



HAL
open science

Les liens affectifs et sociaux : des leviers pour asseoir son autorité (CM2)

Aurore Willems

► To cite this version:

Aurore Willems. Les liens affectifs et sociaux : des leviers pour asseoir son autorité (CM2). Education. 2016. dumas-01387977

HAL Id: dumas-01387977

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387977>

Submitted on 26 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**

Mémoire de master « MEEF », mention « Premier degré »

**LES LIENS AFFECTIFS
ET SOCIAUX :
DES LEVIERS POUR ASSEOIR
SON AUTORITÉ**

– CM2 –

Aurore WILLEMS

Professeur des écoles
Groupe G

Valérie Da SILVA

Directrice de mémoire

Année 2015/2016

Mots clés : *autorité, règle, sanction, affectif, lien social.*

SOMMAIRE

Remerciements.....	2
INTRODUCTION	3
1. LA NOTION D'AUTORITÉ	5
1.1 L'autorité de l'enseignant : « pouvoir » ou « qualité » ?.....	5
1.2 L'autorité de l'enseignant : vers quatre types d'autorité.....	6
1.3 Dépasser une représentation initiale de l'autorité	7
1.4 Des règles et des sanctions pour asseoir mon autorité.....	8
2. DES LIENS AFFECTIFS RENFORCÉS PAR LA SANCTION.....	10
2.1 Ma classe était-elle une « classe difficile » ?	10
2.2 Premières difficultés, premières sanctions.....	12
2.3 Vers un système de règles et de sanctions opérationnel	14
2.4 Des sanctions méritées mais pas toujours dissuasives	17
2.5 Les premières relations duelles	18
3. TRAVAILLER EN GROUPE POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE.....	23
3.1 Un jeu mathématique	24
3.2 Un problème pour chercher	24
3.3 Dire une poésie à plusieurs.....	26
3.4 Le jeu des photos	27
4. DES RITUELS	28
4.1 Les lectures offertes.....	28
4.2 Les lectures individuelles silencieuses	30
4.3 Les mandalas.....	30
CONCLUSION	32
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	34
ANNEXES	35
Résumé.....	37

Remerciements

Je remercie Madame Valérie Da Silva qui a accepté d'être ma Directrice de mémoire et qui m'a guidée tout au long de sa rédaction. Par ses conseils et son expérience, elle m'a permis de m'ouvrir à de nouveaux horizons dont beaucoup restent encore à explorer.

Je remercie mes tutrices, Mesdames Patricia Monti et Martine Herellier pour leurs avis pertinents, leur aide efficace et leur patience.

Enfin, je remercie mes collègues d'école qui me furent d'un grand soutien et plus particulièrement Isabelle, ma directrice, toujours à l'écoute et disponible.

INTRODUCTION

J'étais libraire depuis vingt ans lorsque j'ai décidé de devenir professeur des écoles. J'avais les diplômes nécessaires pour passer le concours mais, travaillant à temps complet, je n'ai pas eu l'occasion de bénéficier d'une formation me donnant accès à des stages. Les premiers jours de classe furent éprouvants. Il me semblait jusqu'alors avoir toujours été une personne organisée, pragmatique et rigoureuse dans mon travail. Cela était vrai dans un univers d'adultes mais face à des enfants, je perdais tous mes repères. Chaque jour, des détails d'ordre matériel me compliquaient la tâche, des difficultés insoupçonnées surgissaient, me renvoyant à mon incompetence. Je me suis épuisée pendant des semaines à faire passer maladroitement des savoirs à une classe qui m'écoutait de moins en moins. J'étais bien gentille, on m'aimait bien mais on profitait clairement de mon manque d'autorité et d'expérience. Un élève, Kévin, me déclara un jour que je n'avais pas d'autorité et constata, à juste titre et dépit, qu'on n'avait encore rien fait ce jour-là. Céleste, fille de professeurs, me demanda candidement : « Pourquoi les élèves ne vous respectent-ils pas ? » Question à laquelle je cherchais vainement à répondre depuis des jours. Les premières semaines, il me fallait simplement survivre à chaque journée de classe : éviter les drames que je n'aurai absolument pas su gérer et ravalé ma fierté. De plus, j'évoluais dans un univers totalement nouveau auquel je devais me familiariser.

J'ai souhaité profiter de l'opportunité de ce mémoire pour explorer les différents leviers qui me permettraient d'asseoir mon autorité en classe. Les premiers jours, à part quelques élèves très perturbateurs rapidement remarqués, la classe se présentait à moi comme une masse uniforme. Il m'a semblé que je devais rapidement tisser des liens avec chacun de mes élèves pour qu'ils deviennent des individus et ne restent pas les éléments indifférenciés d'un grand ensemble. Je devais apprendre à les connaître et à les reconnaître si je voulais moi-même être reconnue dans mon rôle de professeur. C'est grâce à la sanction que les premières relations duelles se sont nouées. Celles-ci me permirent de progresser et d'étendre mon autorité au reste de la classe. Mais, si j'avais réussi à me faire respecter, des conflits larvés ou ouverts minaient le climat général de la classe. J'ai cherché alors, à travers le travail de groupe, à renforcer la cohésion de la classe. Et si finalement les liens affectifs et sociaux au sein d'une classe étaient les principaux leviers de la relation d'autorité de maître à élèves ?

Dans un premier temps, je montrerai comment mes lectures m'ont permis de dépasser une conception initiale stéréotypée de l'autorité et de dégager des moyens concrets à mettre en œuvre dans ma classe. Dans une seconde partie, après une brève présentation des difficultés auxquelles j'ai été confrontée quotidiennement dans ma classe, je présenterai la mise en place d'un système de règles et de sanctions associées, qui me permit de tisser les premiers liens affectifs avec mes élèves. Dans un troisième temps, j'exposerai divers travaux de groupe menés dans le but de recréer en classe le lien social qui lui faisait défaut. Enfin, j'aborderai les rituels qui m'aidèrent à rehausser l'image de professeur que j'offrais aux élèves et à apaiser le climat de classe.

1. LA NOTION D'AUTORITÉ

Olivier Houdé insiste sur la nécessité de réviser ses croyances pour accéder à une connaissance nouvelle. Il théorise l'idée qu'« apprendre, c'est (aussi) inhiber »¹ et définit le fait d'inhiber comme la capacité à « savoir dire “non !” à ses propres croyances »². C'est ma conception erronée de l'autorité que j'ai dû tout d'abord inhiber afin de pouvoir porter un autre regard sur la notion. Ce sont mes lectures, motivées par mes échecs en classe, qui m'ont amenée à reconstruire l'idée que je me faisais de l'autorité.

1.1 L'autorité de l'enseignant : « pouvoir » ou « qualité » ?

L'autorité de l'enseignant, selon le dictionnaire *Le Robert*, relève du « pouvoir de se faire obéir » : « Ce professeur n'a aucune autorité sur ses élèves ». Pour *Le Petit Larousse*, l'autorité est surtout une « qualité par laquelle quelqu'un se fait obéir ». Entre « pouvoir » et « qualité », comment se représenter l'autorité du maître ? La notion de « pouvoir » renvoie à la fois à l'idée « d'avoir le droit de » et à celle « d'être capable de ». Le statut du professeur des écoles rend son autorité légitime, lui confère un droit, sans toutefois lui garantir la capacité d'exercer son autorité. « Être capable de » c'est « avoir de l'habileté, de la compétence » et cette compétence semble être un prérequis du « Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » où le terme « autorité » n'est jamais cité. En effet, nombre des compétences décrites sous-entendent une autorité installée, comme le maintien d'« un climat propice à l'apprentissage » où la référence, bien qu'implicite, soit claire. Il serait ainsi facile d'en déduire que l'autorité n'est finalement qu'une qualité, une condition nécessaire préalable à l'exercice de ce métier. Il semble alors étonnant qu'à aucun moment le Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (*désormais CRPE*) n'évalue cette qualité première.

Mais Franck Léonard réfute l'idée que l'autorité du professeur soit « une condition préalable à toute action pédagogique »³. Il s'agit au contraire pour lui d'une compétence

¹ Houdé 2009, p. 44.

² *Id.* p. 56.

³ Léonard 2007, p. 5.

qui se construit, d'où la « possibilité d'une formation professionnelle destinée à la construction et à l'exercice de l'autorité à l'école »⁴. Il considère pour cette raison que l'autorité « n'est pas un préalable aux tâches d'enseignement-apprentissage, elle en est plutôt l'aboutissement »⁵. Si l'autorité est une compétence qui s'acquiert dans l'exercice de son métier, elle devrait aussi, selon l'auteur, être abordée en formation initiale, au même titre que les autres compétences professionnelles afin d'éviter aux enseignants débutants d'être « réduits à subir des situations qui adviennent au long des journées de travail, à apporter des réponses dans l'urgence »⁶.

Du jour au lendemain, je suis ainsi promue Professeur des Écoles Stagiaire (*désormais PES*) dans une classe de CM2 en REP+, à devoir jongler entre la didactique et la pédagogie, sans avoir pu à aucun moment juger de « mes capacités à me faire obéir ». Il est vrai qu'en deux jours j'étais fixée : on ne m'écoutait pas et on m'écouterait de moins en moins au fur et à mesure des jours.

1.2 L'autorité de l'enseignant : vers quatre types d'autorité

Attendant avec impatience les cours de « Gestion de classe » de l'ESPE, je me suis replongée dans mes manuels de préparation au CRPE⁷ afin de glaner dans l'urgence des informations jusque-là négligées.

Ces ouvrages recensent quatre types d'autorité : l'autorité statuaire, l'autorité du savoir, l'autorité de l'arbitre et l'autorité personnelle. Mon autorité personnelle ayant dès les premiers jours été durement remise en cause, je me suis alors penchée sur les autres composantes de l'autorité. L'autorité statuaire découle de mon statut : l'élève me respecte en tant que représentant de l'État. Mais mon statut de PES est ambigu car, si je suis officiellement fonctionnaire d'État, je ne suis que stagiaire (ce qu'ignorent mes élèves et leurs parents) et suis en droit de douter de ma légitimité. J'ai réussi un concours mais n'ai reçu aucune formation et toute mon expérience se résume à trois jours d'observation dans une classe tenue par un professeur expérimenté. Pour me considérer comme légitime à mon

⁴ *Id.*

⁵ *Ibid.*, p. 8.

