



HAL
open science

Comment s'assurer du respect des règles de vie de la classe ?

Antoine Morel

► **To cite this version:**

Antoine Morel. Comment s'assurer du respect des règles de vie de la classe?. Education. 2017. dumas-01624341

HAL Id: dumas-01624341

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624341>

Submitted on 16 Nov 2017

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.

ESPE Académie de Paris

Master II sciences de l'éducation – 1^{er} degré

Comment s'assurer du respect des règles de vie de la classe ?

« Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. »

Jean-Jacques Rousseau

Mots clés : autorité, indiscipline, comportement

2017

MOREL Antoine sous la
direction d' Alain Lefeuvre

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 : QU'EST CE QUE L'AUTORITE ?	6
1. Etude de différents points de vue.	7
1.1 Le point de vue de Jean Houssaye.....	7
1.2 Le point de vue de Martine Boncourt.....	8
1.3 Etre autorité, avoir autorité et faire autorité.	9
1.4 Le point de vue de Philippe Watrelot.	12
2. Les abus d'autorité.	13
2.1 Les conséquences.	13
2.2 Les sanctions éducatives sont-elles des abus d'autorité ?	15
PARTIE 2 : ETUDE D'UNE SITUATION : LE TABLEAU DE COMPORTEMENT	16
1. Le tableau de comportement : quel fonctionnement ?.....	17
2. Le tableau de comportement : un fonctionnement efficace ?.....	19
2.1 Pourquoi cela fonctionne t-il avec la titulaire de la classe ?.....	19
2.2 Quelles sont les conséquences de ce fonctionnement ?.....	20
2.3 Pourquoi cela ne fonctionne t-il pas avec moi ?.....	21
3. Les autres dérives du système.	23
3.1 Un système noté.	23
3.2 L'effet Pygmalion.	24
PARTIE 3 : L'HETEROGENEITE DES COMPORTEMENTS SCOLAIRES	25
1. L'influence de l'éducation parentale.	25
1.1 Les parents formateurs de la relation à l'adulte.....	25
1.2 Le développement de la pression scolaire.	25
2. L'influence de la société et du cadre socio-économique.	26
3. L'influence du groupe classe.	27
4. L'influence d'autres éléments : jeux vidéo et écrans.....	28
5. L'influence des choix didactiques et de la conduite de classe.....	28
5.1 Les choix pédagogiques et didactiques.	29
5.2 La conduite de classe.....	30
PARTIE 4 : LES SOLUTIONS A LA GESTION DE LA CLASSE ET L'INDISCIPLINE SCOLAIRE	31
1. Mettre en place des fonctionnements novateurs.....	31
1.1 Le conseil de coopération.....	31
1.2 La gestion des sanctions.	32
2. Ne pas oublier les détails qui font la différence.	33
2.1 La micro gestuelle.	33
2.2 L'exemplarité.....	34
2.3 Le langage.	34
CONCLUSION	35

INTRODUCTION

Enseignant depuis peu, je suis actuellement dans une situation où j'enseigne à une classe de CE1 le jeudi, vendredi et un mercredi sur deux. Le reste de la semaine la classe étant gérée par une enseignante titulaire. Cette titulaire ayant accepté que je vienne régulièrement observer la classe lorsqu'elle donne cours aux élèves j'ai pu effectuer un constat intéressant : les élèves ne se comportent pas de la même manière avec elle et avec moi. Lorsqu'elle gère la classe, aucun élève ne prend la parole de manière désinvolte, personne ne discute avec son voisin, tout le monde semble attentif. Mais j'ai pu aussi noter que certains élèves ressentent une forme de peur. Ils éprouvent une certaine crainte à l'idée de s'adresser à elle pour lui dire qu'ils ont oublié de faire signer leur cahier de correspondance par exemple. Ils se soumettent aux règles. La classe est studieuse et les apprentissages semblent efficaces. Avec moi, la situation est différente. Aucun élève ne ressent de la crainte à mon égard mais le respect des règles de vie de la classe n'est pas au rendez-vous. On pourrait penser qu'ils sont donc plus épanouis. Ce n'est pas le cas. En effet, il y a dans la classe une indiscipline ayant des formes diverses : le moindre temps mort est source de bavardages, des disputes peuvent naître entre certains élèves, certains n'hésitent pas à taquiner leurs camarades, et je terminerai en disant qu'il est parfois difficile de réaliser son travail dans de bonnes conditions.

