 à 6-7 ans l'enfant développe une obéissance imitative et imposée par l'adulte, cette phase est nommée « l'âge du permis et du défendu ». De 6-7 ans à 12-14 ans, il est dans « l'âge de la morale hétéronome » et développe une autorité naturelle à l'adulte reposant sur une dimension affective. Enfin, de 12-14 ans à 18-20 ans, le préadolescent ou l'adolescent a une vie intérieure plus individuelle et consciente qui lui permet de développer une « obéissance intériorisée » à soi et de rentrer ainsi dans « l'âge de la morale autonome ».

Ces observations me permettent donc de déduire que pour acquérir une conscience morale nécessaire à sa vie future, l'enfant a besoin de l'autorité de l'adulte. Mais dans les faits, par quelles actions est caractérisée cette autorité ? Doit-elle nécessairement être assimilée à une grande sévérité de la part de l'adulte ?

² RICHZOZ Jean-Claude, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, Editions Fabre SA, 2015, p.159.

b) QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ, BIENVEILLANTE ?

L'autorité est souvent mal perçue, car associée à une sorte d'autoritarisme. Elle est assimilée à une forme de répression de l'enfant par l'adulte. Pour asseoir cette autorité, l'adulte est amené à punir ou à sanctionner. Or, cette vision de l'autorité n'est-elle pas liée à une confusion entre les termes « punition » et « sanction » ?

En effet, ces deux expressions sont régulièrement attachées à une idée d'ascendance de l'adulte sur l'enfant. L'enfant doit obéir à l'adulte sous peine d'être réprimandé, puni ou sanctionné. Cependant, « punition » et « sanction » sont deux termes aux significations bien distinctes. La punition représente un acte répressif de la part de l'adulte sur l'enfant pour asseoir son pouvoir. Dans son ouvrage *La discipline positive, En famille et à l'école, Comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, Jane NELSEN, psychologue, éducatrice et créatrice de la discipline positive, affirme que la punition n'engendre qu'une grande dévalorisation de l'enfant. Elle indique que la punition à long terme engendre chez l'enfant les « 4 R ». C'est-à-dire la rancœur, la revanche, la rébellion et le retrait tel que la dissimulation. Ainsi, pour l'enfant, la punition est considérée comme un acte humiliant et injuste qui ne lui permet pas d'acquérir une conscience morale, mais engendre bien au contraire des comportements inappropriés à long terme.

Tandis que la sanction fait appel à une dimension réparatrice. Elle prend en compte l'enfant en tant qu'acteur de ses actes. Celui-ci peut alors réparer le mal encouru. Le comportement déplacé n'est alors pas considéré comme une faute, mais plutôt comme une erreur. La réparation de cette erreur lui permet ainsi de l'ancrer dans un processus d'apprentissage. Il convient donc de distinguer, ici, les termes « erreur » et « faute ». La faute est considérée comme un acte répréhensible, c'est un manquement à la règle ou à la loi. La faute est culpabilisante pour l'enfant. L'erreur entre dans un processus d'apprentissage. Pour acquérir une notion, il est donc important que les élèves essaient, établissent des hypothèses, les vérifient et fassent des erreurs. Cela leur permet de construire une réflexion autour de celle-ci.

Ainsi sanctionner un élève en cas de comportement inadapté afin de l'amener à réfléchir sur la réparation de ses actes, c'est faire preuve d'autorité avec bienveillance. Car par cette action de réparation, l'élève réfléchit activement aux règles. Dans un premier temps, il prend

conscience que l'acte commis va à l'encontre des règles. Par la suite, il cherche une solution pour y remédier. En considérant des actes inappropriés comme des erreurs, l'enfant entre dans une véritable démarche d'apprentissage et développe sa conscience morale. Celle-ci rend l'élève acteur et non soumis à une entité supérieure incarnée par l'adulte. D'autre part, je pense qu'il est important que les élèves prennent conscience que les erreurs ne sont pas des actes irrémédiables. Celles-ci, en lien avec leur comportement ou lors d'apprentissage, peuvent être reprises et corrigées. Ce processus leur permet alors de se confronter à l'erreur sans en avoir peur, ce qui les aide à développer une meilleure confiance en eux.

L'enseignant en faisant preuve d'une autorité réfléchie et centrée sur le respect, l'écoute et la prise en compte de ses élèves tout en restant ferme en cas de comportement déplacé, fait preuve de bienveillance. En prenant cette posture, il représente un repère rassurant et intègre, amenant les élèves à réfléchir sur leur attitude au sein d'une communauté telle que la classe. En prenant en compte ces différentes observations, que serait-il possible de mettre en place dans ma classe pour instaurer une autorité avec bienveillance ?

