

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

**REPENSER LA GESTION DE CLASSE EN
MATERNELLE : FAVORISER L'AUTONOMIE ET LES
APPRENTISSAGES**

VICTORIA LUSSICH CATOIRE
Professeur des écoles, 1^{er} degré

FSTG - GROUPE E

Directrice de mémoire :
SABRINA COULON

Année :
2015-2016

Mots-clés : gestion de classe, cadre, enseignants débutants

SOMMAIRE

INTRODUCTION Glissement de terrain, glissement de sujet : de la <i>motivation</i> à la <i>gestion de classe</i>	2
Penser et repenser la gestion de classe en maternelle : comment favoriser l'autonomie et générer un cadre propice aux apprentissages ?	5
I. La gestion de classe : quelques éclairages théoriques.....	5
II. En pratique (a) : un processus de dégradation du cadre de travail en début de carrière (description et analyse).....	7
2.1 Le contexte.....	7
2.2 Les modalités de travail adoptée.....	8
2.3 Le constat : émergence et développement d'une problématique	8
III. En pratique (b) : comment remédier aux conséquences d'une gestion de classe initialement défaillante ?.....	11
3.1 Le double tutorat : un accompagnement externe essentiel.....	11
3.2 Quelques objectifs → et quelques moyens	12
3.3 Un premier bilan.....	18
CONCLUSION	19
BIBLIOGRAPHIE	20

INTRODUCTION

Glissement de terrain... glissement de sujet : **de la *motivation* à la *gestion de classe***

Il y a un an environ j'élaborais un mémoire¹ de fin d'études qui se donnait pour objet d'interroger la *motivation scolaire*, en partant du postulat que le fait de susciter le désir d'apprendre est l'une des missions premières de l'école et que le fait d'assumer pleinement cette - notre - responsabilité est une condition essentielle pour la réussite de tous. Cette hypothèse parut alors se confirmer à travers une analyse croisée des textes officiels actuels et de divers travaux scientifiques qui visent à éclairer sous des angles différents la très complexe notion de motivation. Elle fut par ailleurs illustrée par le témoignage de quelques enseignants chevronnés qui ont accepté de contribuer à cette modeste entreprise en partageant leurs propres choix didactiques et pédagogiques et les grandes lignes de leurs pratiques. Car ce premier travail n'avait pas pu prendre appui sur une expérience personnelle solide sur le terrain : suite à l'échec lors du premier passage au concours de recrutement de professeurs des écoles, j'avais dû poursuivre un parcours "adapté" en deuxième année de master. Ce qui a supposé que ma pratique soit alors limitée à un stage d'une journée par semaine dans la classe (et toujours sous la tutelle) d'une enseignante titulaire. La recherche théorique et l'écriture réflexive qui s'en suivirent se fondèrent plus sur une intense observation que sur un véritable vécu.

En septembre 2015, lauréate cette fois-ci du concours et ayant validé le master MEEF du 1^{er} degré, je devenais responsable à mi-temps d'une classe de grande section de maternelle. Dans un premier temps, pour répondre à la rédaction de ce deuxième mémoire, la reprise du sujet sembla le choix le plus pertinent, d'autant plus que, à l'image sans doute de beaucoup d'enseignants novices, l'une de mes premières et principales préoccupations en début d'année consista à trouver (ou plutôt, à chercher sans répit !) des réponses à la même et obsédante

1 LUSSICH CATOIRE Victoria, *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. Mémoire de master "MEEF" mention "Premier degré". ESPE de Paris, 2015.
<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973>

question : *comment susciter le désir d'apprendre - comment "donner soif" à tous et à chacun ?* D'autant plus que cette entrée dans le métier allait coïncider avec un changement du programme d'enseignement en vigueur, et que ce nouveau programme prônait que la « mission principale [de l'école maternelle] est de donner envie aux enfants d'aller à l'école (...) »² (c'est nous qui soulignons). En toute logique, afin d'être plus à même de suivre les instructions officielles, j'allais pouvoir expérimenter quelques uns des outils qui avaient été évoqués par les enseignants questionnés quelques mois plus tôt (pédagogie de projet, pistes issues des pédagogies dites actives, etc.).

Or, c'est sans doute ce que certains auteurs³ appellent "le choc de la réalité" et une certaine urgence à faire face à des difficultés croissantes dans la classe, qui m'ont rapidement poussée à opérer un glissement de sujet (en même temps que le sol semblait glisser sous mes pieds) : si la question de la *motivation* des élèves restait - et reste - essentielle, avant même de pouvoir s'y consacrer en profondeur il allait falloir résoudre certaines "complications" que mon statut d'enseignante débutante ne m'avait visiblement pas permis d'anticiper. Notamment, des problèmes découlant de mes carences manifestes dans la *gestion de classe*.