Mon année de formation m'a permis d'observer que la gestion d'une classe pouvait se faire sans être dans une logique autoritariste et sans subir un climat de classe indiscipliné. J'ai pu constater que réussir à faire classe dans des conditions saines et sereines c'est réussir à avoir des élèves attentifs aux propos de leurs enseignants, s'engageant avec plaisir dans les différentes tâches qui leurs sont demandées et respectant les différentes règles instituées dans la classe. Permettant donc, par le respect du calme, aux autres de travailler aussi. Ayant observé durant l'année différentes classes de la mienne, et notamment des classes à double niveau, j'ai pu constater qu'un des enjeux fort était celui de l'organisation. Pour arriver à obtenir tout ces ingrédients nécessaires à cette recette de la classe parfaite il est nécessaire d'avoir réfléchi préalablement à chaque moment de la journée, à chaque transition et à identifier les moments qui pourrait amener des difficultés. Dans un second temps, il est nécessaire de réussir à communiquer auprès des élèves sur cette organisation. En effet, si seul l'enseignant sait où il va, cela aura moins de sens pour les élèves. Une organisation réussie, des consignes transmises avec clarté, du sens donnés aux apprentissages... Tous ces paramètres s'ils sont réussis, permettent aux élèves de rentrer dans les apprentissages avec

sérénité. Eirick Prairat le dit dans son livre *Question de discipline à l'école et ailleurs...* : « L'organisation du travail est l'élément essentiel de l'équilibre scolaire. »¹. Il s'appuie sur Célestin Freinet pour qui la « discipline extérieur formelle » peut-être dépassée par une « classe supérieurement organisée ». Cet extrait date de 1976 mais déjà l'enjeu de l'organisation avait été identifié clairement : « L'école de demain ne sera nullement une école anarchique dans laquelle le maître ne parviendra pas à maintenir sa nécessaire autorité. Elle sera au contraire la mieux disciplinée qui soit par ce que supérieurement organisée. Ce qui aura disparu c'est effectivement cette discipline extérieure formelle sans laquelle l'école actuelle ne serait que chaos et néant. La discipline de l'école de demain sera l'expression naturelle et la résultante de l'organisation fonctionnelle de l'activité et de la communauté scolaire. »² Assurer la discipline scolaire est donc lié à l'organisation spatiale et temporelle de sa classe.

Cependant, même en réfléchissant à ces différents points en amont et essayant de les transmettre à mes élèves, je me confronte régulièrement à des comportements d'indiscipline chez certains élèves et des divergences fortes naissent au sein de la classe. En effet, ils entraînent une baisse d'attention de la part des élèves et notamment chez ceux ayant déjà des difficultés de compréhension. Et pour les élèves n'éprouvant pas de difficultés, un certain mal être lié au bruit ambiant, les empêchant eux aussi de travailler dans de bonnes conditions. Plus qu'un défaut de réflexion autour de l'organisation, c'est un défaut autour du fait de faire respecter les règles de vie la classe auquel je fais face.

Il m'a semblé intéressant de préciser quelle forme d'indiscipline je rencontre dans ma classe. Durant mes différentes recherches, j'ai parfaitement reconnu ma classe dans le concept de « chahut anomique ». Eirick Prairat définit à partir d'écrits de Jacques Testanière et de Georges Lapassade, deux types d'indisciplines : le « chahut traditionnel » et le « chahut anomique » aussi appelé « chahut endémique ». Pour lui le chahut traditionnel ce sont « des transgressions ritualisées, circonscrites dans le temps et dans l'espace qui témoignent de manière paradoxale d'une adhésion aux règles qui fondent l'ordre scolaire. »³. Ce sont par exemple les carnivals. Paradoxalement il dit que « la transgression, loin d'être ignorance ou mépris de la norme, participe encore de son intériorisation »³. Le « chahut anomique », est quant à lui un désordre « diffus et peu ritualisé qui témoigne d'une désacralisation des règles. Il n'y a plus de reconnaissance de la règle aux deux sens du terme reconnaître, c'est-à-dire que

¹ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

² Freinet Celestin. *Pour l'école du peuple*. Maspéro. 1976

³ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

la loi n'est plus connue ou si elle l'est, c'est sur un mode distant ; elle n'est plus appréhendée comme une instance régulatrice. »³ Cela entraîne une forme de désordre dont la principale caractéristique est d'empêcher la communication dans la classe.