II. EN CLASSE :

a) PRISE EN COMPTE DE L'ÉLÈVE AU SEIN DU GROUPE-CLASSE :

Dès le début d'année scolaire, j'avais à cœur d'amener chacun de mes élèves à avoir une place importante dans la classe afin d'instaurer un climat de confiance. Pour que chacun entre en classe en se sentant reconnu en tant qu'individu, il m'a semblé nécessaire de ritualiser l'appel. Après la prononciation de chaque prénom, je leur disais « bonjour » et instaurais qu'ils me répondent à leur tour « bonjour » et non pas « présent ». Terme, d'après moi, impersonnel et sans grand intérêt. Au fur et à mesure de l'année, ce rituel a été personnalisé par les élèves. Chacun, me propose maintenant un « bonjour » dans une autre langue que le français. Cette démarche me semble très intéressante, car chaque élève peut affirmer une part de son identité, en reprenant une langue ou un dialecte de son pays d'origine, ou ses goûts en énonçant une langue qui lui plaît. Ainsi, grâce à ce rituel chacun est accueilli dans la classe de manière individuelle tout en appartenant au groupe-classe.

Le « quoi de neuf ? »

D'autre part, avec mon collègue, nous avons mis en place un autre rituel : le « quoi de neuf ? ». Tous les matins, un élève vient présenter, pendant 15 minutes, un sujet qui l'intéresse à l'ensemble de la classe. Ce temps est un moment privilégié où chacun peut se mettre en avant et être écouté par les autres. Cela permet au locuteur de développer des compétences langagières, en structurant sa pensée afin de la présenter. Ainsi, il se construit en tant que sujet, tandis que les destinataires se mettent en position d'écoute et de respect de la parole de l'autre. Cette démarche permet donc une cohésion du groupe-classe. Les premiers temps, elle a été compliquée à mettre en place, car les auditeurs ne laissaient pas le « quoi de neuf ? » se terminer et coupaient la parole au locuteur. J'ai donc été dans l'obligation de reprendre les règles du « quoi de neuf ? » en structurant le temps de parole : temps de présentation et temps de question. Par ailleurs, certains sujets ont nécessité une intervention particulière. Certains élèves ont voulu présenter des jeux vidéo violents non adaptés à leur âge. J'ai profité de ces suggestions pour proposer des réflexions collectives de prévention.

Nous avons pu aborder les dangers d'internet et des réseaux sociaux ainsi que l'importance du respect de l'âge conseillé pour jouer à certains jeux. D'autre part, quelques élèves rencontraient des difficultés à s'exprimer devant l'ensemble de la classe. Ces élèves ont pu présenter un « Quoi de neuf ? » en groupe, ce qui leur a permis de dépasser leur timidité.

Le « quoi de neuf ? » est donc un outil intéressant pour permettre à chaque élève de se construire en tant sujet, en proposant une continuité entre sa vie extérieure et la classe. Celui-ci favorise une solidarité au sein du groupe-classe. Cependant, les sujets abordés par les élèves peuvent parfois nous déstabiliser. Les élèves doivent se sentir libres de choisir le sujet qui leur tient à cœur pour que ce moment ait, pour eux, un réel intérêt, mais certains sujets paraissent délicats à présenter dans l'enceinte de l'école. L'enseignant doit donc intervenir en arrêtant le « quoi de neuf ? » ainsi qu'en reprenant le sujet abordé au cours d'une réflexion collective. Il me semble nécessaire de revenir sur celui-ci, car si l'élève l'a choisi c'est qu'il devait en ressentir le besoin.

Les responsabilités

Pour que chaque élève se sente investi au sein de la classe, nous avons instauré des responsabilités. Elles sont distribuées à tour de rôle toutes les deux semaines. De ce fait, pendant deux semaines, deux élèves ont le rôle de chefs de rang, ils doivent être rangés dans la cour dès que la récréation est terminée. Deux autres élèves sont responsables de la propreté de la classe, ils passent dans les rangs avec la poubelle pour récupérer les déchets. Deux élèves distribuent les feuilles ou les cahiers dans la classe tandis que deux autres les ramassent. Un élève écrit la date au tableau tous les matins et efface celui-ci si nécessaire. Tandis qu'un autre élève doit s'occuper de l'organisation et du rangement de la bibliothèque de la classe. Pour la circulation dans les couloirs en cas d'urgence, nous avons désigné deux élèves accompagnateurs porteurs d'un passeport qui leur donne le droit de circuler dans les couloirs pendant les heures de classe. Ces différentes responsabilités, une fois comprises, permettent une meilleure dynamique de classe. De plus, elles permettent un réel apprentissage des valeurs citoyennes. Chacun est utile dans le groupe-classe. En effet, quand un élève a des difficultés à s'intégrer dans celui-ci, il peut être judicieux de lui donner une responsabilité. L'élève est alors valorisé et ses camarades peuvent porter un autre regard sur lui.

Des attentions particulières

D'autre part, au cours des séances d'apprentissage, je pense qu'il est important de donner à tous, la possibilité de s'exprimer par rapport à la notion abordée. Je m'efforce, pendant chaque séance, d'interroger le plus d'élèves possible. Je passe régulièrement dans les rangs pendant un exercice d'entraînement et j'essaie de prendre du temps avec chaque élève. Je vérifie alors avec lui ses réponses et le pousse à réfléchir sur d'éventuelles corrections. De cette manière, l'ensemble des élèves partage un moment privilégié avec moi. Cet instant valorise son travail ou lui permet d'exprimer ses difficultés afin d'atteindre l'objectif de la séance. Néanmoins, ce temps réservé à chaque élève est difficile à organiser, la gestion du temps est à prendre en compte.