En effet, s'il n'y a pas lieu ici de questionner l'excellence de la formation au sein de l'ESPE de Paris, nous ne pouvons ignorer qu'il existe une foule de questions pour lesquelles l'enseignant en devenir ne trouve pas de réponse en sortant de l'université, une fois immergé (noyé, parfois) dans le monde réel - peut-être parce que ces questions ne surviennent qu'une fois que nous nous retrouvons *dans ce monde* : Comment gérer, non pas un atelier dirigé de six à huit enfants, mais un groupe de vingt cinq enfants ? Comment construire, déjà, ce groupe, qui (comme on le découvre progressivement) n'existe guère *à priori* ? Comment construire et développer une certaine autonomie chez les enfants, autonomie indispensable à la mise en œuvre des rapports individualisés, eux-mêmes indissociables de l'apprentissage? Autrement dit, comment générer les conditions nécessaires à la mise en place des ateliers dirigés - qui semblent constituer l'une des modalités spécifiques à l'enseignement en maternelle ? A contrario, quel dispositif efficace peut-on mettre en place pour générer un véritable travail collectif, lorsque celui-ci semble pertinent ?

2 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 2.

3 BRIQUET-DUHAZÉ Sophie et MOAL Anne, *De la théorie à la pratique. Enseignement-apprentissage à l'école maternelle - 2*, Paris, L'Harmattan, 2015. Cf. le chapitre 6 : « La gestion de classe » (p. 121).

Enfin, comment *faire la classe tout en faisant cours*⁴ ?

Voilà les questions qui s'imposèrent avec urgence lorsque les tentatives de mobiliser tous les élèves de la classe se sont heurtées à l'impuissance de l'enseignante en herbe face au chaos qui semblait devenir incontrôlable par moments. Parce que, aussi "intéressante", "attrayante" (etc.) que puisse paraître une proposition - au moins pour une partie des enfants, elle demeure lettre morte lorsque la passation de consignes devient quasi-utopique (et ce n'est qu'un exemple). Ou, plus largement, lorsque *le cadre* - et la nécessité de poser un cadre - se voit involontairement négligé au profit d'une prétendue richesse pédagogique et didactique.

C'est pourquoi ce nouveau travail réflexif, sans prétendre constituer une sorte de catalogue de situations vécues, ne peut que rendre compte de ce processus d'entrée dans le métier et des difficultés traversées, ainsi que des pistes d'action concrètes qui m'ont été prodiguées, que j'ai pu déployer (ou pas) et qui m'ont permis de surmonter certaines de ces difficultés et conquérir le minimum de confiance indispensable à l'exercice. Ce qui n'aurait été sans doute pas possible sans l'intervention et le suivi actif des tuteurs ayant visité et analysé la pratique de cette débutante dans la classe.

Je tiens donc à saluer la générosité et le tact remarquables dont mes tuteurs (formateurs et maître formateur) ont su faire preuve tout au long de leur accompagnement. Sans doute, ce sont eux qui ont rendue possible cette *mue* et je les en remercie ici.

4 L'expression est de BARANGER Patrick, dans son préface à *Discipline et pédagogie ?*, coordonné par NEVEUX Brigitte et PRAIRAT Eirick, Nancy, Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine, 2001.

Penser et repenser la gestion de classe en maternelle : comment favoriser l'autonomie et générer un cadre propice aux apprentissages ?

I. La gestion de classe : quelques éclairages théoriques

Il y a très peu de temps, alors qu'il devint impératif de chercher des apports théoriques afin d'alimenter la réflexion (et de tenter de comprendre ce que nous avons éprouvé ces derniers mois), nous faisons une heureuse "découverte" : il existe une profusion de recherches scientifiques autour des difficultés rencontrées par les enseignants novices.

« La gestion de classe intéresse les chercheurs depuis longtemps car elle fait partie du quotidien des enseignants et absorbe beaucoup de temps. » (Léveillé, Dufour, 1999, cités par Briquet-Duhazé, 2015, op. cit. p. 121).

Il nous semble judicieux de commencer par nous pencher sur le concept lui-même, au-delà des transformations qu'il ait pu subir au long des dernières décennies. Notons donc que la gestion de classe a été définie par les chercheurs québécois Thérèse Nault et Jacques Fijalkow (1999)⁵ comme **« l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage. »** (Doyle, 1986 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Nault, 1999). Dans le même ouvrage, Roch Chouinard reprend la définition de Doyle (1986) dans d'autres termes : **« La gestion de classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage. »** (Chouinard, 1999⁶). Rajoutons qu'il s'agit d' **« une compétence situationnelle qui requiert de l'enseignant des capacités d'adaptation continues »**, dans la mesure où elle intègre pleinement **« l'organisation spatio-temporelle et technique d'une situation d'apprentissage. »** (Nault et Fijalkow, op.cit., p. 462).

Cette définition, qui met l'accent sur une certaine dynamique (gestion du temps, gestion de l'espace, régularisation d'interactions entre l'enseignant et ses élèves, formes de travail

5 FIJALKOW Jacques et NAULT Thérèse, « Introduction. La gestion de classe : d'hier à demain » in *Revue des Sciences de l'Education*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 451-682. <http://id.erudit.org/iderudit/032009ar>