Quatre critères précisent ce chahut :

- Ce sont des perturbations polymorphes : bavardages, interpellations bruyantes, déplacement incessants, désintérêt manifeste pour ce qui est proposé.
- Absence d'agressivité à l'encontre du professeur. Si le professeur souhaite remettre de l'ordre, cela peut déclencher des réactions brusques, voire violentes, de la part des élèves, mais cette violence est seconde, elle est réactive.
- C'est un désordre quasi permanent, d'où le qualificatif d'endémique.
- C'est un désordre sans cible. Ce chahut ne vise pas un destinataire précis. Les élèves se défoulent contre une obligation, contre un lieu, contre un discours : le discours balaie l'enseignant, le submerge, le dépasse.

L'indiscipline est donc plus de l'ordre d'un climat, d'une ambiance que le résultat de transgressions clairement identifiables. Je me suis particulièrement reconnu dans les propos de ces auteurs et comme je l'imaginai j'ai fait le constat que je ne suis pas le seul enseignant à éprouver des difficultés de gestion de classe. De nombreux articles montrent qu'une part non négligeable d'enseignants a des difficultés de gestion de classe. Mais ces difficultés sont difficiles à gérer d'un point de vue personnel : « les enseignants vivent les chahuts sur un mode ambivalent, ils se sentent à la fois victimes et coupables. »⁴ Cette citation d'Erick Prairat synthétise parfaitement la situation : ils se sentent « victimes car dans les actes d'indiscipline, les élèves moquent les convenances, oublient les habitudes et les règles, parodient les adultes et leurs manières d'être. L'indiscipline est alors perçue comme une atteinte à l'autorité professorale. Elle est douloureuse parce que vécue comme un danger identitaire. Victimes donc mais aussi coupables car les chahuts sont éprouvés de manière plus ou moins confuse comme la conséquence d'une faute personnelle, comme le signe d'une professionnalité hésitante et incapable de nouer un dialogue constructif avec des élèves. L'indiscipline culpabilise. »⁵

Plus qu'une problématique personnelle, j'ai pu conclure que je n'étais pas le seul à me

⁴ Boumard Patrick et Marchat Jean François. *Chahuts. Ordres et désordres dans l'institution éducative*. Colin. 1993

⁵ Prairat Erick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

demander comment avait pu se développer cette indiscipline en classe ? A me demander ce qu'il avait pu se passer pour que certains élèves n'accordent plus d'importance à la parole d'un de leur enseignant ? Qu'ils n'accordent plus d'importance au travail demandé par celui-ci ? Qu'ils ne respectent plus les règles de la classe ? Et à me demander qu'est-ce qui peut expliquer cette hétérogénéité des comportements d'un élève à un autre ?

C'est pour essayer de trouver des réponses à ces questions que j'ai choisi de travailler sur le thème de la gestion de classe et du respect des règles de vie. Terme employé dans de nombreux ouvrages, condition nécessaire à la réussite scolaire pour beaucoup, ce thème m'a semblé intéressant pour essayer de comprendre ce qui avait pu se passer durant l'année scolaire pour en arriver à un tel constat, et qu'est ce qui se passe au quotidien qui ne permet pas de revenir à un état de calme et de sérénité scolaire.

Afin de répondre à une question plus globale qui serait : « Comment gérer les respects des règles de vie de classe ? » nous verrons dans un premier temps le point de vue de plusieurs auteurs sur le thème de l'autorité. Dans une seconde partie nous nous intéresserons plus spécifiquement à la stratégie de gestion des règles de vie qui a été mise en place dans ma classe. Dans une troisième partie nous cherchons à expliquer l'hétérogénéité des comportements scolaires. Enfin dans une dernière partie nous nous intéresserons aux solutions. C'est-à-dire aux organisations, aux gestes de l'enseignant, ... Qui permettent d'instaurer un climat scolaire de travail et un cadre épanouissant pour les élèves.

PARTIE 1 : QU'EST CE QUE L'AUTORITE ?

Les ouvrages sur le thème de la gestion de classe ne manquent pas. Paradoxalement on retrouve même certains livres qui semblent à l'opposé rien qu'au titre. Par exemple Elisabeth Maheu a écrit un livre intitulé *Sanctionner sans punir* tandis que Patrick Traube a écrit un ouvrage intitulé *Eduquer, c'est aussi punir*. Les définitions en ce qui concerne l'autorité sont donc nombreuses et varient d'un auteur à un autre. Un gradient de position vis-à-vis de celle-ci est observable.