Le tutorat

En complément, avec mon collègue, nous avons instauré un système de tutorat. Nous réfléchissons régulièrement à former des binômes constitués d'un élève ayant des facilités et d'un élève rencontrant des difficultés. Pour que cela fonctionne au mieux, nous devons cerner les aptitudes de l'un et de l'autre. De cette manière, chacun a le sentiment d'apporter quelque chose à l'autre, ce qui valorise l'ensemble des élèves. Cependant, cette organisation est par moment difficile à mettre en place. Des mésententes peuvent se faire sentir, ce qui ne facilite pas le travail de groupe. Dans son ouvrage, *Construire la confiance en soi à l'école*, Cécile FOUSSARD, professeure des écoles spécialisée, précise que pour produire un travail de groupe efficace, il est important de prendre en compte les affinités entre les élèves. Cela les motive et permet donc à chacun d'affirmer plus facilement ses idées ce qui aboutit à une réelle réflexion. Cette démarche s'avère intéressante à des instants précis tels que la recherche d'un protocole d'expérimentation en sciences expérimentales et technologie ou au moment de la résolution de problème.

Par conséquent, pour se sentir bien au sein du groupe, chaque élève doit prendre conscience qu'il a une place au sein de la classe. Chacun doit se sentir reconnu et accepté par l'enseignant et l'ensemble de ses camarades. Il doit être valorisé autant pour ce qu'il entreprend au sein de la classe que pour son travail personnel. De ce fait, chaque élève prend des initiatives et développe une forme d'autonomie. Le sentiment de cohésion de groupe dans lequel chacun peut jouer un rôle permet d'instaurer un climat de confiance et donc un meilleur

environnement de travail. Toutefois, quelle attitude l'enseignant peut-il adopter pour favoriser ce climat de confiance ?

b) UNE ATTITUDE BIENVEILLANTE DE L'ENSEIGNANT :

L'attitude au travail

En exposant l'importance de chacun de ses élèves dans le groupe-classe par le biais d'activités diverses, l'enseignant les conduit à devenir plus confiants. Néanmoins, l'attitude de celui-ci joue un rôle essentiel. Il doit, avant tout, faire preuve de bienveillance en valorisant ses élèves à tout instant. Cela se joue dès l'entrée en classe. En effet, Cécile FOUSSARD souligne l'importance de « Valoriser l'élève à travers le plaisir d'être là »³. Par cette expression, elle expose le fait qu'en montrant aux élèves que nous sommes contents de venir travailler auprès d'eux, nous leur donnons de l'importance ce qui les aide à développer leur confiance en eux. Chaque matin, j'accueille donc les élèves aimablement et n'hésite pas à préciser que je suis contente de travailler auprès d'eux. Certains jours, la fatigue ou le stress facilite moins cette attitude. J'ai pu constater à plusieurs reprises que cela les touchait. L'attitude de l'enseignant face à sa classe a un impact important sur le comportement des élèves. Si je suis plus fatiguée, je vais alors perdre patience plus rapidement et donc engendrer un climat d'agitation ou un calme craintif. Je pense qu'il est donc essentiel que l'enseignant puisse, dans une certaine mesure, évoquer sa fatigue ou son bien-être. Comprendre l'état émotionnel rentre aussi dans une forme d'apprentissage. En tant qu'être humain, nous avons des émotions qu'il est nécessaire d'exprimer verbalement.

La voix

Par ailleurs, tout au long de l'année j'ai pu travailler sur le positionnement de ma voix. Le manque de confiance me poussait à hausser le ton et perdre patience. J'ai pris rapidement conscience que cet acte me fatiguait, mais n'avait pas de réel impact sur les élèves. J'essaie,

³ FOUSSARD Cécile, *Construire la confiance en soi à l'école*, Lyon, Chronique sociale, 2014, p.22

maintenant, d'associer ma voix à mon intention. De cette manière, quand je veux que les élèves se taisent, je ne crie plus, mais chuchote pour retrouver leur attention. Quand cela ne fonctionne pas, je me tais et change de position, en m'asseyant et en attendant qu'ils prennent conscience de la nécessité de se taire. De même, à chaque entrée en classe, pour qu'ils comprennent que la récréation est terminée, je leur demande de mettre la tête dans les bras en silence. Et pour garder leur attention, je chuchote les consignes. A d'autres moments, lorsque certains ne sont plus attentifs, je les interpelle en parlant un peu plus fort ou me déplace pour leur mettre une main sur l'épaule afin de les remobiliser. Je leur montre alors que j'ai perçu leur inattention sans pour autant les réprimander et donc les humilier devant l'ensemble de la classe.