6 CHOUINARD Roch, « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe » in *Revue des Sciences de l'Education*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 497-514. <http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>

scolaire) confirme d'une certaine manière ce qui nous était apparu (bien que tardivement) comme une évidence à la suite des premières semaines de travail au sein d'une classe : la gestion de classe est une compétence *omniprésente* au quotidien (pour reprendre les termes de Nault) et essentielle à l'exercice de l'enseignement. Paradoxalement, rien ne nous laisse présager une telle importance lors de notre entrée dans le métier. Et, lorsque nous nous voyons fatalement confrontés aux conséquences de ce "défaut d'attention" initial (sorte de négligence de la gestion de classe au profit de l'élaboration de contenus didactiques), la situation s'avère très difficile à rattraper, ce qui n'est pas sans engendrer une certaine souffrance. D'autant plus que nous nous voyons soudain investir un rôle qui semble échapper à notre contrôle (au même titre que la classe). Et que nous aurions préféré éviter d'avoir recours à des sanctions ou des rappels à l'ordre, avant de finir par comprendre que nous devons répondre à deux missions : *instruire*, certes, mais aussi *éduquer*. L'article de Stéphane Martineau et Clermont Gauthier, qui ont entrepris d'analyser une quarantaine de synthèses de recherches anglo-saxonnes conduites dans des écoles primaires et secondaires (1999)⁷, semble éclairer notre propos, et confirmer ce que l'expérience nous a fait pressentir :

« Le travail qui consiste à planifier la gestion de la classe débute avec le travail de préparation avant le début de l'année scolaire, mais aussi par l'implantation et la communication de règles, de procédures, de relations et d'attentes vis-à-vis les élèves au tout début de l'année (Brophy, 1983). Les premières semaines de l'année scolaire sont donc particulièrement importantes et peut-être cela témoigne-t-il de la place centrale de l'anticipation de la prévention des troubles dans le processus de gestion de la classe (Evertson, 1989). » (C'est nous qui soulignons)

Par ailleurs, après ces premiers mois sillonnés par d'intenses questionnements, parfois douloureux jusqu'à nous faire envisager l'abandon définitif du métier, il nous est impossible de réprimer un sourire (et/ou un soupir) de soulagement lorsque nous "découvrons" aussi, d'après l'article de Chouinard, que les débutants passent typiquement par deux stades qui vont de l'*idéalis*ation à la *survie*. En effet, le chercheur s'appuie sur les travaux de Kagan (1992), qui lui-même fait remarquer que la préoccupation principale des débutants au stade de l'idéalisation est de « **favoriser l'apprentissage, mais en se centrant plutôt sur les contenus**

7 MARTINEAU Stéphane et GAUTHIER Clermont, « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant » in *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 467-496.
<http://id.erudit.org/iderudit/032010ar>

à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves », et, ajoute Chouinard, « en conséquence, ils consacrent relativement peu de temps à planifier et à mettre en place dans leur classe un système cohérent de gestion » (Reynolds, 1995, citée par Chouinard, 1999, p. 500, c'est nous qui soulignons). Cette analyse du processus vécu de façon apparemment systématique par les enseignants novices semble coïncider de façon étonnante avec notre propre expérience sur le terrain, que nous allons exposer par la suite.

II. En pratique (a) : un processus de dégradation du cadre de travail en début de carrière (description et analyse)

2.1 Le contexte

À quelques jours de la rentrée 2015, j'apprenais que j'effectuerai mon stage en responsabilité au sein d'une classe de grande section, dans une école maternelle à Montmartre, Paris - un environnement indéniablement privilégié. Cette classe dont je m'occupe toujours, à mi-temps, compte actuellement vingt-deux enfants (vingt-quatre en début d'année), issus d'un milieu socio-économique plutôt élevé pour la plupart d'entre eux, avec une répartition garçons-filles très équilibrée. Les conditions semblaient réunies pour que le démarrage dans le métier soit assez "doux", et il le fut au tout début, malgré la peur viscérale de mal faire et les difficultés liées à tout nouveau départ et à la quantité d'informations à intégrer. L'équipe se montra accueillante et chaleureuse, globalement disponible à venir en aide en cas de besoin. Une unique complication de taille au moment de la rentrée : la personne qui avait été récemment nommée titulaire de la classe (qui devait donc compléter la semaine par la suite) demeura introuvable dans un premier temps. Toutefois, une remplaçante fut nommée assez rapidement pour le restant de l'année. Nous laisserons de côté les éventuelles difficultés liées au "partage" de la classe (on songe au partage de l'autorité, notamment). Cette enseignante, bien que relativement débutante elle aussi (il s'agissait de sa première année d'exercice après la titularisation), se montra extrêmement compétente et prête à participer à une mise en commun régulière, ce qui nous a permis et nous permet encore d'assurer une continuité dans nos séquences d'apprentissage respectives et de garder une certaine cohérence face aux élèves.

2.2 Les modalités de travail adoptées

Le fonctionnement d'une classe ne va pas de soi. Malgré les doutes insolubles en début d'année, il a fallu imaginer et mettre rapidement en place une organisation qui n'a fait qu'emprunter les modèles le plus courants, rencontrés et observés pendant la formation universitaire lors des divers stages. A savoir, la distribution des enfants en quatre groupes hétérogènes, et un fonctionnement qui suppose une alternance "traditionnelle" entre regroupements (moments collectifs) et travail en groupes (ateliers).

2.3 Le constat : émergence et développement d'une problématique

Petit à petit le climat de la classe se dégrada et la gestion du groupe devint assez difficile. Une détérioration progressive du comportement des élèves (ou plutôt, de *certain*s élèves) sembla s'installer fatalement. La classe était de plus en plus bruyante, le climat global tendu. Dans ces conditions il devenait très difficile de rendre possible les apprentissages.