Certains comme Michel Lobrot dans son ouvrage *Pour ou contre l'autorité* (1973), Gérard Mendel dans son livre *Une histoire de l'autorité* (2002) et Jean Houssaye, dans son livre *Education ou autorité ?* (2002), expriment des discours contre le concept d'autorité dans l'éducation scolaire. Ils ont étudié les effets des abus de l'autorité. Ce qu'on appellera l'autoritarisme. Plus spécifiquement l'usage de la force et la violence manifeste que peuvent

générer une certaine forme d'autorité. Générant des effets de « domination-dépendance, de culpabilité, de peur de l'abandon et de chantage à l'amour exercées par les détenteurs du pouvoir social. »⁶

D'autres comme Bernard Defrance dans son livre *Sanctions et discipline à l'école* (2003), Véronique Guérin dans son livre *A quoi sert l'autorité ?* (2013) ou Martine Boncourt dans son livre : *l'autorité à l'école, mode d'emploi* (2013) pour ne citer qu'eux ; affirment que sans autorité, il n'y a pas d'école mais que de nombreux aspects sont à retravailler dans la relation entre enseignants et élèves ou adultes et enfants. Nous aurions aussi pu citer Bruno Robbes, Elisabeth Maheu, Eirick Prairat, Jean Lombard, Rachel Gasparini, Alain Vulbeau, Jacques Pain, Fernand Oury, Celestin Freinet... Les citations sont nombreuses sur ce sujet : « Le rapport de l'école à l'autorité n'est pas un aspect parmi d'autres de l'action éducative mais sa condition fondamentale. »⁷

Cette variabilité des points de vue nous empêche de définir de manière synthétique ce qu'est l'autorité. Cependant, afin de développer les différents points de vue sur le sujet nous verrons à tour de rôle les idées principales de différents auteurs.

1. Etude de différents points de vue.

1.1 Le point de vue de Jean Houssaye.

Pour Jean Houssaye l'autorité désigne « le pouvoir d'obtenir sans recours à la contrainte physique un certain comportement de la part de ceux qui sont soumis. [...] L'autorité réduit au maximum la variabilité, l'instabilité et l'imprévisibilité des comportements humains spontanés. [...] L'autorité est définie comme un pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans sa structure. Un pouvoir étant lui-même défini comme un potentiel d'influence, appuyé par des moyens d'obtenir obéissance. »⁶. Il continue son ouvrage en indiquant qu'« en classe, ce pouvoir légitime de l'enseignant est en premier lieu un pouvoir institutionnel. L'autorité trouve sa justification dans les textes légaux qui transcrivent la mission de l'organisation et la répartition du pouvoir entre ces membres. »⁶ Cependant, il affirme aussi que « l'autorité dépend essentiellement du consentement des membres. Elle est donc limitée par leur niveau d'acceptation. L'autorité appartient à l'essence du groupe et elle désigne tout simplement les modalités de fonctionnement du groupe.

⁶ Houssaye Jean. *Autorité ou Education?* ESF. 2007

⁷ Lombard Jean. *L'école et l'autorité.* Harmattan. 2003

L'autorité désigne ainsi la centration sur le groupe et les objectifs du groupe en tant que valeurs qui s'imposent à tous les membres avec un caractère d'obligation en tant que direction et loi commune. [...] L'autorité est aussi synonyme de confiance. Elle augmente la capacité à se conformer aux règles, à des directives, à des commandements. »⁸ Plus que le pouvoir détenu par une personne, l'autorité désigne les modalités de fonctionnement du groupe. Ce qui est accepté et appliqué par celui-ci. Mais la conclusion de son livre synthétise aussi l'idée développée dans l'ouvrage selon laquelle « l'autorité ne peut être une solution : [...] entre l'éducation et l'autorité nous avons choisi. La pédagogie peut même être lue comme cette immense tentative constamment renouvelée de résoudre et d'exclure la question de l'autorité dans l'acte éducatif. Loin d'être indispensable à la réalité scolaire, l'autorité signe l'échec de l'éducation à l'école. Il convient de construire l'école en dehors d'elle. »⁸ C'est donc pour lui à travers le prisme de la pédagogie et non de l'autorité que doit être pensée la gestion de la classe et le respect des règles de vie.