L'encouragement

D'autre part, je pense que la bienveillance d'un enseignant s'exprime en grande partie par la valorisation de ses élèves. Pour valoriser, il faut encourager. Attention, toutefois, à ne pas confondre « encouragement » et « compliment ». Jane NELSEN, dans son livre *La discipline positive, En famille et à l'école, Comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, confronte ces deux termes. D'après celle-ci, le compliment permet d'exprimer un jugement favorable de l'adulte sur une action de l'enfant. Cela engendre, pour l'enfant, une dépendance par rapport au regard de l'adulte et des autres enfants. Tandis que l'encouragement s'appuie sur les résultats visibles de l'enfant. Il le stimule, car encouragé par l'adulte, l'enfant peut constater ses progrès par rapport à un instant précis. Ce procédé permet donc à l'élève de rentrer dans une démarche d'auto-évaluation. Il ne cherche plus l'approbation de l'adulte, mais se tourne vers ses acquis et les compare à ses compétences antérieures.

Pour encourager mes élèves et ainsi les valoriser, je leur donne des objectifs atteignables. Par exemple, au début de l'année, un de mes élèves écrivait chaque production (copiée ou non) au crayon à papier, car il avait peur de se tromper. Je lui ai donc donné pour objectif de recopier une poésie au stylo. Quand, celui-ci m'a montré sa poésie alors recopiée au stylo, je l'ai félicité devant toute la classe. Par la suite, il a fini par mettre son crayon à papier de côté et recopie maintenant les traces écrites au stylo. En le félicitant, celui-ci a pris conscience qu'il avait progressé et, il a ainsi, pu changer sa conception de l'erreur. De même, une autre de mes élèves ne participait pas aux échanges en classe entière ou, quand elle prenait la parole, il était difficile de l'entendre. Cette voix imperceptible traduisait sûrement une timidité associée à une crainte de l'erreur. Celle-ci n'exprimait que très rarement ses difficultés. Je l'ai alors

rassurée en lui signifiant des exemples concrets de bonnes réponses qu'elle avait énoncées. Je lui ai ensuite donné l'objectif de lever plus souvent la main. Ce qu'elle a fini par faire malgré sa timidité. Je l'ai félicitée et lui ai proposé de parler un peu plus fort. Ces derniers mois, cette élève timide et introvertie s'ouvre lentement. Elle prend la parole plus souvent et de manière pertinente, va plus facilement vers les autres et n'hésite plus à venir me voir en cas de difficulté.

La conception de l'erreur

Ces deux exemples sont le témoignage de la peur profonde de l'erreur chez les élèves. Il convient donc d'amener ceux-ci à modifier leur regard sur l'erreur. En effet, ils associent régulièrement l'erreur à un manque de compétence. Cette conception les dévalorise. Certains élèves en grande difficulté, par peur de l'échec, n'essaient plus de mener à bien un exercice. Ils perdent leur motivation et développent une image négative d'eux-mêmes. Cela engendre, pour certains, des comportements inadaptés. Il me semble donc essentiel de dédramatiser l'erreur. Cécile FOUSSARD souligne ainsi que l'erreur doit être un objet d'apprentissage, car il est nécessaire à l'évolution des élèves. En se confrontant à l'erreur, ces derniers expérimentent et cherchent des solutions pour construire et comprendre la notion abordée. Les erreurs représentent aussi un outil pédagogique pour l'enseignant, car en les analysant, il peut proposer une aide et des exercices permettant à l'élève de dépasser ses difficultés. De ce fait, il me paraît nécessaire d'amener les élèves à ne plus considérer l'erreur comme le reflet d'une incapacité. J'ai donc fixé près du tableau, une affiche sur laquelle est écrit « Ici, on a le droit de se tromper », pour amener les élèves à moins craindre leurs erreurs et à être plus indulgents avec celles des autres. Lors des apprentissages, j'accompagne les élèves en les invitant à réfléchir sur leurs erreurs et les guide à trouver des solutions par eux-mêmes.

L'évaluation

D'autre part, les évaluations proposées aux élèves leur permettent de se positionner par rapport à leurs acquis. Or, celles-ci restent anxiogènes pour certains. Elles alimentent leur peur de faire des erreurs. La note qu'elle soit sous la forme de chiffres ou de lettres induit un jugement de l'élève par rapport à ses propres compétences. Si celui-ci reçoit une mauvaise note, il peut avoir une mauvaise estime de lui-même, se décourager puis se démotiver. L'estime a bien souvent un lien avec le regard porté par les parents sur les résultats scolaires. Il me semble donc important de rassurer les élèves et les parents en leur expliquant que

l'évaluation permet aux enseignants de mesurer la compréhension de la notion abordée. Je leur donne, dans un premier temps, un support d'entraînement semblable à l'évaluation. Ensuite, au moment du rendu, je prends du temps avec chacun soit pour le féliciter soit pour lui expliquer ses erreurs. De même, pour rendre la note lisible aux parents d'élève, je divise les exercices par compétence et précise à quel degré d'acquisition correspond chaque note. Malgré tout cela, certains élèves sont déstabilisés au moment de l'évaluation. Pour les aider à surmonter cette angoisse, il serait peut-être astucieux de proposer plus régulièrement des évaluations afin qu'ils les considèrent comme des exercices réguliers. Par ailleurs, concevoir une évaluation avec l'ensemble de la classe au cours d'un bilan de connaissances pourrait démystifier cette épreuve.