Dans un premier temps je restai persuadée que cette dégradation était la conséquence directe du manque d'attrait de mes propositions et autres ateliers : les enfants s'ennuyaient, donc. Je m'acharnai encore sur mes préparations avec les limites de celui ou celle qui fait quelque chose pour la première fois, parfois jusqu'à l'épuisement. Comme il me l'a été maintes fois signalé, je multipliais les objectifs et les pistes de travail dans un perpétuel foisonnement qui s'avéra contre-productif : les élèves se virent perdus dans une profusion de propositions, sans repères. Rajoutons que sous prétexte d'écarter toute possibilité d'ennui, j'évitais toute forme de répétition, oubliant à quel point elle fait partie des processus d'apprentissage, d'autant plus en maternelle ! Heureusement les enfants eux-mêmes finirent par me rappeler leur besoin de s'approprier des propositions et d'anticipation : ils se mirent à réclamer certaines activités qui avaient eu lieu auparavant.

J'ai cru ensuite que ma propre personnalité était en jeu, et que je ne possédais (ni ne posséderai jamais) les attributs nécessaires à l'enseignement - je m'étais déjà entendue remarquer mon manque de fermeté, par exemple. Certes, je n'avais pas su poser un cadre contenant pour la classe. Par ailleurs, l'agitation de la classe semblait faire écho à ma propre agitation, comme un miroir.

Enfin, j'ai songé au fait d'avoir privilégié les rapports individualisés et que cela avait eu pour conséquence d'empiéter sur la construction du groupe. Autrement dit, à force d'individualiser

et de prétendre écouter tous et chacun en permanence, ce qui est humainement impossible, j'avais rendu les élèves totalement dépendants de l'enseignante et constamment en demande. Ironie du sort : c'est dans la volonté d'éviter un rapport dirigiste que je me retrouvais face à des rapports plus dirigistes que jamais ! Cela semblait se confirmer lors des regroupements, sans aucun doute les moments où la gestion du groupe semblait le plus problématique. Pour des raisons qui m'échappaient alors, certains enfants commencèrent à se positionner de plus en plus souvent franchement en *opposition* (peu importait la nature des propositions adressées au groupe ou la bonne disposition de l'enseignante) dès lors que nous nous retrouvions en situation de travail collectif, comme si leur propre existence en tant qu'individu se heurtait à un danger potentiel (le danger de disparaître ?). Ou, plus précisément, comme si l'enseignante, qui se trouvait soudain démunie, n'avait pas encore développé les compétences qui lui auraient permis d'articuler harmonieusement le rapport aux *individus* et le rapport à un *groupe*... et encore moins, à stimuler les échanges *entre pairs*. J'apprends aujourd'hui que cette difficulté d'articulation individu-groupe et surtout, ce manque d'habilité à gérer les interactions entre élèves est une constante chez les enseignants qui débutent (Chouinard, 1999, op. cit., p.502).

De la même manière, « **les débutants ont de la difficulté à donner du sens à la multitude de stimuli qu'ils reçoivent en classe** » (ibid.). En effet, certains termes reviennent souvent lors des échanges entre enseignants novices : nous avons largement évoqué le sentiment d'être *débordés*, en particulier lors des regroupements. Il me semble qu'on peut rapprocher aisément cette expérience de ce que Chouinard (entre autres auteurs) identifie comme étant la conséquence d'un manque de *patrons d'action* chez les débutants :

« Au cours des années, les experts ont développé des structures complexes de connaissances qui les aident à identifier les comportements typiques et atypiques de leurs élèves et à gérer leur groupe. Ces structures, ou modèles d'action, leur permettent de prédire plus facilement que les débutants la tournure possible des événements et de donner plus de sens à l'information disponible (Johnson, 1994). Chez les experts, ces modèles d'action sont utilisés de façon hautement automatisée (...) » (ibid., c'est nous qui soulignons)

Ce texte nous rappelle par ailleurs la justesse du propos d'une formatrice universitaire, qui avait suscité quelques rires sceptiques lorsqu'elle compara l'entrée dans le métier à la conduite

automobile chez quelqu'un qui vient d'obtenir son permis : l'automatisation des gestes ne s'obtient que très progressivement, ce qui génère énormément de fatigue chez le conducteur débutant puisqu'il est obligé de porter une attention intense à une multitude de signaux simultanés, sans parler de la haute responsabilité, voire, du danger potentiel de son action. Mais cette comparaison amena aussi la promesse d'un *apprentissage qui devenait possible en tant que tel* (comme il est à priori toujours possible d'apprendre à conduire, en dehors d'un cas de handicap important).

Mais revenons à la sphère de l'école, où, malgré, ou à partir des difficultés grandissantes dans la gestion de la classe, j'ai fini par penser, ou plutôt par *éprouver* l'intuition que *l'autorité* ne consiste pas en un don, pas plus qu'elle n'est déterminée par un trait de caractère, mais qu'elle dépend d'un *état* particulier, engageant tout notre être, un état que seul un travail soutenu, le questionnement et l'expérience peuvent nous permettre d'atteindre. D'autant plus que lorsque l'on débute, une grande partie de notre attention est prise par nos propres préparations et préoccupations diverses, et qu'il nous reste peu d'énergie disponible à une certaine réactivité face à la situation, aux *enfants*, au contexte - face à l'imprévisible. Dans ce sens, il m'a aussi semblé, parfois, que les enfants perturbateurs, en s'agitant, nous poussent en quelque sorte à revenir à la réalité, au présent - ils sollicitent une attention concrète de notre part, une attention, hélas, encore trop défaillante - bien entendu, cela n'explique qu'une partie infime de ce qu'il nous est donné à confronter parfois. Je crois retrouver une partie de ma modeste expérience dans un article de Florence Castincaud, qui, à propos de la construction progressive de l'autorité face à la classe, soutient qu'elle tient en partie à « **la façon d'être présent physiquement, d'habiter son corps et son rôle d'enseignant devant le groupe** » (Castincaud, 2013)⁸.