⁶ *Ibid.*, p. 115.

⁷ Tisserand 2014, p. 245-251 ; Herreman 2015, p. 159-170.

poste, je dois faire appel au respect que j'ai moi-même de l'autorité de l'État qui m'a permis de devenir PES.

L'autorité du savoir naît du besoin qu'ont les élèves des connaissances de leur professeur : une relation de supériorité en faveur du maître s'instaure. Mais lorsque l'on apprend la veille de la rentrée le niveau de sa classe, on a beau avoir les connaissances requises, encore faut-il les organiser et savoir les transmettre. N'ayant aucun manuel en classe pour m'aider à démarrer, n'ayant encore reçu aucune formation (je n'ai pas suivi les cours de Master 1), j'ai conscience d'avoir préparé beaucoup de travail inutile afin d'occuper le temps de classe. Certains enfants n'ont pas été dupes et cette incompétence, qui a certainement joué en ma défaveur, ne m'a pas aidée à poser mon autorité.

J'aurai sûrement fait un très mauvais arbitre car, en comptant sur mon bon sens pour faire respecter les règles et les lois, je me suis trouvée totalement dépassée. Je ne connaissais tout simplement pas les règles que je voulais faire respecter. À mon époque, on ne se levait pas en classe pour aller chercher un mouchoir ou jeter un papier, on ne prenait pas un livre quand on avait terminé son travail. Et je réprimandais les élèves pour "rien". Ils connaissaient les règles de la classe beaucoup mieux que moi. Quel discrédit porté à mon compte ! Je regrettais de ne pas m'être mieux renseignée auprès de la titulaire et, pour une raison que je ne m'explique toujours pas, j'ai énormément tardé avant de le faire.

Le bilan était plutôt négatif, quel que soit le type d'autorité considéré. Mais les cours de « Gestion de classe » tant attendus allaient débiter et j'allais recevoir de l'aide concrète.

1.3 Dépasser une représentation initiale de l'autorité

Le groupe que nous formions en « Gestion de classe » était composé de professeurs du premier et du second degré aux préoccupations fort différentes. Après un remue-méninge autour de la notion de « climat de classe » et des leviers qui permettent d'agir sur ce climat, des réflexions thématiques se sont engagées par petits groupes. Des pistes furent ainsi dégagées à partir des expériences de chacun et l'étude de cas concrets. Mais la mise en commun n'a débouché sur aucune formalisation. J'avoue avoir été un peu déçue car, hormis une liste de mesures hétéroclites, seule l'idée qu'il faille persévérer dans ses actions et être patiente s'imposait. Les auteurs de *Professeur des écoles débutants. La classe mode d'emploi* mettent d'ailleurs en garde leurs lecteurs contre le découragement : « l'exercice

de l'autorité est usant et demande une grande patience. Les résultats ne sont pas immédiats »⁸. Je n'arrivais toujours pas à avoir une vision globale et organisée des moyens à mettre en œuvre mais un ensemble de « trucs » qui pouvaient fonctionner. Je cherchais des principes généraux qui m'auraient guidés, mais à l'issue de ce cours, toutes les pistes restaient à creuser et à expérimenter.

Je me suis replongée dans mes lectures afin de tenter d'organiser moi-même la conduite à adopter pour poser mon autorité en classe. Une petite phrase avait retenu mon attention lors de la préparation au concours : « Un maître qui a de l'autorité punit rarement ». Cette affirmation m'a énormément nuit car elle a associé dans mon esprit l'usage de la sanction à l'idée d'échec. Elle m'a empêchée d'entendre mes collègues qui me conseillaient de ne rien laisser passer, de sanctionner immédiatement et ce jusqu'à la fin de la première période. Pour moi, il ne fallait au contraire user de la sanction qu'en extrême recours. J'avais, avant de me déterminer à agir, à inhiber cette fausse croyance et il me faudra beaucoup de lectures et de témoignages avant d'y arriver.

Mon *a priori* négatif face à la sanction m'a rendue dans un premier temps imperméable aux conseils les plus élémentaires. Mais heureusement, une phrase de Jean-Claude Richoz m'a interpellée car elle remettait formellement en cause tous mes préjugés. Il soutient que les enseignants « doivent se persuader que la sanction n'est pas un échec, mais la condition indispensable non seulement pour restaurer un cadre de travail acceptable pour tous, mais aussi pour apprendre aux élèves à être responsables de leurs actes »⁹. Si la sanction devient ainsi une nécessité, elle est surtout indissociable de l'autorité.

1.4 Des règles et des sanctions pour asseoir mon autorité

J'en concluais qu'il me fallait mettre rapidement au point un système de règles et de sanctions, afin d'instaurer un climat de classe propice au travail. Jean-Claude Richoz affirme que « pour réussir à changer les choses dans les situations d'enseignement difficiles, il est nécessaire de commencer par reposer un cadre en explicitant les règles de fonctionnement et en les faisant respecter »¹⁰. Je devais de manière urgente travailler sur

⁸ Herreman 2014, p. 109.

⁹ Richoz 2009, p. 300.

¹⁰ Richoz 2015, p. 181.

ces deux axes étroitement liés : être claire sur les règles de vie et être intransigeante quant à leur respect, la mise en place de sanctions me permettant d'enrayer les transgressions. Il me fallait dans un premier temps définir les règles de vie de la classe puis mettre en place un système de sanctions associé à ces règles.

Pour Jean-Claude Richoz, les règles en classe ont quatre fonctions. La première est « de permettre à une activité d'exister et de se dérouler dans des conditions satisfaisantes, [...] de permettre aux enseignants d'accomplir leur travail [...] et à l'école d'assumer sa tâche d'instruction et d'éducation »¹¹. Cette fonction renvoie directement à la capacité de créer un « climat propice à l'apprentissage » du *Référentiel de compétences*. La deuxième fonction est de garantir la sécurité des élèves car « tout élève a besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir apprendre. Il doit avoir la certitude qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans la classe et que l'enseignant est vraiment le garant de ce qui s'y passe »¹². Il s'agit ici d'un besoin légitime inhérent à toute vie en société : la classe n'est pas un lieu de non droit. Les troisième et quatrième fonctions des règles amènent à considérer la classe comme un modèle structurant et socialisant « par la confrontation avec des adultes qui se positionnent clairement, donnent des repères, posent des limites et sanctionnent »¹³. Les règles prennent ainsi une dimension éducative et pour cette raison les sanctions doivent aussi avoir un rôle pédagogique.

J'avoue que mon principal objectif était de rétablir le calme et si j'avais en tête toutes les vertus des règles, que la sanction soit elle aussi éducative était pour le moment secondaire. Je devais agir dans l'urgence et tout était à mettre en place. Je ne m'attachais tout d'abord au caractère éducatif de la sanction que de manière théorique car c'était une notion que je devais parfaitement intégrer si je voulais la faire vivre dans ma classe. En premier lieu, je décidais de mettre en place une série de sanctions graduées choisies en conformité avec ce qui se pratiquait dans l'école et connues des enfants. Je souhaitais ainsi surtout rétablir le silence pour pouvoir travailler : la fonction n°1 des règles était mon objectif premier.

¹¹ *Id.*, p. 207.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, p. 207-208.

2. DES LIENS AFFECTIFS RENFORCÉS PAR LA SANCTION

Les compétences sociales et civiques sont un des sept piliers du *Socle commun de connaissances et de compétences*¹⁴ (désormais Le socle). Il a pour objectif de « préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective ». Dès l'entrée à l'école maternelle, les enfants apprennent à devenir élève et s'approprient progressivement un ensemble de règles de la vie collective. Ils doivent, à la fin de leur scolarité obligatoire, être capables de « respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement » et « savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ». J'avais naïvement pensé qu'en CM2 les élèves avaient une maîtrise suffisante des règles de vie en classe pour avoir un comportement adapté. Mais la réalité m'a permis de constater que, pour certains, cette compétence était encore en cours d'acquisition et qu'un retour régulier sur les règles était alors indispensable.

2.1 Ma classe était-elle une « classe difficile » ?

Nous étions en REP+, dans une classe de préadolescents, des CM2, deux facteurs qui rendaient ma classe *a priori* difficile. Trois élèves étaient en grande difficulté : Maria, Danielle et Boubacar. Seule Maria faisait des efforts, mais son expression orale était très déficiente, elle avait de graves lacunes en mathématiques mais avait énormément progressé en expression écrite. Elle réagissait avec agressivité aux remarques négatives et réprimandes mais acceptait volontiers l'aide proposée. Danielle était arrivée d'Afrique noire deux ans auparavant, ne parlant pas un mot de français. Elle ne cherchait qu'à s'amuser, peu soigneuse et très désordonnée, elle était incapable de se concentrer, se mettait au travail lorsque tout le monde avait terminé et n'écoutait jamais les consignes. Boubacar poussait à longueur de journée des petits cris, qu'il soit au premier rang ou au fond de la classe, refusant la plupart du temps de travailler. Il se considérait comme la

¹⁴ *Socle commun de connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006, en vigueur jusqu'à la rentrée de septembre 2016.

victime de ses camarades mais je le surprénais régulièrement à les agresser verbalement, ou physiquement, et à leur faire des gestes obscènes.

Certaines filles comme Anisa, Selsabil ou Mailys étaient tout simplement de grandes bavardes. Anissa avait l'habitude de prendre la parole selon son bon vouloir, interrompant ainsi fréquemment la classe. Lors des travaux de groupes ou en binôme elle parlait toujours très fort, incapable de chuchoter. Si elle frisait parfois l'insolence, elle n'avait, je crois, pas vraiment conscience de déranger les cours, elle disait simplement ce qu'elle avait à dire, très spontanément, sans intention manifeste de perturber.