En prenant en compte chacun de ses élèves et en les encourageant, l'enseignant instaure un climat de confiance. Avec ses élèves, il forme une équipe dans laquelle chacun a un rôle à jouer. Il n'a pas besoin de réprimander ou même d'humilier ses élèves pour se faire respecter. Les élèves font face aux apprentissages non pas dans la crainte, mais en fonction d'objectifs affirmés qui leur permettent d'aborder les notions visées avec moins d'anxiété. L'erreur n'est plus considérée comme un obstacle, mais plutôt comme une étape d'apprentissage. Tous ces exemples mettent en évidence le fait que l'autorité de l'enseignant réside en grande partie dans sa capacité à être bienveillant. Néanmoins, malgré la volonté de l'enseignant d'instaurer, avec bienveillance, un environnement favorisant le travail et l'épanouissement de chacun, la classe et l'école peuvent être des lieux de conflits. Par conséquent, comment, en tant qu'enseignant, gérer ces différents conflits avec bienveillance ? L'attitude bienveillante de l'enseignant peut-elle trouver des limites ?

III. UNE GESTION BIENVEILLANTE DES CONFLITS ?

a) GESTION DES PROBLÈMES ET DES CONFLITS DE LA CLASSE :

Le tableau de comportement

La vie en collectivité est source de conflit, pour l'enfant c'est aussi un apprentissage. Malgré une attitude bienveillante de l'enseignant, l'école peut être un lieu de conflit entre les élèves ainsi qu'entre l'enseignant et sa classe. En effet, certains élèves peuvent se disputer ou même se battre ce qui peut entraîner un mal-être ou un manque d'attention pour certains. Egalement, l'enseignant peut rencontrer des difficultés à faire respecter certaines règles. Au cours de certains stages, j'ai pu observer l'utilisation du tableau de comportement. Le tableau de comportement est un outil qui peut prendre différentes formes (Pétales d'une fleur, liste d'élèves...). Selon les bons ou mauvais comportements des élèves, l'enseignant leur attribue différentes couleurs qui peuvent changer au fur et à mesure de la journée. La couleur verte représente généralement un bon comportement, la couleur orange met en évidence le fait que l'élève doit faire des efforts tandis que le rouge désigne un mauvais comportement. Les critères pour distribuer les couleurs peuvent être divers tels que prendre la parole régulièrement, ne pas bavarder ou lever la main avant de prendre la parole. En fonction de la récurrence des couleurs, l'enseignant peut sanctionner les élèves ou les récompenser par un privilège ou une surprise. J'ai personnellement décidé de ne pas le mettre en place dans ma classe, cet outil peut motiver un grand nombre d'élèves mais également en stigmatiser. En se faisant attribuer une même couleur systématiquement, ils pourraient se complaire dans une image d'eux-mêmes relative à un comportement inadapté ou seulement à un comportement moyen. Cela pourrait par la suite provoquer des attitudes allant à l'encontre des résultats visés par cet outil.

La solution collective

Au cours de l'année, je me suis efforcée à trouver des solutions pour répondre à différents problèmes en lien avec le respect des règles. Je reprendrai, ici, un exemple énoncé dans mon introduction. En début d'année, j'ai imposé une punition à tous les élèves de ma classe. Exaspérée par leur conduite lors de la montée en classe, j'ai choisi de montrer mon mécontentement. Après avoir recopié plusieurs fois la phrase « Je ne dois pas crier et je dois me ranger deux par deux pour monter les escaliers. », nous avons continué la séance interrompue par la récréation. Peu satisfaite de la solution proposée, j'ai décidé de reprendre cet incident au cours d'une réflexion collective dès le lendemain matin. Dans un premier temps, j'ai exprimé ma contrariété par rapport à la punition collective. En exposant mon insatisfaction par rapport à la punition, je les ai amenés à chercher des solutions pour qu'ils puissent respecter les règles concernant la montée en classe. Les élèves ont décidé collectivement de rédiger une affiche regroupant les différentes règles pour rejoindre calmement la classe. De cette manière, ils ont pu saisir que la situation abordée ne me convenait pas et ont contribué à trouver des solutions pour y remédier. Ils se sont donc investis et interrogés pour trouver un moyen de modifier un comportement problématique. Ceux-ci ont ainsi participé à l'élaboration des règles de la classe et ont décidé qu'en cas d'écart, la sanction serait de recopier les règles inscrites sur l'affiche. Grâce à cette réflexion, les élèves sont devenus acteurs du fonctionnement de la classe plutôt que victimes de règles imposées.

Le conflit entre deux élèves

Certaines altercations entre les élèves perturbent le fonctionnement de la classe. Elles ont un impact sur le comportement et la concentration des élèves. Cependant, la classe doit rester un lieu de travail où chacun a besoin de rester concentré. Cette situation est délicate, car en prenant le parti de régler tous les problèmes en classe, le temps de travail serait grandement raccourci. Les élèves doivent prendre conscience qu'il existe un temps pour chaque chose. La classe ne doit pas être un tribunal dans lequel chacun règle ses problèmes devant un enseignant-juge. Ainsi, quand un problème se présente entre des élèves au retour de la récréation, je leur propose de prendre cinq minutes devant la classe pour trouver un accord. Si le désaccord n'est pas réglé à la fin du temps imparti, je garde les élèves à la fin de la journée pour qu'ils réfléchissent à une éventuelle solution. Pendant cet entretien, je prends la posture

d'un médiateur en permettant à chacun de s'exprimer et d'écouter l'autre en reformulant leurs impressions si nécessaire.