Je disais plus haut, la mise en place de véritables situations d'apprentissage devenait de plus en plus improbable. Les défaillances dans la gestion de classe entraînent inexorablement une perte d'autonomie manifeste chez les élèves. Entre autre, parce qu'à cause d'une passation de consignes longue et fastidieuse, suivie en toute logique d'une compréhension partielle du sens et de la nature des activités à venir, je me suis vue obligée de passer le temps à naviguer entre les groupes, une fois les activités lancées. Impossible dans ces conditions de mettre en place de véritables ateliers dirigés.

8 CASTINCAUD Florence, « Cela avait pourtant mal commencé » in *Les cahiers pédagogiques, Hors-série Numérique*, numéro 33, Paris, CRAP, 2013, p. 26-29.

III. En pratique (b) : comment remédier aux conséquences d'une gestion de classe initialement défailante ?

3.1 Le double tutorat : un accompagnement externe essentiel

Le dispositif de formation actuel des enseignants stagiaires dans leur première année d'exercice, prévoit l'accompagnement par un double tutorat, accompagnement qui se traduit par des séances d'analyse de pratiques et surtout, par des visites au sein de la classe d'un tuteur de terrain (maître formateur) et d'un tuteur ESPE (formateur universitaire), suivies d'un entretien et d'échanges divers. De mon humble point de vue, ces visites ont rendu possible une prise de distance vitale et ouvrirent des perspectives pour palier au processus de dégradation que la classe et moi-même semblions subir inexorablement. Cette remédiation aurait semblé utopique sans l'intervention de ces formateurs - j'avais fini par être persuadée que la situation n'était plus rattrapable, mon interprétation des choses était teintée sans doute d'une grande subjectivité et surtout, d'un fatalisme excessif centré sur ma propre personne. Ces tuteurs, à travers leur soutien externe et expert, ont rendu possible ce que Chouinard désigne comme un processus de *réattribution* - l'un des moyens pour faciliter et accélérer la transformation de la façon dont les débutants se représentent les élèves et l'enseignement :

« Cette approche s'appuie sur le modèle attributionnel selon lequel le fait qu'un individu qui explique les événements négatifs qui lui arrivent par des causes internes, stables et incontrôlables est porté à entretenir des attentes négatives quant à ses chances de pouvoir agir afin de modifier sa situation (Archambault et Chouinard, 1996). Scherer et Kimmel (1993) ont démontré que les débutants sont sujets à ce type d'inférence quant à leurs actions en classe, ce qui les pousse à entretenir des attentes négatives de succès à l'endroit de leurs élèves, à leur communiquer ces attentes et à développer un sentiment personnel d'incompétence. Ils ont expérimenté avec succès un programme de réattribution au cours duquel ils ont réussi à modifier la façon dont les débutants se représentent les causes de leurs difficultés. » (Chouinard, op.cit., p. 509)

L'observation par des agents externes et experts, et leurs analyses des situations, apportèrent en effet un changement de positionnement et une nouvelle interprétation des faits.

En particulier, ma tutrice de terrain (PEMF) proposa systématiquement des outils méthodologiques pertinents qui rendirent possible l'identification des problèmes réels, des objectifs à poursuivre progressivement (et dans un ordre précis) et, surtout, des pistes concrètes pour atteindre ces objectifs.

3.2 Quelques objectifs → et quelques moyens

Voici, sous une forme synthétique, les objectifs essentiels que nous avons pu identifier à partir des dysfonctionnements observés dans la classe et des moyens pour les atteindre, afin d'engager un véritable processus de transformation. Quelques commentaires préciseront les modalités de mise en place de certains de ces dispositifs dans le contexte de cette classe de grande section.

Objectif 1

Rétablir un cadre contenant et sécurisant pour les enfants en assurant un suivi ferme et juste des règles de vie.

Moyens

→ **Travailler quotidiennement autour des règles de vie de la classe et de l'école, en rappelant les règles à chaque fois que cela semble nécessaire. Faire preuve de patience et de persévérance : apporter une réponse systématique en cas de comportement indésirable, se tenant à ce que l'on a annoncé.**

Commentaires

En pratique, cela sous-tend deux difficultés pour l'enseignant novice. D'une part, la capacité à évaluer rapidement (en cours d'action) ce que c'est qu'un véritable "comportement indésirable" et, d'autre part, la question assez ardue quant à la nature de la réponse à apporter. Les sanctions éventuelles méritent d'être réfléchies jusqu'au moindre détail, très codifiées, et enfin, explicitées clairement aux élèves. L'improvisation, pour un débutant, est

manifestement à éviter, ainsi que les longues discussions auprès de l'enfant perturbateur, qui font que l'on s'interrompt et qu'on abandonne le groupe. Par ailleurs, parfois un simple regard aurait suffi, là où notre inexpérience nous conduit à monter la voix.