1.2 Le point de vue de Martine Boncourt.

Pour Martine Boncourt, tenir sa classe est la condition première nécessaire – mais pas suffisante - pour qu'un minimum de travail est quelque chance de se réaliser en classe. Pour elle l'expression « tenir sa classe » peut avoir une dimension profondément coercitive. Le verbe « tenir » en particulier « renvoyant à toute une série d'images qui appartiennent sinon au domaine du dressage, en tout cas à des situations où rigueur et rigidité ne sont pas nécessairement dissociées : tenir en laisse, tenir les rênes, tenir le cap, tenir debout... »⁹ Mais malgré sa connotation musclée, elle affirme que tenir sa classe reste plus que jamais nécessaire. « Tenir sa classe est la condition première et incontournable d'un travail à la fois efficace et intelligent. Dans le bruit, rien ne se fait, ne peut se dire, s'échanger, se réfléchir, se créer, se chercher, se creuser, s'approprier... Le fond sonore permanent, l'indiscipline, l'incivilité sont ici rédhibitoires. En bref, il n'y a pas d'école sans un minimum de discipline. »⁹

Pour Martine Boncourt il existe deux formes d'autorité. « Il faut différencier l'autorité œdipienne et l'autorité archaïque. »⁹ Pour elle, l'autorité archaïque est synonyme d'autoritarisme. Elle réside en l'utilisation de la force pour obtenir l'acte souhaité. Crier sur un enfant pour obtenir un travail de sa part ou un comportement, c'est utiliser cette forme

⁸ Houssaye Jean. *Autorité ou Education?* ESF. 2007

⁹ Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi.* ESF. 2013

d'autorité. L'autorité œdipienne est au contraire une autorité « sans rupture brutale avec un pouvoir contractuel dans lequel existent des droits et des devoirs réciproques et permanents. Un pouvoir où les règles sont codifiées, précises, connues. »¹⁰

Elle conclue en affirmant que « l'enseignant aujourd'hui a tout à gagner à construire son autorité au plus près du modèle œdipien. Une autorité qui sait dire non avec calme et détermination et qui ne cède pas sur les actes essentiels. Au plus près, car nous oscillons toujours entre les deux types d'autorité. Nous sommes toujours tentés d'avoir recours à une certaine forme de violence dans les situations difficiles. »¹⁰

Pour synthétiser les enjeux de l'autorité elle pose la question de l'intention éducative : « quel citoyen de demain souhaitons-nous promouvoir ? » En d'autres termes, souhaitons-nous que nos élèves deviennent des citoyens dociles et respectueux des règles sans réflexion ou des citoyens réfléchis et alertes, qui comprennent le sens des règles, qui agissent en connaissance de causes, voir qui s'investissent dans la construction démocratique de demain ? Souhaitons-nous continuer à faire ce constat selon lequel dans certaines écoles les qualités de soumission et de patience sont plus recherchées et récompensées que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle ?

1.3 Etre autorité, avoir autorité et faire autorité.

Plusieurs auteurs utilisent l'étymologie de « l'autorité » pour en donner une définition en plusieurs points. Parmi ces auteurs nous pouvons citer Bruno Robbes, Véronique Guérin, Alain Vulbeau, Jacques Pain et Eirick Prairat.

Bruno Robbes nous synthétise le point de vue étymologique de l'autorité ainsi : « l'autorité se révèle au fondement de l'humain, comme phénomène à la fois psychologique et relationnel, dans une triple signification indissociable : “être l'autorité (autorité statutaire, *potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – *auctor* – et fait grandir l'autre – *augere*), autorité de capacité et de compétence (faire autorité)” (Obin, 2001, 71, 72)¹¹. »

1.3.1 *Auctoritas* et *potestas*.

Véronique Guérin s'est penchée sur la question est précise ainsi ce qui se rapporte à la *potestas* et l'*auctoritas*. Elle redéfinit la *potestas* comme « l'autorité de fonction » : « A ces

¹⁰ Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi*. ESF. 2013

¹¹ Robbes Bruno. *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? Spirale - Revue de Recherches en Éducation – N° 37. 2006*