Zoé était une bonne élève, elle aimait participer en classe et ses avis étaient toujours pertinents. Elle était capable d'une grande concentration, son travail était toujours soigné et elle était très ordonnée. Mais elle fut, avec Boubacar, l'élève la plus difficile à gérer. Perturber la classe était pour elle un sport quotidien : dès qu'elle s'ennuyait, elle interpellait ses camarades à proximité, se levait et se déplaçait à sa guise pour communiquer avec ceux plus éloignés, tombait à plusieurs reprises de sa chaise, se relevait puis se mettait à courir, bousculant une table, se retrouvant souvent allongée au fond de la classe ou cachée derrière un meuble. Zoé était un clown insolent, égocentrique, qui répondait en criant lorsqu'on lui demandait de s'asseoir ou de se taire, regardant ses camarades en rigolant, fière du spectacle qu'elle offrait. Dans les couloirs elle faisait la roue si l'envie l'en prenait, bousculait ses camarades dans les escaliers au mépris du danger. Zoé s'énervait lorsqu'on la punissait, criant à l'injustice, refusait d'obéir lorsqu'elle était, par exemple, exclue de la classe et tenait tête avec beaucoup d'aplomb à tous les adultes. Elle adorait « faire des histoires » à partir de petits riens, se complaisait dans le conflit, et à défaut d'avoir toujours raison voulait toujours avoir le dernier mot. Chez elle, avec ses parents, elle avait un comportement similaire : elle jouait devant la télévision quand les autres la regardait, piquait des colères si on la contrariait, et elle était insortable depuis qu'elle marchait car se sauvait partout. Zoé est encore à ce jour un mystère que je gère au jour le jour.

Pour Jean-Claude Richoz, « plus un comportement d'indiscipline détourne l'attention des élèves de la tâche scolaire et nécessite une réaction qui pousse ou oblige l'enseignant à interrompre le cours de son enseignement, plus l'élève a des chances d'être progressivement considéré comme difficile »¹⁵. Ces quelques élèves suffirent à rendre la classe particulièrement difficile pour le professeur stagiaire que j'étais. Ces élèves

¹⁵ Richoz 2015, p. 89.

difficiles ont très rapidement accaparé toute mon attention et mon énergie, assez inutilement d'ailleurs, au détriment du reste de la classe. D'un côté, quelques élèves multipliaient les actes perturbateurs et, comme le souligne Jean-Claude Richoz, « la multiplication de ces ruptures empêche [les professeurs] d'exercer la fonction pour laquelle ils sont engagés, à savoir enseigner »¹⁶ ; ainsi mon cours était sans cesse interrompu par une poignée d'élève. D'un autre côté, un bavardage généralisé s'étendait au reste de la classe. Jean-Claude Richoz constate que « si l'on regarde l'ensemble des facteurs qui conduisent à rendre certaines classes difficiles, l'élément le plus déterminant, [...] est le fait qu'une escalade en général se produit dans la manifestation de problèmes mineurs, que l'enseignant n'arrive ensuite plus à contenir »¹⁷. Je devais gérer une minorité d'élèves qui transgressaient clairement l'ordre établi et une portion de classe qui en profitait pour détériorer le climat général. Ma classe n'était pas au départ une classe facile mais elle est devenue assez difficile en raison de mon manque d'expérience.

2.2 Premières difficultés, premières sanctions

Ma première mesure disciplinaire fut d'utiliser le carnet de correspondance : les enfants perturbateurs devaient sortir leur carnet et le poser sur leur table (premier avertissement), puis le poser sur mon bureau (deuxième avertissement), la sanction consistant, en cas de récidive, à mettre un mot dans le carnet. J'avoue avoir mal géré dès le début ce système qui demandait d'être vigilante quant au déplacement des carnets. Certains enfants ne les sortaient pas, ne les trouvaient pas, ce qui m'obligeait à interrompre la classe pour fouiller dans les cartables, le reste du groupe profitant de ces moments pour bavarder ou chahuter en toute impunité. C'est pourquoi j'ai mis en place un cahier de comportement avec un système de croix : au bout de trois croix un mot à signer était noté dans le carnet de correspondance. J'avais préparé à l'avance des billets de bavardage afin de les compléter et de les coller rapidement. Ce système avait un inconvénient majeur : les enfants oubliaient le nombre de croix qui leur était crédité et se renseignaient régulièrement sur la quantité de croix à leur actif. Cela perturbait la classe et limitait le rôle dissuasif du procédé. Pourquoi n'ai-je pas alors pensé à utiliser le tableau afin qu'ils aient un repère visuel ?

¹⁶ *Id.*, p. 89-90.

¹⁷ *Ibid.*, p. 56.

Deux facteurs ont fortement entravé cette première tentative : j'avais d'un côté du mal à assimiler tous les prénoms des enfants et n'étais ainsi pas suffisamment réactive lorsqu'il s'agissait de reprendre un élève, ceci étant accentué par le fait que je confondais beaucoup de visages (il y avait au moins quatre duos d'enfants qui me posaient problème en raison de leurs ressemblances physiques, mais aussi deux prénoms « Sandy » et « Flavy » que je mélangeais régulièrement). Et d'un autre côté, j'avais aussi beaucoup de mal à sanctionner, je manquais de fermeté, me laissant attendrir par des promesses ou des pleurs ; de plus sanctionner n'était pas un réflexe et je réagissais la plupart du temps aux perturbations en criant ou grondant, en arrivant même à oublier l'existence de mon cahier de comportement, au point que certains élèves me réclamaient des croix !

Mais je pense que ma principale erreur fut de ne jamais avoir été claire sur les règles de vie en classe. Comme je l'ai déjà souligné, j'avais omis de faire le point avec mes collègues sur ce qui était permis ou non en classe afin de savoir précisément ce qui devait ou non être sanctionné. Les règles étant de ce fait implicites pour les élèves, mon système de croix revêtait finalement un caractère aléatoire. Bernard Rey souligne que « ce qui importe, ce n'est pas que la sanction engendre un désagrément pour le fautif ; [...] ce qui importe c'est qu'elle dise que la règle a été bafouée »¹⁸. J'avais choisi d'emblée la sanction optimale, le mot à faire signer par les parents, afin de dissuader les élèves de perturber la classe, mais je n'avais pas clairement posé les règles à respecter. Les enfants sanctionnés devaient finalement établir un lien de cause à effet qui n'était pas toujours évident. Si en général les bavardages étaient perçus, à juste titre, comme interdits, certaines prises de paroles avaient un caractère ambigu. En effet, donner la bonne réponse sans lever la main ou lorsqu'un autre camarade était interrogé posait problème car l'enfant, tout en ayant le sentiment de participer activement, gênait le fonctionnement de la classe. De la même manière, distinguer un déplacement autorisé d'un déplacement qui ne l'était pas relevait d'un point de vue personnel : aller chercher un mouchoir, jeter un papier, prendre un dictionnaire ou emprunter un outil à un camarade permettait aussi de déambuler dans la classe, de s'attarder à la table de l'un ou de l'autre, de faire passer un mot, de créer finalement du désordre. La classe profitait du manque de règles clairement établies pour flirter à la frontière de l'interdit, ayant toujours une bonne raison pour se justifier.

¹⁸ Rey 2010, p. 103.

2.3 Vers un système de règles et de sanctions opérationnel

Les premières vacances et mes lectures m'ont permis de prendre le recul nécessaire pour mettre en place un véritable système de règles et de sanctions. Nous étions en début de deuxième période et le climat de classe n'était toujours pas favorable au travail. Néanmoins, les élèves affirmaient une réelle volonté de travailler et étaient nombreux à déplorer l'ambiance de la classe. Mais ce n'étaient que des enfants qui savaient profiter au maximum de la liberté que je leur laissais et les premiers à se plaindre n'étaient pas les derniers à s'amuser.

Après avoir fait avec la classe le bilan de la période écoulée, nous nous sommes mis d'accord sur le fait qu'il fallait mettre en place des règles de vie. Ne souhaitant pas une liste interminable d'interdits difficile à gérer, j'ai proposé cinq règles essentielles, qui pourraient être complétées au besoin¹⁹, et qui ont été soumises à l'approbation de tous. Je souhaitais que ces règles soient simples et suffisamment générales pour englober de nombreuses situations. Elles correspondaient aux principales difficultés rencontrées en classe. Je m'étais auparavant renseignée auprès de la titulaire de la classe et j'étais donc alors parfaitement au clair sur ce qui était permis ou non. Ainsi les enfants ont voté « oui » pour : « - je lève la main pour demander la parole et j'écoute quand les autres parlent ; - je ne me déplace pas sans autorisation ; - je ne gêne pas la classe par du bruit ou des bavardages ; - je respecte mon matériel et celui des autres ; - je ne bouscule pas dans les escaliers ou en entrant en classe ». Ces règles furent affichées en bonne place et devinrent la référence : une croix était impartie pour chaque règle enfreinte.

Mais il a été rapidement évident que connaître les règles ne suffisait pas, bien qu'elles soient en permanence visibles. Mon système de croix n'était pas dissuasif, comme je l'ai déjà souligné. Le répertoire de mes sanctions était aussi trop limité, le risque encouru étant toujours le même, un mot à signer dans le carnet. Je devais penser à graduer mes sanctions et à créer du lien entre la sanction et la règle bafouée. Je n'ai pas souhaité faire appel aux enfants pour déterminer les sanctions et me suis renseignée sur les pratiques dans l'école. Ainsi un système de sanction progressive a été mis en place dans la continuité des habitudes de classe : lignes, règles de vie à recopier (l'enfant identifie la ou les règles

¹⁹ À ce jour, une seule autre règle a dû être ajoutée : « - je travaille en classe ».

non respectées) avec ou sans signature des parents, réflexion par écrit sur son comportement (un billet à compléter²⁰) accompagnée ou non de la signature des parents, une exclusion, dans une autre classe ou chez la directrice, restant possible lorsque la présence de l'enfant continuait à perturber la classe. La signature de la directrice pouvait aussi être exigée lorsque certains parents étaient connus pour leur laxisme.