Les menaces d'exclusion passagère du regroupement, ainsi que les exclusions effectives, ne se sont pas toujours avérées efficaces. Il m'est arrivé d'avoir recours aux collègues qui s'étaient proposé auparavant. J'ai alors envoyé passagèrement un enfant dans une classe voisine. Cela nous a permis de poursuivre le travail avec plus de sérénité, certes, mais n'a guère entraîné un véritable changement dans la conduite de l'enfant perturbateur lui-même, pas plus que l'exclusion temporaire - "aller s'asseoir plus loin" - évoquée plus haut. Parfois, je me suis retrouvée dans des situations absurdes de par la quantité d'enfants "assis plus loin" - ces enfants ont trouvé la chose tellement drôle qu'ils furent prêts à recommencer dès le lendemain... La mesure d'exclusion devint bien plus efficace lorsque, par la suite, je l'ai faite précéder d'avertissements (un système codé et surtout, graduel : le nom de l'enfant écrit au tableau, puis trois traits, avant d'arriver à l'exclusion effective).

S'ensuit le problème du retour de l'enfant exclu : à quel moment et sous quelles conditions ? Suite à quelques "tests", j'ai fini par opter pour que l'enfant, lorsqu'il se juge prêt à revenir, lève la main. L'enseignante valide alors (ou pas) son retour dans le groupe, sous condition de ne plus perturber la classe. Je ne suis pas certaine, encore, que ce soit la meilleure solution.

Par ailleurs, le fait de revenir sur le sens de la sanction (ce que j'ai fait pendant des semaines) a peut être joué sur l'amélioration de la conduite de certains enfants. Et sans doute sur mes propres convictions : on exclut un enfant parce qu'il ne nous permet pas de travailler (son état ne lui permet pas de partager un espace commun). Alors qu'en début d'année je ne me serais pas autorisée à appliquer ce type de mesure, sous prétexte que, si un enfant s'agitait, c'était à cause de mon incompetence.

→ Travailler à partir de responsabilités concrètes : nommer des responsables pour les différentes tâches du quotidien et évaluer régulièrement leur performance en associant le groupe. Encourager (ne pas se limiter à la critique).

Commentaires

Ce type de dispositif (distribution de responsabilités aux élèves), très largement répandu, provoque des résultats positifs immédiats. Toutefois, une fois de plus, il est indispensable de réfléchir en amont et de définir sa mise en place concrète : fréquence du changement des responsables ; degré de liberté accordé aux enfants quant au choix de leur "métier", etc. Le

suivi est très important. Dans la mesure où nous sommes deux enseignantes responsables de la classe, il nous a fallu nous accorder rigoureusement suite à un début d'année quelque peu brouillon.

→ **Travailler autour des droits et des devoirs des enfants. S'appuyer sur la mise en place d' "entraînements", de l'observation et des bilans. Encourager (idem.).**

Commentaires

Les "entraînements" furent amenés par le tuteur de terrain, première personne à les exécuter dans la classe, devant et avec les élèves. Le fait d'avoir pu assister à la mise en place de cet outil nous a permis (les enfants et moi) de mieux l'appréhender. Il s'agit d'envoyer un petit groupe d'enfants (ou un enfant seul) exécuter une tâche du quotidien qui semble problématique. Le reste du groupe reçoit comme consigne de les observer attentivement. L'enseignante donne le signal de fin et de retour au sein du groupe classe. Un bilan collectif est effectué par la suite : le comportement des enfants "acteurs" est évalué par leurs camarades observateurs, puis par eux-mêmes (qui pointent très bien les dysfonctionnements éventuels) et par la maîtresse. Cette explicitation du cadre sous forme de récréation (dans le sens de "reconstitution d'une situation") rencontra une adhésion indéniable la plupart du temps et permit de donner de vrais repères aux enfants, plus efficaces qu'un énième discours, et sous une forme théâtralisée. Comme il me l'avait été conseillé, j'ai pu proposer des entraînements réguliers autour du rangement (transition avant le regroupement) et de la mise en activité (comment s'installer en atelier).

→ **Ritualiser, structurer les journées. Permettre aux enfants de connaître et d'anticiper l'emploi du temps (pour constituer celui-ci : tenir compte du rythme et des besoins corporels et affectifs des enfants dans leur diversité).**

Objectif 2

Reconstruire le groupe : améliorer la qualité des temps de regroupement afin qu'ils deviennent un véritable espace pour échanger et apprendre ensemble. Développer l'écoute et le respect d'autrui.

Moyens

→ **Anticiper de façon détaillée le contenu et le déroulement de chacun des moments de regroupement (élaborer des véritables scénarii).**

Commentaires

Le contenu des regroupements fut défini de façon bien plus précise : les moments pour des exercices phonologiques en grand groupe furent ritualisés, les moments pour chanter, pour lire un album, etc. Alors que lors des premières semaines, je variaais sans cesse le contenu des temps de regroupement, en fonction de ce que je croyais adapté à l'état des enfants et ce que je pensais être leurs envies du moment. Je me demande quels enfants me servaient alors de repère pour évaluer la totalité du groupe. Le fait de fixer certains moments pour certaines activités a eu comme conséquence d'améliorer la gestion du groupe (et aux enfants de savoir où est-ce qu'ils vont) et pour moi-même, d'alléger les préparations en amont et d'être plus disponible au présent.