Un conflit plus large

Toutefois, certains conflits peuvent prendre une tout autre ampleur et concerner une grande partie des élèves de la classe. Avec mon collègue, nous avons dû faire face à une situation complexe. Une de nos élèves était victime de moquerie de la majorité des élèves de la classe. En se heurtant, jour après jour, aux remarques désobligeantes de ses camarades, celle-ci s'est peu à peu renfermée sur elle-même et a émis le désir de changer d'école. Ce cas de figure est délicat, car en agissant de manière trop abrupte donc en sanctionnant les « harceleurs », ceux-ci auraient pu décider de se venger et l'élève se retrouver d'autant plus stigmatisée. Pour essayer de mettre fin à cette situation douloureuse, j'ai mis en place une séance d'enseignement moral et civique. J'ai sensibilisé les élèves au terme de « harcèlement moral ». Je les ai conduits à réfléchir sur le sens des différents mots de cette notion tout en les interrogeant sur la violence que peut engendrer ce type de harcèlement. J'ai mis en évidence les différents acteurs du harcèlement moral : la victime, l'agresseur et l'observateur. Les élèves ont fini par comprendre qu'il existait plusieurs situations de souffrance morale au sein même de la classe et qu'ils avaient tous un rôle à jouer pour éviter cette violence. J'ai pu constater que cette intervention était bénéfique, car ils ont ainsi pris conscience de la gravité de ces actes et donc de la nécessité de sanctionner un tel comportement. Les moqueries ont maintenant diminué malgré certaines récidives alors prises en charge immédiatement.

Par conséquent, une gestion bienveillante des conflits peut être possible. En engageant les élèves dans une réflexion sur leur comportement et les limites à ne pas dépasser, ceux-ci peuvent prendre conscience de l'impact de leurs actes et réfléchir à une remédiation. La sanction est ainsi établie avec l'ensemble de la classe et ne paraît plus aussi arbitraire et injuste. D'autre part, la gestion de ces différents conflits participe au bien-être de chacun. Néanmoins, comment faire preuve de bienveillance quand nous rentrons nous-mêmes en conflit avec un élève ? Qu'est-il possible de mettre en place pour ne pas dépasser nos propres limites ?

b) GESTION D'UN CONFLIT ENTRE L'ENSEIGNANT ET UN ÉLÈVE :

A la gestion des différentes altercations entre les élèves, s'ajoute parfois pour l'enseignant le fait de se heurter au comportement irritant d'un seul élève. A force d'affrontement et de sanction, celui-ci peut rencontrer des difficultés à se sortir de la confrontation. Cette situation me semble destructrice autant pour l'élève que pour l'enseignant. L'enseignant s'épuise à s'énerver et à sanctionner tandis que l'élève rentre dans une démarche de fermeture qui peut avoir un impact sur ses apprentissages. Cette année, j'ai été confrontée à ce type de situation. Très rapidement, j'ai pris conscience qu'il fallait que je m'extraie des différents affrontements qui peuvent à tout moment altérer mon attitude. Mais comment ne pas rentrer en conflit face à un élève qui dérange la classe pour se faire remarquer et qui est insolent ?

Jane NELSEN explique, dans son ouvrage *La discipline positive, En famille et à l'école, Comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, que certains enfants mettent en œuvre des « objectifs-mirages ». Elle entend, ici, des comportements inappropriés qui ont pour origine une croyance de l'enfant engendrant une véritable souffrance. Pour répondre à un besoin d'appartenance et d'importance, celui-ci adopte des comportements souvent inadaptés. Elle distingue ainsi quatre « objectifs-mirages » tels que « prendre le pouvoir », « accaparer l'attention », « prendre une revanche » ou « confirmer sa croyance d'incapacité ». Chacune de ces actions se manifeste de différentes manières et exprime des sentiments différents. L'objectif-mirage « accaparer l'attention » se caractérise par une agitation qui cesse après une remarque, mais finit par reprendre. Celui-ci exprime une angoisse de l'enfant de n'être pris en compte que lorsque l'attention est centrée sur lui. L'objectif-mirage « prendre le pouvoir » se définit par une réaction passive face aux remarques et une volonté d'énerver l'adulte. Il met en exergue un sentiment d'appartenance qui ne peut exister qu'en position de force. L'objectif-mirage « Prendre une revanche » peut laisser apparaître par un comportement destructeur révélant une souffrance qui ne peut être exprimée qu'en l'infligeant aux autres. Enfin, l'objectif-mirage « confirmer sa croyance d'incapacité » se caractérise par un retrait et une baisse de motivation. Ce comportement a pour origine un réel sentiment d'incapacité à partir duquel l'enfant se sent inutile.