Si les sanctions furent déterminées à l'avance, les enfants ont pu choisir un nouveau « mode opératoire ». Nous avons convenu ensemble que le système de croix ne fonctionnait pas et qu'il fallait quelque chose de plus visuel où chaque enfant pourrait se rendre compte, à tout moment de la journée, de l'évolution de son comportement et des risques alors encourus. Sur le modèle de l'autre classe de CM2, les enfants ont souhaité un tableau de comportement et deux groupes d'élèves ont présenté le lendemain un projet que nous avons finalisé ensemble²¹ (il est intéressant de constater que Zoé, l'élève la plus perturbatrice, fut aussi la plus engagée dans ce projet, sans pour autant modifier son comportement en classe). Les deux groupes avaient travaillé dans la même direction et proposé un tableau où trois couleurs (vert, orange puis rouge) symbolisaient une progression vers la sanction suprême. Un système compliqué de pourcentage divisait chaque couleur en autant d'avertissements. D'un commun accord, nous avons adopté ce tableau en le simplifiant et en ajoutant une dernière couleur, le noir. Chaque couleur bénéficiait finalement de deux colonnes : ainsi un premier avertissement vous permettait de rester dans le vert, un deuxième et vous étiez dans l'orange, vous aviez encore droit à un avertissement avant d'atteindre le rouge, etc. Six avertissements étaient nécessaires pour être dans le noir. L'avantage de ce tableau était double : il était pratique d'utilisation car d'un seul geste, en déplaçant le prénom d'un enfant, je signifiais le manquement à une règle et il avait un effet dissuasif en affichant clairement les avancées de chacun²².

Puis nous avons parlé des sanctions que seules les maîtresses avaient le pouvoir de choisir. À partir de la deuxième colonne orange, l'élève aurait une sanction. Deux déplacements lui laissaient tout le loisir de modifier son comportement et d'éviter la sanction. En rouge, les sanctions seraient plus lourdes et dans la deuxième colonne, une

²⁰ L'élève sanctionné devait recopier la règle qu'il n'avait pas respectée, expliquer ce qui s'était passé et anticiper sur son futur comportement pour que cela ne se reproduise pas.

²¹ Zoé, Raphaël et Elijah on lu le texte suivant à l'ensemble de la classe en présentant leur projet : « *Chers camarades, nous venons ici faire aboutir un superbe projet pour que la maîtresse ait plus d'autorité sur vous car le bruit est infernal en classe. Nous sommes avec vous maîtresse ! Cordialement, l'équipe qui va faire fin aux enfants mal élevés. Merci !* »

²² En annexes : la reproduction du tableau de comportement affiché en classe à partir du 18 novembre 2015, le relevé des positions des élèves sur le tableau et le graphique représentatif de ces positions.

signature des parents serait demandée. L'élève en noir serait soumis à une sanction exemplaire, mais bien sûr aucun enfant n'atteindrait jamais cette couleur²³! À plusieurs reprises les enfants ont réclamé des récompenses pour les élèves sages. Dans l'autre classe de CM2, des écus d'or étaient distribués aux élèves restés en vert et ces pièces permettaient de monnayer ponctuellement des privilèges (changement de place, organiser une boum en classe, etc.) Je ne me sentais pas capable de gérer à la fois récompenses et sanctions et craignais aussi de générer ainsi des conflits. J'ai justifié mon choix par le fait que dans la "vraie vie", les citoyens respectueux des lois n'étaient pas récompensés alors que ceux irrespectueux risquaient des amendes, voire la prison. Il fallait faire preuve d'actes exceptionnels pour recevoir une distinction²⁴. Le premier soir de la mise en place de ce tableau, beaucoup d'enfants criaient à l'injustice car certains étaient sanctionnés alors que d'autres, pourtant à leurs yeux aussi fautifs, ne l'étaient pas. J'ai quitté l'école assez désappointée et consciente que les bavardages généralisés dans ma classe rendaient très difficile la clairvoyance nécessaire à l'utilisation de notre tableau. Je me suis toutefois félicité de n'avoir pas cédé aux demandes de récompenses. En effet, toutes les sanctions furent méritées et si injuste il y eut, ce ne fut pas en récompensant des enfants à tort mais en oubliant d'en punir certains. À mon étonnement, le lendemain, la classe a été beaucoup moins agitée et j'ai réussi, pour cette raison, à maîtriser plus facilement mon tableau. Kévin a constaté à haute voix : « C'est plus calme ! ».

J'ai souhaité associer les parents aux efforts menés en classe et ai pour cela prévu des cases de comportement à coller dans le cahier d'exercice et à colorier (en vert : *j'ai respecté les règles de vie*, en orange : *je n'ai pas respecté certaines règles de vie*, en rouge : *je ne respecte pas les règles de vie* ou en noir : *mon comportement est inacceptable*) chaque fin de journée. Ainsi les parents étaient avertis chaque semaine de l'attitude de leur enfant en classe et pouvaient réfléchir avec lui aux moyens d'y remédier ou au contraire les féliciter. La mise en place du tableau et des cases de comportement a été d'ailleurs notifiée aux parents par ce mot dans les carnets : « *Face au non respect de certains élèves des règles de vie de la classe nécessaires à un bon climat d'apprentissage, nous avons décidé avec les enfants de mettre en place un tableau de comportement. Voici les règles élémentaires qu'ils s'engagent à respecter* (l'ensemble des règles est listé). *Le non respect de ces règles entraînera une sanction adaptée. Chaque semaine, des cases de*

²³ Boubacar fut dans le noir les deux premiers jours.

²⁴ J'ai depuis appris que nos joueurs de football étaient récompensés pour le simple fait de se comporter correctement.

comportement, coloriées par votre enfant, vous informeront de sa conduite. Nous vous demandons de les signer et de prendre le temps d'en parler avec lui. » Sans le soutien des parents, il est très difficile de modifier durablement le comportement d'un élève difficile. Il était aussi important que les enfants prennent conscience que nous souhaitions de cette manière les encourager et apprécier leurs progrès tout en nous laissant la possibilité de pointer le manque d'efforts. Ils savaient que leurs positions sur le tableau étaient gardées en mémoire et influaient sur le livret d'évaluation. Un enfant systématiquement en rouge, n'ayant pas progressé, ne pouvait, malgré de bons résultats scolaires, recevoir les encouragements et encore moins les félicitations.

Il me restait à être ferme, à gérer au mieux les déplacements sur le tableau et les sanctions associées. Mais de nouveau, passés les premiers jours et bien que celui-ci soit dorénavant très visible, il m'arrivait encore d'oublier d'utiliser mon outil : je réprimandais alors que j'aurai dû systématiquement déplacer l'étiquette de l'élève perturbateur. La gestion des sanctions s'est aussi avérée compliquée et les choix pas toujours pertinents ou efficaces.

2.4 Des sanctions méritées mais pas toujours dissuasives

Il ne faut pas être un observateur particulièrement avisé pour constater que les enfants se débarrassaient de leurs "punitions" en les bâclant. Elles étaient le plus souvent expédiées en quelques minutes en cachette sur le temps travail en classe. Une simple phrase à recopier regorgeait d'erreurs, l'écriture était parfois illisible et les réflexions sur les petits bulletins à compléter étaient d'une pauvreté inquiétante pour le sens que je voulais donner à la sanction. J'avais tenté ainsi de donner une valeur éducative à la sanction mais, lorsque j'ai entendu une élève rigoler en demandant à sa camarade dans le rouge si elle avait eu un petit bon à remplir, j'ai réalisé que cette dimension échappait totalement à la classe. Un parent ayant même signé un de ces bons où leur fille Anissa avait écrit "parler" pour expliquer ce qui s'était passé et "pas parler" pour annoncer son comportement futur, j'ai décidé de ne plus utiliser mes "petits papiers". J'ai demandé à Anissa, devant toute la classe, comment elle comptait pouvoir dorénavant travailler et participer sans "parler". J'ai expliqué que ces bons étaient destinés à les faire réfléchir sur leur comportement afin de

leur permettre d'évoluer mais que visiblement ils produisaient l'effet inverse puisque certains devenaient incapables d'écrire une phrase correcte et en arrivaient à des aberrations. Comment Anissa allait-elle pouvoir répondre sans parler lorsqu'elle serait interrogée ? J'ai annoncé que les enfants auraient, à compter d'aujourd'hui, leur sanction seulement le lendemain, qu'elle serait adaptée à chaque cas, ce qui me laissait le temps de la réflexion et était légèrement inquiétant. Cela me permettait aussi de m'adapter aux situations inhabituelles et de ne pas sanctionner sous le coup de l'émotion. Avec le recul, je pense que j'aurai dû refuser les bons bâclés et demander aux enfants concernés de les remplir à nouveau. Je n'y ai pas pensé mais je les ai finalement réintroduits ponctuellement, sous une forme déguisée, comme l'illustre l'exemple de Nora.