→ **Éviter des situations trop longues (anticiper rigoureusement l'aspect matériel, éviter la dispersion).**

→ **Ne pas hésiter à placer stratégiquement les élèves pour séparer les enfants perturbateurs.**

→ **Améliorer la visibilité de tous, proposer des supports attirants (couleur, format).**

Commentaires

La classe est dotée d'un tableau blanc interactif (TBI). Une fois ayant facilité l'accès à cet outil (le tableau avait été couvert d'affichages semi-permanents que j'ai déplacé, avec l'accord de ma collègue), j'ai décidé d'investir le TBI de façon systématique, en particulier pour résoudre définitivement la question de la visibilité, mais aussi pour attirer l'attention des

enfants. Ce changement amena une charge supplémentaire de travail de préparation qui s'est vue largement compensée par l'efficacité obtenue. Je me sers dorénavant du TBI pour plusieurs tâches et à plusieurs moments de la journée :

- pour la passation de consignes ;
- pour la présentation des productions des enfants ;
- pour la lecture d'albums (par ailleurs, je propose systématiquement une première lecture sans interruption pour éviter la dispersion) ;
- pour la projection d'images en grand format pour les activités concernant le développement de la conscience phonologique ainsi que pour des activités "de langage" - par exemple, projection de photographies prises en activité ou lors d'un événement, pour s'en souvenir.

→ **Susciter et maintenir l'attention des enfants (gestion du corps de l'enseignant).**

- Variation des postures corporelles : ne pas hésiter à s'asseoir - à se poser.
- Variation de la voix (chuchoter, monter la voix ponctuellement).
- Théâtraliser, créer du suspense, générer des attentes. Susciter la surprise.

→ **Travailler avec les élèves sur les règles de prise de parole.**

→ **Multiplier les sollicitations à l'égard des enfants : les faire passer devant le groupe, associer le groupe à l'action. Donner des missions différentes à certains, faire des équipes. Accueillir et stimuler le débat et l'argumentation. Solliciter les plus réservés (sans leur faire violence).**

→ **Institutionnaliser (cadrer et ritualiser) un temps réservé à la parole et aux interactions entre les enfants à travers un dispositif du type "Quoi de neuf ?" (pédagogie Freinet).**

Commentaires

Le dispositif, qui avait été parfois déployé timidement (plus ou moins au hasard) en début d'année, devint quotidien et suit un déroulement très précis. Grosso modo, il s'agit d'un moment collectif où un enfant prend la parole devant les autres (que ce soit pour raconter un événement vécu ou pour présenter un objet, par exemple). À partir du mois de mars, après avoir effectué des recherches pour mieux m'emparer de l'outil, les enfants se virent invités à procéder à une inscription dès lors qu'ils voudraient s'adresser au groupe. Le temps de parole est dorénavant régulé (par la maîtresse, pour l'instant). L'enseignante joue un rôle de

secrétaire : elle note fidèlement les interventions et les échanges entre les enfants. Par la suite, elle transcrit et imprime les échanges, illustrés par des photographies prises au moment des interventions. Ce qui va alimenter un lutin laissé à la disposition des enfants et des parents qui peuvent le consulter pendant l'accueil matinal.

Le succès que rencontra ce dispositif auprès des enfants semble confirmer que la parole de ses pairs a une valeur intrinsèque. Cette valeur ne fait qu'augmenter à partir du moment où elle est reconnue et exploitée par l'enseignant.

Plus largement, tout succès (quel que soit l'outil) semble intimement lié au degré de précision de sa mise en place. Plus on définit en amont un cadre spécifique, qui deviendra rituel par la suite, plus on précise et on explicite les protocoles, plus "ça fonctionne". La valeur d'une activité semble directement liée à la valeur qu'on lui accorde.

→ **Quand cela est possible, soumettre certains choix au vote du groupe. Faire respecter les décisions prises par le groupe (choix personnel).**

→ **Élaborer un projet qui concerne l'ensemble du groupe.**

→ **En règle générale : privilégier les interactions et, en particulier, les dispositifs qui induisent aux échanges entre pairs.**

Objectif 3

Améliorer la passation des consignes et la mise en activité afin de favoriser l'autonomie des enfants.

Moyens

→ **Prévoir des transitions entre les différents moments (écoute musicale, signaux sonores, comptines, exercices de relaxation, etc.).**

→ **S'appuyer sur le TBI pour capter l'attention des enfants et clarifier l'explication de certaines tâches (projection des "pas à pas", démonstrations pour et par les enfants).**

→ **Revenir régulièrement sur le sens des activités, sur les objectifs à atteindre. Observer**

des travaux réalisés pour évaluer la compréhension (et le suivi) des consignes.