En prenant en compte ces différentes remarques, j'ai compris que mon élève devait être en souffrance et utiliser deux types d'objectifs-mirages : « accaparer l'attention » et « prendre le pouvoir ». En effet, en classe, il peut faire preuve d'une grande agitation dans le but d'attirer mon attention. Celui-ci se déplace régulièrement entre les tables, il joue avec sa règle et son stylo pour faire du bruit, il coupe la parole à ses camarades et se renferme quand je ne l'interroge pas. D'autre part, quand je lui fais une remarque, il arrête ses gesticulations, mais reprend peu de temps après. À ces différents moments, il adopte l'objectif-mirage « accaparer l'attention ». De manière différente, après l'avoir interpellé plusieurs fois, j'essaie d'entamer le dialogue avec lui de manière individuelle, mais celui-ci reste parfois passif et ignore complètement nos échanges. Peut-être, qu'à cet instant, celui-ci désire se mettre en position de prise de pouvoir.

À partir de ces constatations, Jane NELSEN préconise différentes marges de manœuvre pour faire preuve de bienveillance tout en mettant fin à ses différentes situations. Dans un premier temps, l'adulte doit se retirer du conflit et prendre de la distance. Cela évite une réaction précipitée qui pourrait envenimer la situation. Par la suite, il pourra reprendre les faits à l'origine du conflit avec l'enfant. Cette discussion est un moment important durant lequel l'adulte ne doit pas juger l'enfant, mais l'aider à trouver des solutions pour éviter que la situation ne se reproduise. Celle-ci précise que pour mener à bien cette conversation, l'adulte doit avant tout chercher la coopération de l'enfant. Pour ce faire, celui-ci doit montrer à l'enfant qu'il comprend ses émotions en faisant preuve d'empathie. Pour cela, il peut lui raconter une expérience personnelle proche de la problématique. Ainsi, il peut partager son ressenti d'adulte et conduire l'enfant à trouver une solution. Si l'enfant manque d'idée, l'adulte peut lui faire des suggestions. D'autre part, Jane NELSEN présente différentes attitudes que l'adulte peut adopter pour mettre fin aux objectifs-mirages de l'enfant. Dans le cas de l'accaparement d'attention, elle précise que l'adulte doit avant tout exprimer son intérêt pour l'enfant et mettre en place des temps dédiés à celui-ci, 2-3 minutes en fin de journée. Il peut aussi lui donner des responsabilités pour rediriger son comportement et utiliser la communication non verbale pour mettre en évidence qu'il l'a remarqué. Cependant, il ne doit faire aucun traitement de faveur et expliquer à l'enfant la sanction encourue en cas de comportement inadapté. Pour répondre à l'objectif-mirage « prendre le pouvoir », l'adulte doit avant tout se retirer du conflit et ensuite discuter avec bienveillance et fermeté avec l'enfant. Au cours de diverses activités, celui-ci peut offrir des choix fermés et appropriés

pour que l'enfant puisse prendre conscience qu'il peut prendre des décisions sans pour autant rentrer en confrontation avec l'adulte.

En m'appuyant sur ces indications, je me suis interrogée sur l'attitude à adopter en cas de conflit. Malgré une valorisation du travail et du comportement de mon élève lors d'une prise de responsabilité, celui-ci cherche constamment la confrontation. J'ai donc décidé de suivre la démarche proposée par Jane NELSEN pour mettre en place une conversation qui permettrait une évolution de notre relation. Dans un premier temps, j'ai demandé à l'élève s'il était possible que l'on se voie pendant la récréation pour avoir une discussion, temps jusqu'ici imposé après une altercation. Ce moment était peut-être alors assimilé à une sanction par l'élève. Après son accord, nous avons pris un moment pour parler. J'ai d'abord évoqué mon intérêt pour lui puis exprimé ma contrariété et mes préoccupations par rapport à son comportement. Ensuite, je l'ai questionné sur ce qu'il pouvait ressentir, mais cela a été difficile. Je pense que cet élève n'a pas l'habitude d'avoir une véritable conversation avec un adulte, quand on ne le sanctionne pas et qu'on lui donne la parole pour exprimer son ressenti, celui-ci ne sait que répondre. Pour ne pas le brusquer, je lui ai proposé de chercher une solution qui nous conviendrait à tous les deux afin de ne plus en rentrer en constante confrontation. Nous avons conclu notre conversation sans trouver de solution, mais avec la promesse d'y réfléchir chacun. Je pense que cette conversation a permis à mon élève de prendre conscience de l'intérêt que je lui portais et que mon but était non pas de le sanctionner, mais plutôt de le mener à mieux gérer ses émotions. En classe, quand je vois qu'il commence à s'agiter, je vais vers lui et l'encourage à se remobiliser.