2.5 Les premières relations duelles

Nora était une excellente élève mais dont la curiosité frisait parfois l'indiscrétion. Il n'était pas rare de la voir en classe s'approcher de mon bureau et jeter un coup d'œil dans mes affaires. Bien élevée, elle répondait systématiquement « oui, maîtresse » à toutes mes remontrances. Toujours discrète, il lui arrivait parfois de s'amuser en classe avec des objets qu'elle ramenait. Un jour, alors qu'elle jouait avec des cartes, je lui ai demandé de les ranger, la prévenant que la prochaine fois, son jeu lui serait confisqué. Elle récidive et, malgré ses promesses et ses demandes de dernière chance, les cartes ont rejoint les autres trésors de mon tiroir. Nora portait depuis peu des lunettes et oubliait parfois de les laisser en classe avant de descendre en récréation. Je l'ai autorisée ce jour-là à remonter en classe pour y déposer ses lunettes. Un doute m'a prise et je me suis rendu compte, pendant la pause, qu'elle en avait profité pour récupérer ses cartes, laissant en guise de leurre le paquet vide. Quelle sanction méritait-elle ? Elle devait comprendre la gravité de son acte, allant bien au-delà du non respect des simples règles de vie de la classe. Il lui fallait absolument récupérer ses cartes (cadeau d'anniversaire récent) et avec beaucoup de sang froid elle avait prémédité et mis en œuvre un stratagème pour arriver à ses fins, au mépris de toute morale. Lors du retour en classe, j'ai rappelé aux enfants, en regardant Nora dans les yeux, qu'il était strictement interdit de fouiller dans le bureau de la maîtresse et de récupérer les objets confisqués. Que l'enfant concerné saurait se reconnaître et qu'il devra m'attendre à la sortie. Le malaise de Nora allait grandissant, d'autant plus qu'elle s'est

rapidement rendu compte que j'avais récupéré les cartes dans son cartable. Je lui ai dit que son comportement m'avait beaucoup déçue, que son geste était très grave et ne resterait pas sans conséquences, que j'allais réfléchir à une sanction, mais que je souhaitais surtout qu'elle aussi réfléchisse à son acte afin d'en comprendre la portée. Je lui ai finalement proposé d'analyser par écrit son comportement mais l'ai prévenue que ma confiance avait été ébranlée et qu'il faudrait du temps pour la restaurer. Elle a de plus perdu son droit d'aller en bibliothèque pendant la récréation, et ce jusqu'aux prochaines vacances. À la lecture du mot de Nora, je ne suis pas certaine qu'elle ait vraiment analysé en profondeur son geste, il me semble qu'elle a surtout souhaité redorer l'image que j'avais d'elle. L'enjeu fut ici plutôt d'ordre affectif, Nora cherchant à me faire plaisir en concluant par : « J'espère que ces quelques mots vous redonneront le sourire ». Je compris alors qu'elle n'était pas indifférente au regard que je posais sur elle. Une relation de professeur à élève est née de cet incident.

L'attitude de Raphaël, un vendredi en fin d'après-midi, m'a énormément ébranlée. Il était un des meilleurs élèves de la classe et, plutôt taciturne, s'il lui arrivait parfois de bavarder, un mot suffisait toujours à le faire taire rapidement et durablement. C'est pourquoi j'ai pris très au sérieux ses affirmations lorsqu'il s'est exclamé qu'on lui avait volé son goûter et qu'il a ajouté, devant l'intérêt de ses camarades, qu'on lui avait aussi volé vingt euros. La classe, anormalement calme jusque-là, est devenue un champ de foire. Tous les enfants criaient, s'accusant mutuellement. Et c'est avec beaucoup de difficultés que j'ai pu enfin interroger Raphaël qui, devant l'émeute provoquée, a avoué avoir menti pour les vingt euros. On lui avait bien volé son goûter mais devant le succès de l'annonce, cet enfant plutôt réservé en a profité pour "faire son intéressant". Ce vendredi après-midi, je n'ai jamais réussi à calmer complètement la classe et les enfants sont finalement sortis dans le désordre. Céleste, toujours très fine, m'a dit : « Maîtresse, on a l'impression que vous allez pleurer ». Je l'ai rassurée en souriant mais, bien entendue, je n'avais qu'une envie, pleurer. Raphaël est rentré chez lui, sachant qu'une sanction l'attendrait lors de mon prochain jour de classe, que j'y réfléchissais. J'ai averti la directrice qui a constaté en début de semaine que, si Raphaël avait bien parlé du vol de son goûter à ses parents, il avait omis de mentionner sa petite plaisanterie. Le jeudi, Raphaël m'a présenté spontanément ses excuses, son repentir semblait sincère et je lui ai donné sa sanction : il fut privé pendant un mois de son rôle de secrétaire et il dut recopier cinquante fois une phrase à faire signer par

ses parents²⁵. J'aurai pu comme pour Nora le faire réfléchir à son comportement mais comme je souhaitais qu'il comprenne bien toute l'étendue de son acte j'ai préféré, peut-être à tort, le lui expliquer. C'est avec soulagement qu'il a reçu sa sanction car celle-ci me permettait d'accepter ses excuses franches et lui laissait retrouver sereinement sa place au sein de la classe. Le lendemain, lorsqu'il me remit ses lignes, la page était définitivement tournée. Marc Chevallier affirme que « proposer une sanction à un [...] élève, c'est [...] entamer un dialogue avec lui »²⁶. Et je constate qu'avec Raphaël comme avec Nora, asseoir mon autorité en usant de la sanction m'a permis d'entamer des relations duelles qui ont eu des répercussions sur l'ensemble de la classe.

Je vais prendre un dernier exemple significatif. Kévin était un élève d'un niveau scolaire moyen, qui déclarait ouvertement depuis le début de l'année ne pas m'aimer. Il dénonçait mon manque d'autorité et en abusait par des bavardages réguliers sachant toutefois être discret. Il avait surtout mauvais caractère et il s'emportait parfois, râlant souvent lorsque le travail n'était pas à son goût. Un autre vendredi après-midi, Kévin, qui avait des difficultés à effectuer un exercice d'entraînement de français, s'exclama bien fort : « C'est un exercice de merde ! » Dans le fond, il n'avait pas tout à fait tort, car je pense avoir mal jugé de la difficulté de l'exercice, mais dans la forme sa remarque n'était pas acceptable. La classe attendait ma réaction, il me fallait prendre une décision rapidement et la grossièreté de Kévin dépassait la simple transgression aux règles de la classe. Je lui ai demandé de prendre toutes ses affaires, de se rendre dans le bureau de la directrice et de lui expliquer la raison de son exclusion. C'est une pratique courante dans l'école, dont il ne faut pas abuser, mais qui permet de frapper fort. Kévin a obtempéré avec un petit sourire crispé. Cet incident m'a permis de nouer le dialogue avec Kévin, de lui faire comprendre qu'il était libre de ses opinions et qu'il pouvait donner son avis s'il le souhaitait, en l'occurrence sur la difficulté ou le manque d'intérêt d'un exercice, mais qu'il devait pour cela respecter les codes : lever la main pour s'exprimer et ne pas utiliser de gros mots. Un mot dans ce sens a signifié son comportement à ses parents. Maintenant, un regard me permet de lui signifier de se calmer et de respecter les codes avant d'exprimer son mécontentement.

Sans multiplier les exemples, je souhaite montrer que les sanctions infligées ont favorisé autant de relations duelles qui ont modifié ma relation avec l'ensemble de la

²⁵ « *Le mensonge n'est pas une plaisanterie et peut avoir des conséquences fâcheuses qui parfois nous dépassent* ».

²⁶ Chevallier 2013, p. 83.

classe. D'après Franck Léonard, « l'autorité à l'école est une relation entre le professeur et les élèves qui lui sont confiés pour qu'il les aide à progresser »²⁷ et que « l'enseignant qui a de l'autorité [...] sait mettre en place dans la classe un système de relations avec les élèves, système qui permet un respect mutuel »²⁸. Les liens affectifs noués lors des difficultés rencontrées avec certains élèves, l'autorité dont j'ai dû faire preuve ponctuellement et ouvertement, ont eu un impact sur l'ensemble de la classe. Les élèves ont commencé à me respecter d'avantage, j'étais peut-être un peu moins gentille et un peu plus crainte, mais je devenais à leurs yeux le garant du « climat propice à l'apprentissage » tant désiré, je remplissais mieux mon rôle de professeur.

L'usage du tableau de comportement était plus facile avec une classe moins dissipée et lorsque le silence total était attendu, j'étais intransigente et procédais à des déplacements immédiats et sans appels. Il n'y avait alors pas à discuter mais seulement à suivre la règle qui était la même pour tous. Lors des moments de transition ou de travaux en groupes, les exigences étaient moindres mais je veillais, grâce au tableau, à ce qu'un niveau sonore ne soit jamais dépassé. Je pense que mon rapport avec la classe a changé lorsque je me suis sentie capable, à tout moment, d'obtenir le silence. Cela prenait parfois plusieurs minutes, mais je finissais toujours par y arriver.

Finalement, toutes les fonctions des règles de classe décrites par Richoz furent concernées : permettre le travail, sécuriser les élèves, me positionner en tant qu'adulte référant et structurant. Et en réussissant à poser mon autorité grâce aux liens affectifs créés, c'est aussi le lien social que je favorisais. Pour Franck Léonard « L'autorité est [...] entendue comme lien social dans la classe, c'est-à-dire compétence du professeur de construire une communauté orientée vers un but identifié et commun (les apprentissages, l'organisation de la vie de classe) et de se faire admettre comme référence par ses élèves »²⁹. En m'appuyant sur le respect des règles de vie en classe et un système gradué de sanctions, aidée d'un tableau de comportement comme repère visuel et de cases de comportement comme lien avec les familles, j'ai réussi à me positionner face aux élèves.

Mais les relations entre les élèves restaient souvent difficiles et, si elles s'améliorèrent dans un climat plus apaisé, des tensions pouvaient provoquer des disputes voire des bagarres ou, tout simplement, certains élèves rejetés ne trouvaient pas leur place au sein du groupe. C'est pourquoi, lorsque j'ai été soulagée des difficultés majeures de

²⁷ Léonard 2007, p. 116.

²⁸ *Id.*, p. 63.

²⁹ *Ibid.*, p. 75.

gestion de classe, j'ai tenté d'explorer différentes pistes afin de donner au groupe une cohésion où chacun pourrait trouver sa place. Au-delà du respect que j'avais pour les élèves et du respect qu'ils avaient pour moi, je souhaitais développer le respect et l'entraide entre les élèves, former ainsi une communauté de travail.