→ **S'appuyer sur des nouveaux entraînements autour de la mise en activité (observer comment un groupe d'enfants s'installe pour travailler, faire un bilan en associant les observateurs). Choisir un "responsable de matériel" par groupe, qui aura la charge de la gestion du matériel.**

→ **Prévoir des activités complémentaires spécifiques à chaque groupe (y compris le jeu libre dans les différents coins) pour mieux gérer la classe tout en tenant compte des rythmes de travail très différents.**

→ **Valoriser le travail et l'attitude des enfants.**

3.3 Un premier bilan

Presque la totalité des pistes d'action qui viennent d'être exposées furent suivies de la façon la plus fidèle possible. Parfois il a fallu surmonter un certain manque de conviction personnelle, mais en tâchant de garder toujours un certain espoir, sorte de boussole (je songe notamment au rappel des règles inlassable, renouvelé chaque jour - je reviendrai sur certains de ces doutes).

La mise en place de ces moyens s'est étalée sur au moins deux périodes (entre janvier et avril 2016, grosso modo). D'une façon générale, nous ne pouvons que nous étonner et réjouir de la transformation que le groupe a vécu, bien que de façon très progressive, et de la transformation parallèle que moi-même j'ai pu expérimenter. Mais ce qui est aussi étonnant c'est de constater qu'il n'existe guère de progression linéaire, nous reculons en permanence pour mieux avancer, ce qui semble obéir à la même logique (s'il y en a une) que les processus d'apprentissage. D'ailleurs, ce métier modifie de façon notable le rapport que nous pouvons entretenir avec le temps, et nous pousse à regarder plus loin, à ouvrir le regard.

Beaucoup de choses restent à faire et une seule et dernière période de dix semaines avant de clore cette première année d'immersion dans l'enseignement. Mais la modification la plus importante réside dans l'évidence du changement lui-même : toute transformation est possible.

CONCLUSION

La réflexion est à poursuivre sur des aspects essentiels de la gestion de classe que mon statut de débutante m'ont sans doute conduite à négliger, comme la construction de l'autorité et de la posture de l'enseignant et l'application des mesures disciplinaires appropriées (discipline positive) et des sanctions adaptées, ainsi que la résolution de conflits, afin de garantir les conditions qui permettent l'enseignement et les apprentissages.

D'autre part, parmi les doutes que les difficultés traversées ont fait naître, il y a eu ceux, de taille, qui concernent la justesse des modalités de travail dites "traditionnelles" qui furent adoptées en début d'année - mais, il fallait bien *commencer*... Je me suis souvent demandée - et me demande encore - dans quelle mesure, certaines des difficultés rencontrées dans la gestion de classe ne sont pas directement liées à une demande qui s'avère parfois inadaptée à l'égard des enfants. Si les témoignages d'enseignants rodés laissent parfois entendre qu'ils se heurtent aux mêmes difficultés récurrentes après vingt ans d'expérience, des questions se posent forcément sur la pertinence de certaines pratiques.

Pour le dire autrement, il me semble impératif d'envisager la poursuite de la recherche autour d'autres organisations possibles du travail et de la classe, et éventuellement d'aller vers l'expérimentation d'autres choix pédagogiques, comme le sont ceux issus des différents courants de la pédagogie active. Ce qui suppose - l'improvisation est à exclure - de poursuivre le parcours de formation, de rejoindre des groupes de travail, de continuer à chercher dans plusieurs directions.

BIBLIOGRAPHIE

BRIQUET-DUHAZÉ Sophie et MOAL Anne, *De la théorie à la pratique. Enseignement apprentissage à l'école maternelle - 2*, Paris, L'Harmattan, 2015.

CASTINCAUD Florence, « Cela avait pourtant mal commencé » in *Les cahiers pédagogiques, Hors-série Numérique*, numéro 33, Paris, CRAP, 2013, p. 26-29.

CHOUINARD Roch, « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe » in *Revue des Sciences de l'Education*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 497-514.
<http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>

FAURE Jean Philippe, *Éduquer sans punitions ni récompenses avec la Communication Non Violente*, Genève, Éditions Jouvence, 2005.

FIJALKOW Jacques et NAULT Thérèse, « Introduction. La gestion de classe : d'hier à demain » in *Revue des Sciences de l'Education*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 451-682.
<http://id.erudit.org/iderudit/032009ar>

GALAND Benoît, *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?*, Bruxelles, Éditions Couleurs livres, 2009.

MARTINEAU Stéphane et GAUTHIER Clermont, « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant » in *Revue des Sciences de l'Education*, vol 25, numéro 3, 1999, p. 467-496.
<http://id.erudit.org/iderudit/032010ar>

NEVEUX Brigitte et PRAIRAT Eirick, *Discipline et pédagogies ?*, Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine, Nancy, 2001.

AUTRES RESSOURCES CONSULTÉES

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, B.O. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Institut Français de l'Education, plateforme Néopass@ction. Vidéos. Thème 4 : *Rituels et consignes en maternelle*

<http://neo.ens-lyon.fr/neo-pass/index.php?themes=4>

GFEN, 8èmes rencontres nationales, "Pour que la maternelle fasse école", *Bourse du travail, Paris - 30 janvier 2016*

http://gfen.asso.fr/actions/cr_8merencontres_maternelle_2016

LEMOINE Christine, « La passation des consignes. Les faiblesses du regroupement collectif », *blog Matern'ailes*

<http://maternailes.net/pratiques/regroupement/regroupement.html>

LUSSICH CATOIRE Victoria, *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. Mémoire de master "MEEF" mention "Premier degré". ESPE de Paris, 2015.

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973>