Malgré ma volonté de gérer les différents conflits rencontrés au sein de ma classe avec bienveillance, il m'est difficile d'établir un suivi dans le cadre de mon temps partiel. Je pense que cette démarche peut aboutir à de réel changement de comportement à long terme. Or, elle demande du temps et de l'énergie. Parfois, l'enfant peut être imprégné d'une telle situation familiale que les résultats peuvent difficilement être visibles rapidement. Cependant, être à l'écoute des élèves, en les guidant, les aide à mieux comprendre et donc à mieux gérer leurs émotions. En posant des mots sur celles-ci, ils découvrent un autre type d'expression. Instaurer un dialogue entre l'enseignant et l'élève participe à la construction d'une relation basée sur la confiance qui favorise du respect et une meilleure écoute de la part de l'élève. Celui-ci peut ainsi d'avantage évaluer ses actes et prendre conscience de leurs conséquences.

CONCLUSION

L'autorité est spontanément assimilée à un acte imposant l'obéissance par un rapport de force. Cet amalgame repose sur la confusion des termes « punition » et « sanction ». En sanctionnant ses élèves en cas de comportement inadapté, l'enseignant fait preuve de bienveillance. Ceux-ci peuvent ainsi réfléchir à leur acte et trouver une solution pour y remédier. Cette démarche a un impact important sur la construction des valeurs morales de l'enfant. L'acte répréhensible est alors considéré comme une erreur qui peut être corrigée par l'enfant.

En prenant en compte chacun de ses élèves dans le groupe-classe, l'enseignant instaure un climat de classe où chacun peut se sentir acteur. Par une attitude bienveillante, celui-ci permet à chacun d'accéder plus facilement aux apprentissages. En les épaulant avec des encouragements, ceux-ci ne travaillent pas par crainte. Ils s'appuient sur des objectifs clairs et entrent dans les apprentissages plus sereinement. L'erreur n'est plus un obstacle, mais elle est considérée comme une étape du processus d'apprentissage. L'enseignant n'est donc pas obligé de sanctionner pour mettre en place un climat propice au travail.

En introduisant des temps de réflexion collective, l'enseignant participe au dénouement de certaines situations conflictuelles. En se positionnant en tant que médiateur, il conduit les élèves à trouver des solutions aux problèmes énoncés. En s'interrogeant sur les causes qui poussent un élève à réagir de manière inappropriée, il peut prendre du recul et entrer dans une démarche de réparation avec l'élève. Par le biais de discussions individuelles, il pousse l'élève à s'exprimer puis à réfléchir sur les conséquences de ses actes ce qui apaise leur relation.

En adoptant une attitude bienveillante et en assimilant certains comportements à des erreurs remédiables, l'enseignant fait preuve d'autorité. Il amène les élèves à agir et à réfléchir en tant qu'acteur et non pas par crainte de représailles. Ceux-ci développent ainsi une conscience morale nécessaire à leur vie future. Vie au cours de laquelle ils ne seront pas toujours aiguillés par un médiateur. Cependant, les temps d'échanges individuels ou collectifs propres à un approfondissement de certaines notions morales n'interviennent que par intermittence. Ne serait-il donc pas judicieux de les ritualiser au travers de conseils d'élève ?

REMERCIEMENTS

Merci à Monsieur BROUSMICHE de m'avoir accompagnée au cours de cette recherche et aiguillé tout au long de l'année,

à Madame DELFOSSE pour ses précieux conseils et sa présence rassurante,

à mes collègues pour leurs suggestions judicieuses, leur entrain et leur bonne humeur !

Merci à mes élèves pour cette première année pleine de rebondissements et de joie !

Un GRAND merci à Isabelle pour sa présence et son aide pendant la rédaction de cet écrit.

Un merci tout particulier à Margot qui m'a poussée tout au long de l'année à suivre mes convictions et permis de donner le jour à cette composition !

Merci à ma famille de son soutien !

BIBLIOGRAPHIE :

DURKHEIM Emile, *Education et Sociologie*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, Œuvre intégrale, 01/05/16,

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/Durkheim -
Education et sociologie.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/Durkheim-_Education_et_sociologie.pdf)

FOUSSARD Cécile, *Construire la confiance en soi à l'école*, Lyon, Chronique social, 2014, 128 p.

NELSEN Jane, *La discipline positive, En famille et à l'école, Comment éduquer avec fermeté et bienveillance*, Paris, Editions du Toucan, 387 p.

RICHOZ Jean-Claude, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Lausanne, Editions Fabre SA, 2015, 475 p.

ROSENBERG Marshall B., *Enseigner avec bienveillance, Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Saint-Julien-en-Genevois, éditions Jouvence, 2006, 96 p.

Écrit réflexif sur la posture de l'enseignant qui fait preuve d'autorité avec bienveillance. Il interroge la notion d'autorité et met en exergue les amalgames qu'elle conditionne. Cet écrit souligne l'impact de l'autorité sur la construction de la conscience morale des élèves et affirme que l'enseignant fait preuve de bienveillance en instaurant son autorité.

Cette réflexion interroge une pratique de classe. Elle décrit l'attitude mise en avant par l'enseignant et les activités qu'il peut proposer à ses élèves pour faire preuve d'autorité avec bienveillance. Ce mémoire analyse des situations auxquelles l'enseignant peut être confronté et expose ses difficultés. Il démontre l'importance pour l'enseignant, d'instituer son autorité tout en faisant preuve de bienveillance afin de permettre à l'ensemble des élèves d'entrer plus sereinement dans les apprentissages.