3. TRAVAILLER EN GROUPE POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE

Le respect des règles de vie à l'école est une première étape vers le savoir vivre en société attendu à la fin du collège. Les futurs citoyens doivent aussi être capables de « communiquer et de travailler en équipe »³⁰. Pour Michel Barlow, un des bénéficiaires du travail en groupe est lié aux valeurs impliquées : « faire travailler les élèves en équipe, c'est mettre en jeu la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme »³¹. Philippe Meirieu, dans son article « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? »³², insiste sur le rôle de socialisation du travail en équipe où « l'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves [...] pour parvenir à des relations sociales où les individus ne se détruisent pas les uns les autres ». C'est pourquoi, afin de renforcer la cohésion de la classe, j'ai tenu à développer les travaux en groupe, malgré les difficultés rencontrées en gestion de classe et les réticences de certains à travailler en binômes. En effet, lors d'activités de découverte en mathématiques ou en français, des enfants manifestaient leur mécontentement de devoir travailler avec leur voisin. Ils n'avaient pas le sentiment que le travail à deux leur serait bénéfique car ils se sentaient tout à fait capables de réaliser la tâche individuellement. Michel Barlow fait le même constat lorsqu'il souligne que « les plus consciencieux de nos élèves ont parfois le sentiment que [le travail en groupe] représente une perte de temps ou plutôt de rendement »³³. De plus, le placement de mes élèves ne prévoyait pas ce type de travail et les binômes devenaient arbitraires. Il aurait fallu construire des paires fonctionnelles dans chaque domaine, mais cela aurait entraîné des déplacements, sources de dissipation, que j'ai préféré éviter. Et la disposition des tables, en autobus, ne facilitait pas le travail en groupe. Je savais que je m'exposais à des difficultés matérielles en proposant ce type de tâche mais je devais dépasser mes réticences pour développer la capacité des élèves à travailler ensemble.

³⁰ *Socle commun de connaissances et de compétences*

³¹ Barlow 2015, p. 104.

³² Article paru dans *Repères pour enseigner aujourd'hui*, ouvrage collectif publié par l'INRP, 1999. disponible sur le site de Philippe Meirieu, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgde.pdf>

³³ *Id*, p. 9.

3.1 Un jeu mathématique

Afin de justifier le travail en groupe, j'ai proposé aux élèves un jeu mathématique par équipes. Les groupes furent formés par affinités, les difficultés attendues ne justifiant pas des groupes de niveaux, et je souhaitais aussi avoir un aperçu des inclinations au sein de la classe. L'objectif de la séance était de construire la notion d'angle. Le jeu du « géométriscable » est proposé par le manuel Euromaths³⁴ et consiste à encastrier des pièces en forme de polygone. L'équipe qui réussissait à positionner le plus de pièces en un temps donné avait gagné. Le principe était amusant et l'enjeu motivant, et les élèves se lancèrent dans la tâche sans difficultés. Un seul groupe n'a pas fonctionné en raison de la présence de Boubacar qui, malgré les explications de ses camarades puis leurs protestations, s'est obstiné à placer ses pièces n'importe où, sans tenir compte des règles. Je suis intervenue à plusieurs reprises pour l'aider, mais le jeu a fini par l'ennuyer et il s'est désintéressé de la tâche au grand soulagement de ses condisciples qui espéraient encore gagner. Outre la notion mathématique visée, ce jeu devait permettre aux élèves d'effectuer en autonomie une tâche en respectant des règles, les obliger à se mettre d'accord pour valider un encastrement en s'écoutant et en défendant son point de vue. Boubacar s'est révélé le seul à avoir eu des difficultés à communiquer lors de ce travail en groupe, voulant imposer sa volonté et refusant de reconnaître ses erreurs.

3.2 Un problème pour chercher

Les difficultés matérielles liées aux déplacements des enfants ne s'étant pas révélées insurmontables, j'ai proposé à la classe un « problème pour chercher ». Les *Documents d'application et d'accompagnement des programmes 2002*³⁵ en mathématiques soulignent que « les phases de **recherche** sont souvent plus efficaces et plus riches si elles sont conduites en **petits groupes**, facilitant la confrontation des idées entre pairs et favorisant l'intérêt de tous les élèves pour la tâche proposée ». C'est de ce document qu'est issu le problème que j'ai proposé à la classe : « *Voici un jeu de cartes. Sur chaque carte est*

³⁴ *Euro Maths CM2. Livre du professeur*, Paris, Hatier, p. 289-290, 2009.

³⁵ http://dpernoux.chez-alice.fr/Docs/pb_pour_chercher.pdf

dessiné soit un carré, soit un triangle. Je vais passer avec mon jeu de cartes et chaque groupe choisira trois cartes, sans les regarder, et les mettra dans cette boîte. J'ai compté le nombre total de côtés sur les cartes que vous avez choisies et j'en trouve 60. Vous devez trouver le nombre de cartes portant des carrés et le nombre de cartes portant des triangles. Il faudra donc échanger, discuter des propositions des uns et des autres, et arriver à une seule production qui sera présentée à toute la classe sous la forme d'une affiche. Chaque groupe devra expliquer son affiche. » La difficulté de la tâche m'a incitée à faire des groupes de niveau. Si je souhaitais pouvoir étayer certains groupes et laisser les autres chercher en toute autonomie, je voulais surtout que tous les élèves puissent chercher à leur rythme. Chaque groupe devait choisir qui allait écrire et qui allait présenter le travail à la classe, ce qui les obligeait à s'organiser et à négocier. Des disputes éclatèrent dans deux groupes concernant le rapporteur : ne pouvant se mettre d'accord, un groupe a refusé de travailler et j'ai été contrainte de désigner moi-même un élève. La complexité de la tâche obligeait réellement les enfants à argumenter, à s'écouter, à se contredire mais, en circulant dans la classe, je me suis finalement rendu compte que souvent l'un d'entre eux cherchait à imposer son point de vue sans entendre les autres raisonnements. Un seul groupe a vraiment réussi à chercher ensemble, les autres ont suivi un meneur, qu'il ait raison ou tort.

Devant une tâche plus ardue et demandant une organisation plus complexe, les élèves ont eu du mal à travailler ensemble, j'ai eu le sentiment de voir des élèves réfléchir individuellement, sans que cela nourrisse une réflexion collective. Lors de la mise en commun, des enfants ont réalisé qu'ils avaient la solution, ou compris du moins la démarche, mais qu'ils n'avaient pas réussi à faire valoir leur proposition au sein du groupe. En effet, le rapporteur justifiait une réponse que le reste du groupe n'avait pas validée ou qu'il réfutait lui-même car c'était le secrétaire qui avait finalement eu le dernier mot. Je pense que c'est à ce moment que la classe a réalisé l'importance de réfléchir ensemble et non pas l'un à côté de l'autre car ceux qui avaient en définitive trouvé la réponse étaient ceux qui avaient réussi à se mettre d'accord. Dans ce type de problème, où l'on procède par « essais – ajustements », il faut pour être efficace savoir s'organiser avec méthode en répartissant, par exemple, les essais afin de gagner du temps. On a surtout beaucoup moins de chance de résoudre le problème si chacun part dans une direction différente sans avoir convenu au préalable d'une procédure. Je pense que ma classe n'avait pas l'habitude de réfléchir en groupe et cette expérience a servi, par la suite, à améliorer le travail en binôme

où systématiquement une justification des réponses devait être négociée et formulée par écrit.

3.3 Dire une poésie à plusieurs

Le travail en petit groupe était parfaitement adapté pour s'entraîner à dire « de manière expressive » un poème. Il était beaucoup plus intéressant de réciter à plusieurs un poème que tout seul et il fallait pour cela organiser des séances de répétition. Des groupes par affinités furent constitués pour travailler sur le texte « Déménager »³⁶ de Georges Perec. Les enfants durent choisir la manière dont serait découpé le poème, afin de se répartir les mots, et réfléchir à la mise en voix. Le travail de chaque groupe fût présenté au reste de la classe alors devenu juge. C'est avec beaucoup de sérieux et d'enthousiasme que les élèves se sont lancés dans la tâche et les remarques du groupe classe ont permis à chaque petit groupe de faire évoluer ses prestations. Il y eut de véritables échanges constructifs grâce à l'alternance des rôles d'acteurs et de spectateurs qui permettaient à tous s'améliorer.

J'ai renouvelé l'expérience lors de l'apprentissage du *Loup et de l'agneau* en proposant une récitation à trois : le Loup, l'Agneau et le narrateur. Les groupes se sont constitués en fonction des rôles souhaités. Les enfants purent s'entraîner en classe et présenter à plusieurs reprises leur prestation créant ainsi une véritable émulation. Pouvoir travailler en petit groupe a transformé l'apprentissage de la poésie en un moment divertissant et stimulant, et le rôle de juge a rendu les enfants actifs et complices lors des récitations. J'ai senti lors de ces séances une forte cohésion, contrairement au travail de recherche en mathématiques. En effet, le résultat de la prestation de chaque groupe dépendait directement de l'implication de chacun et serait évaluée dans sa globalité, et les enfants en étaient pleinement conscients.

³⁶ Georges Perec, *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée, p. 70.

3.4 Le jeu des photos

La fin de l'année civile approchait et je me doutais que le dernier vendredi, veille des vacances de Noël, ne serait pas propice à la concentration. J'avais remarqué dans la cour que depuis quelques jours des photos de mes élèves bébés avaient fait leur apparition. Cet engouement m'a donné l'idée de proposer un jeu du portrait qui aurait lieu le dernier jour de classe. Chaque enfant devait me confier une photo secrète de sa petite enfance et le gagnant serait celui resté non identifié (j'aurais aimé glisser une photo de moi bébé mais je n'en n'ai pas trouvée à temps). Par petits groupes, des panneaux furent constitués avec les photos anonymes distribuées de manière aléatoire et à l'issue du jeu, qui s'est déroulé comme prévu, une seule photo d'élève n'avait pas été reconnue. Je souhaitais par ce jeu renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe en jouant sur les liens affectifs entre les élèves, certains se connaissant depuis la crèche. Mais une fois la gagnante applaudie, je fus surprise de la rapidité avec laquelle chaque élève a récupéré sa photo car je pensais alors conserver l'affichage jusqu'en janvier. Ces photos devaient finalement être trop personnelles pour rester exposées à la vue de tous ou alors trop précieuses pour rester à l'école. J'ai en tout cas eu le sentiment que ce jeu avait, à l'encontre de mon objectif, par la réappropriation immédiate des photos, accentué l'affirmation des individualités et échoué à renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe.

Les rôles que les enfants sont amenés à tenir au sein d'un groupe restreint, où la collaboration et l'organisation nécessaires rendent indispensables la communication et le respect des règles, peuvent être favorablement réinvestis au cadre élargi du groupe classe. De cette manière, la cohésion sociale s'en trouve renforcée grâce au respect accru des règles et de l'autre.

4. DES RITUELS

Jean-Claude Richoz³⁷ propose à ses lecteurs « des activités pour soigner la relation » avec ses élèves. Si je ne me sentais *a priori* pas très à l'aise avec certaines suggestions, comme la méditation, d'autres me semblèrent aisées à mettre en place dans ma classe. Les activités choisies avaient pour objectif de « rétablir à la fois la relation affective et un climat de travail plus agréable »³⁸. Ainsi les lectures offertes, les lectures silencieuses et le coloriage de mandalas furent proposés comme rituels de transition, en début d'après-midi ou en fin de journée.

4.1 Les lectures offertes

Je me souviens qu'en sixième, profitant de cinq minutes de temps libre accordé par la réforme Haby, mon professeur de français nous lisait un roman³⁹ au début de chaque cours. Je me souviens aussi de ma déception lorsque je me suis rendu compte que, ces cinq minutes s'amenuisant au fil du temps et finissant par disparaître, je ne connaîtrai jamais la fin de l'histoire. La lecture resta en effet inachevée et j'ai éprouvé pour cela beaucoup d'amertume envers mon professeur. Mon expérience m'avait montré que, en offrant gratuitement un livre, un lien affectif pouvait se nouer comme se rompre. Jean-Claude Richoz m'a guidée dans mon choix en affirmant que la manière « la plus rapide et la plus efficace pour renouer des liens affectifs avec une classe consiste à investir un peu de temps régulièrement pour raconter ou lire des histoires aux élèves⁴⁰ ». C'est pourquoi, quelque soit l'avancée de notre travail en classe, quelque soit le comportement des élèves, ils eurent tous les jours dix minutes de lecture offerte, en début d'après-midi afin de favoriser, aussi, la mise au travail.

Le premier texte partagé avait été choisi par ma collègue. Il s'agissait de récits mythologiques⁴¹ qui enchantaient les élèves. C'était en début d'année le seul moment de tranquillité en classe où un réel plaisir était partagé. C'est pourquoi je rejoignais encore

³⁷ Richoz 2015, p. 361-418.

³⁸ *Id.*, p. 381.

³⁹ Maurice Druon, *Tistou les pouces verts*.

⁴⁰ Richoz 2015, p. 365.

⁴¹ Murielle Szac, *Le feuilleton d'Hermès : le mythologie grecque en cent épisodes*, Montrouge, 2006.

Jean-Claude Richoz affirmant que « dans ces moments là, [...], l'enseignant perd son étiquette de prof et réussit à emporter l'adhésion des élève, car il leur procure un moment de réel plaisir et leur apporte une nourriture particulièrement appropriée pour leur imaginaire⁴² ». Après les récits mythologiques, je souhaitais offrir à la classe des récits de vie d'enfants dans lesquels ils pourraient se projeter et grâce auxquels ils pourraient réfléchir à leur propre condition d'enfant. J'ai tout d'abord choisi de leur lire la vie de Louis Braille⁴³. Un de mes élèves, Elijah, m'a reproché au bout de trois chapitres de lui faire faire des cauchemars, de l'empêcher de dormir. Cela m'a tout d'abord surprise, car nous venions de lire cent épisodes sanglants de contes mythologiques sans provoquer le moindre trouble. Puis, en écoutant ses plaintes régulières, j'ai compris qu'Elijah "était" Louis Braille et qu'il avait vraiment peur de perdre la vue, comme me l'ont aussi avoué d'autres enfants de la classe. Si je souhaitais émouvoir la classe par le parcours exemplaire et douloureux de Louis Braille, je cherchais avant tout à leur montrer les vertus du travail et de la persévérance, quelques soient les atouts ou les handicaps de chacun.

Ne voulant pas perturber mes élèves, j'ai choisi le livre suivant dans un registre plus léger. La classe fut interpellée par l'incipit de *35 kilos d'espoir* d'Anna Gavalda⁴⁴ : « Je hais l'école. / Je la hais plus que tout au monde. / Et même plus que ça encore... / Elle me pourrit la vie ». Le texte émaillé de quelques gros mots suscita de vives réactions, allant de la gaité à l'inquiétude, et il me fallut rassurer la classe se demandant si la directrice avait autorisé la lecture de ce livre. De grands moments d'émotions furent aussi partagés et la fin ambiguë a permis à chacun de formuler ses propres espoirs.

Ces moments de lectures partagées modifièrent, je crois, le regard que les enfants portaient sur moi. Je n'attendais alors rien d'eux, ils pouvaient débattre s'ils le souhaitaient à l'issue de la lecture ou se taire ; aucun travail ne leur était demandé, contrairement aux lectures suivies, et ils pouvaient se concentrer sur leur seul plaisir. Mais surtout, ils n'avaient plus face à eux un professeur en difficulté, mais une maîtresse qui s'amusait et s'émouvait avec eux au fil des histoires.

⁴² Richoz 2015, p. 365.

⁴³ Margaret Davidson, *Louis Braille, l'enfant de la nuit*, Folio cadet.

⁴⁴ Bayard poche, 2012.

4.2 Les lectures individuelles silencieuses

J'ai choisi de laisser un temps de lecture individuel silencieux en fin de journée. Si les élèves les plus rapides bénéficiaient ponctuellement de pauses lecture, les autres n'avaient jamais le temps d'en profiter. Les jeudis après-midi étant souvent éprouvants pour les élèves comme pour moi, je réservais les dix dernières minutes à la lecture silencieuse d'un livre choisi par l'élève. La lecture d'albums, de bandes dessinées ou d'ouvrages documentaires était autorisée car certains petits lecteurs avaient du mal à se lancer dans celle d'un roman.

En tant qu'ancienne libraire, j'avais à cœur de nourrir régulièrement notre bibliothèque en glissant sans rien dire des ouvrages dans les rayons. Ces nouveautés étaient rapidement découvertes et rendaient le coin bibliothèque attrayant. Un cahier, géré par les enfants, permettait d'emprunter et de rendre en toute liberté les ouvrages mis à leur disposition. Certains attendaient avec impatience de retrouver le livre lu à haute voix pour avoir le plaisir de le relire.

Je n'ai pas été surprise de constater que Boubacar était encore le seul enfant à refuser cette activité. Pas très attentif aux lectures offertes, il était incapable de trouver seul le moindre intérêt dans un livre. Durant ce moment, soit il ne faisait rien, soit je le laissais dessiner, mais son refus de lire était catégorique.

4.3 Les mandalas

J'avais pu constater que les mandalas étaient très à la mode car les éditeurs redoublaient d'inventivité pour satisfaire un public adulte stressé en quête de détente. N'ayant pas d'attrance particulière pour cette activité (le coloriage en général m'ennuie), je n'en ai jamais éprouvé les bienfaits. Mais Jean-Claude Richoz, en affirmant que « l'expérience montre que le coloriage de mandalas est aussi un outil pédagogique approprié et utile pour aider des classes ou des élèves agités à se recentrer, à retrouver leur calme et leur concentration »⁴⁵ m'a convaincue de tenter l'expérience auprès de mes élèves. Les coloriages réalisés devaient ensuite décorer les fenêtres de la classe.

⁴⁵ Richoz 2015, p. 382.

J'avais préparé un classeur de mandalas adapté à des CM2 où chacun pouvait faire son choix. Cela fut interminable et source de disputes car je proposais une cinquantaine de mandalas différents et si celui du voisin était toujours plus beau, les derniers servis se sentir lésés. Nous ne pûmes colorier le premier jour faute de temps. Le jour suivant, j'ai eu la surprise de découvrir que les enfants avaient pour la plupart colorié chez eux leur mandala et qu'il fallait procéder à une nouvelle distribution, source de nouveaux conflits. Je leur laissais alors du temps pour colorier en classe. Je proposais ce rituel aux retours de certaines récréations et, chacun coloriant à son rythme, le choix des mandalas ne posèrent finalement plus de problèmes. Mais, j'ai réalisé qu'au fil du temps, cette activité commençait à ennuyer de plus en plus d'élèves qui préféraient simplement dessiner ou "bricoler". Je n'ai pas réussi à faire vivre la dimension thérapeutique et pédagogique de cette pratique. Peut-être est-ce dû à mon incapacité à en ressentir personnellement les bienfaits. Lorsque j'ai demandé aux enfants d'afficher leurs mandalas, la plupart a refusé, souhaitant les conserver. De nouveau, comme lors de l'épisode des photos de bébés, la classe n'était pas un lieu digne de leurs trésors.

Cette tentative m'a fait comprendre qu'il est difficile de partager quelque chose que l'on ne possède pas et qu'il me faudra d'abord m'approprier certains rituels si je veux en faire un moment d'échange. Jean-Claude Richoz conseille d'ailleurs à l'enseignant de montrer l'exemple en coloriant lui-même à son bureau et j'avais préparé ma trousse, taillant mes crayons de couleur. Tout cela est resté dans mon sac, je n'ai pas osé ... En revanche, la lecture ne me posait aucun problème, qu'il s'agisse de lire à haute voix ou d'encourager les lectures silencieuses. C'est certainement la raison qui a permis à ces deux rituels de perdurer.

CONCLUSION

J'ai tenté de montrer comment je me suis organisée dans l'urgence, en tant que PES, pour faire face aux problèmes de gestion de classe qui me submergèrent les premières semaines. Manquer d'autorité n'étant finalement pas une fatalité, il était possible d'acquérir de l'autorité. En croisant mes lectures et les conseils glanés, j'ai dégagé des pratiques qui faisaient consensus et décidé de les faire vivre dans ma classe. Ainsi, des règles de vie furent clairement établies et des sanctions, grâce à un tableau de comportement, aidèrent à les faire respecter. Si je n'ai pas réussi à toujours proposer des sanctions ayant une dimension pédagogique, je suis néanmoins parvenue à instaurer un climat de classe propice au travail. Cherchant à créer des liens affectifs avec mes élèves, j'ai été surprise de constater que ce fut grâce à la sanction que les premières relations se nouèrent. Mes élèves devinrent des individus auxquels je pouvais m'adresser de manière différenciée, ce qui m'aidait à asseoir mon autorité et à me faire respecter. En contrepartie, le regard qu'ils posaient sur moi évolua et je devenais progressivement davantage leur professeur. Il était enfin possible de travailler dans ma classe. Mais il me fallait aussi gérer les conflits qui surgissaient régulièrement entre les élèves. Par le travail en groupe, j'ai souhaité renforcer l'entraide et permettre à chacun de trouver sa place au sein de la classe. Les petits groupes avaient pour ambition de renforcer les liens sociaux en apprenant aux enfants à travailler à plusieurs, à prendre en compte l'avis des autres et à s'organiser pour mener à bien une tâche. Ces comportements eurent, je pense, une répercussion positive sur l'ensemble de la classe et lors des travaux en binômes, je constatais une réelle coopération qui n'allait pas de soi en début d'année. Les regards des uns sur les autres avaient changés, le travail à plusieurs ayant permis de révéler des qualités jusqu'alors ignorées. Si les rituels me permirent d'apaiser quelques conflits au retour des récréations en proposant un moment de détente, je constate que je n'ai pas laissé s'exprimer certains ressentiments larvés. Je réalise que j'ai surtout cherché à aplanir les difficultés sans toutefois les résoudre. Je devais mettre fin aux bavardages incessants et calmer les antagonismes pour pouvoir travailler. Par les liens que j'ai créés dans la classe en asseyant mon autorité, j'ai réussi à obtenir le climat recherché. Mais je sens aujourd'hui toutes les limites de mon dispositif car, s'il a été efficace dans la situation d'urgence où je me trouvais, il ne m'a pas permis de dépasser la nécessité de sanctionner. En limitant les bavardages, j'ai refusé, en dehors du cadre strict

des séances d'apprentissage, de laisser la parole aux élèves. C'est pourquoi mon intérêt se tourne actuellement vers les pédagogies qui permettent des résultats durables, par un véritable travail en profondeur rendant les enfants autonomes et responsables. Mon expérience de stagiaire me porte maintenant à m'intéresser d'avantages aux pédagogies coopératives jusqu'alors considérées comme inaccessibles. Je souhaiterais mettre en place à la rentrée des espaces de parole et d'expression. C'est avec beaucoup d'intérêt que je me suis penchée sur les écrits de Sylvain Connac⁴⁶. Je réfléchis à la manière d'organiser un conseil d'enfants, afin de réguler la vie de la classe, de faire vivre le « Quoi de neuf » en début de matinée et le « Bilan météo » en fin de journée, des espaces qui permettent de libérer la parole des élèves dans un cadre démocratique et de jouer favorablement sur le climat de classe. Je souhaite aussi approfondir les notions de contrats de vie, de sanctions et de réparations afin d'aider les élèves à réellement prendre conscience des conséquences de leurs transgressions et de permettre ainsi à certains de se reconstruire au sein du groupe. Ce sont les nouvelles voies que je me propose d'explorer pour les adapter aux besoins de mes futures classes.

⁴⁶ Connac 2013, p.203-211.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Barlow M., *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin – Bordas, 2000.

Chevallier M., Gagbé K., Freymond O. et Lenfant T., *Problèmes de comportement à l'école. Comprendre pour agir*, Lyon, Chronique Sociale, 2013.

Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2013.

Herreman S., Caillabet J., Étrillard R., Ghrenassia P. et Similowski K., *Professeur des écoles débutant. La classe : mode d'emploi*, Paris, Hachette, 2014.

Herreman S., Ghrenassia P. et Royer C., *Éducation et système éducatif*, Paris, Hachette, 2015.

Houdé O., *10 leçons de psychologie et pédagogie*, Paris, PUF, 2009.

Leclabart T., *150 questions réponses sur la gestion de la classe*, Paris, Ellipses, 2014.

Léonard F., *Autorité et conduite de classe*, Paris, Nathan, 2007.

Le Gal J., *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Meirieu P., *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2009.

Nelsen J. et Lott L., *La discipline positive pour les adolescents. Accompagner et encourager nos ados avec fermeté et bienveillance*, Paris, Marabout, 2015.

Rey B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1998.

Rey B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Richoz J.-Cl., « Comment gérer les classe difficiles ? », *Cerveau & Psycho*, 41, p. 61-66, 2010.

Richoz J.-Cl., *Gestion de classe et d'élèves difficiles*, Lausanne, Favre, 2015.

Tisserand E., *Le système éducatif français*, Malakoff, Foucher, 2014.

ANNEXES

N°1 : Le tableau de comportement affiché en classe

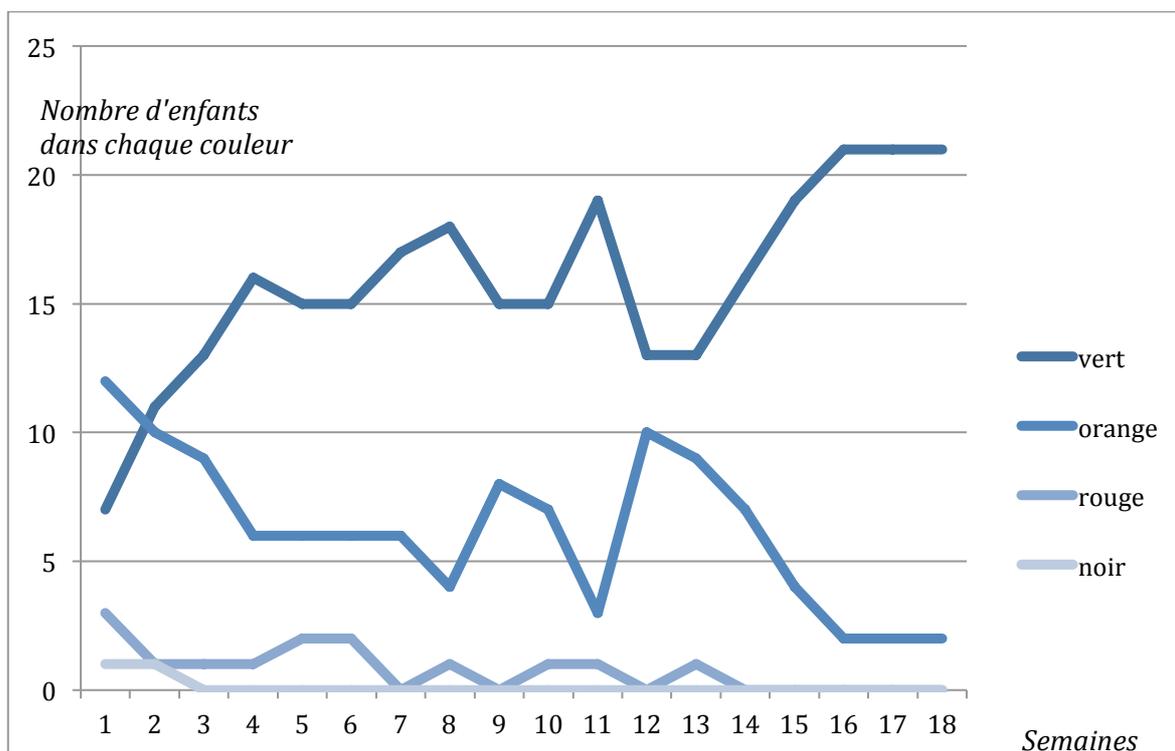


N°2 : Relevé hebdomadaire des positions des élèves sur le tableau de comportement

n° semaine	vert	orange	rouge	noir
1	7	12	3	1
2	11	10	1	1
3	13	9	1	0
4	16	6	1	0
5	15	6	2	0
6	15	6	2	0
7	17	6	0	0
8	18	4	1	0
9	15	8	0	0
10	15	7	1	0
11	19	3	1	0
12	13	10	0	0
13	13	9	1	0
14	16	7	0	0
15	19	4	0	0
16	21	2	0	0
17	21	2	0	0
18	21	2	0	0

Le tableau indique le nombre d'élèves dans chaque couleur sur dix-huit semaines (du mercredi 18 novembre 2015 au vendredi 15 avril 2016).

N°3 : Graphique des positions des élèves sur le tableau de comportement



Le graphique représente la position sur le tableau de comportement des enfants durant dix-huit semaines.

En dehors des deux premières semaines, aucun élève ne fut dans le noir.

Le nombre d'enfants dans le rouge est faible et tend à disparaître.

La majorité des enfants est soit dans le vert, soit dans l'orange et le nombre d'enfant dans le vert augmente progressivement lorsque celui dans l'orange décroît.

Finalement, seuls deux enfants transgressent régulièrement les règles.

Résumé

Devenir professeur des écoles stagiaire, à l'issue d'une reconversion professionnelle, c'est devoir prendre en charge une classe à mi-temps sans aucune formation professionnelle. C'est aussi découvrir le 31 août le niveau de sa classe, en l'occurrence un CM2, et avoir une semaine pour tenter de préparer des séances d'apprentissage cohérentes et efficaces. Peine perdue, surtout lorsque l'on réalise en quelques heures que le problème majeur sera celui de la gestion de classe et que l'on met des semaines à mettre en place quelques outils pratiques pour asseoir son autorité.

La sanction, instaurée dans un premier temps pour faire respecter les règles de vie en classe, peut permettre au professeur de nouer les premiers liens affectifs avec ses élèves. Le travail de groupe, en développant l'entraide et en accordant à chaque élève un rôle, influe sur la qualité des relations au sein du groupe classe. Et si les liens affectifs et sociaux ainsi créés se transformaient en leviers efficaces pour renforcer son autorité ?

Ce mémoire professionnel n'est qu'un simple témoignage parmi d'autres mais qui pourra peut-être trouver son utilité auprès de futurs professeurs des écoles stagiaires confrontés à des élèves difficiles et qui souhaitent survivre à leurs premières semaines de classe.