personnes à qui l'on attribue un statut pour exercer une fonction, on reconnaît donc un pouvoir : celui de prendre des décisions, de commander, d'exiger l'obéissance dans un domaine donné et sanctionner en recourant à la force ou la contrainte si besoin est. Telle est la *potestas* ou l'autorité de contrainte. »¹². En ce qui concerne l'*auctoritas*, elle le définit comme une « autorité de rôle » : « Le rôle est la manière de s'approprier la fonction, avec un statut donné, dans un espace donné. C'est à ce niveau que s'expriment les qualités personnelles de chacun, son autonomie, sa créativité. Chaque enseignant [...] a au sein de ce cadre que définit sa fonction, ses droits et ses devoirs, une manière d'exercer son rôle qui lui est propre et qui est lié à son histoire, sa personnalité, ses valeurs. L'*auctoritas* se construit autour du sens que l'on donne à ce rôle. »¹². Les propos de Guy Delaire qui a travaillé sur la fonction de chef d'établissement vont en sens : « sa capacité d'autorité dépend de sa capacité à négocier, à animer, à susciter et faire aboutir les discussions et les initiatives, dénouer les crises. »¹³. Philippe Watrelot de son côté n'hésite pas à dire qu'il faut être soi : « Assumer ce que l'on est, faire preuve d'humour, être souriant, c'est aussi dire : « regarder je suis à l'aise, on peut faire alliance. » C'est donc indirectement marquer son autorité. Cela n'empêche pas d'être garant du cadre et donc de rappeler les limites sans lesquelles il n'est plus possible d'apprendre. »¹⁴

Véronique Guérin nous propose la synthèse schématique suivante :

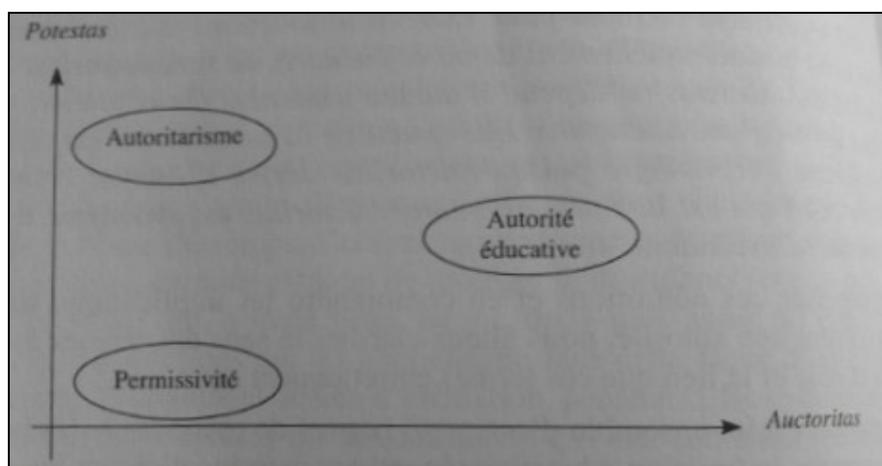


Figure 1: Les composantes de l'autorité dans « A quoi sert l'autorité ? »¹²

« La figure résume les liens entre *potestas* et *auctoritas*, autoritarisme et permissivité : l'autoritarisme est un abus de l'utilisation du pouvoir donné par un statut, la permissivité une

¹² Guérin Véronique. *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*. Chronique sociale. 2013.

¹³ Delaire Guy. *Le chef d'établissement : pratique de la fonction*. Revue française de pédagogie. N°82. 1988

¹⁴ Watrelot Philippe. *Autorité et gestion de classe*. Hors série - cahiers pédagogiques numéro 43. Juin 2016

incapacité à se faire entendre du fait d'une *auctoritas* amoindrie. Dans ces deux cas l'*auctoritas* est faible et ne vient donc soutenir ou moduler le pouvoir lié au statut »¹⁵

1.3.2 Autorité de compétence.

La *potestas* étant « être » l'autorité, l'*auctoritas* étant « avoir » de l'autorité, alors l'autorité de compétence est relatif au « faire » autorité. Un article des « cahiers pédagogiques » de Bruno Robbes résume cette autorité de compétence ainsi : « Selon nous, le « faire » autorité passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en terme de dispositifs pédagogiques : il nous faut regarder “du côté de la pédagogie institutionnelle” (Robbes, 2004c ; Tozzi, 2005) ; les savoirs en terme de communication : il apparaît très clairement à travers la littérature de recherche que la communication dans toutes ses dimensions corporelles (verbale et non verbale : regard, gestuelle, proxémique...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité. »¹⁵. C'est en d'autres termes ces éléments organisationnels et éléments communicationnels, abordés en introduction, que j'ai pu observés dans les différentes classes visitées et pour lesquels j'ai noté toute leur importance dans la mise en place d'une « classe parfaite ».

C'est donc à l'équilibre de l'utilisation du statut d'enseignant, de ce qui est mis pédagogiquement en place dans la classe et des qualités personnelles de l'enseignant que se situe l'autorité comme le résume le schéma suivant :

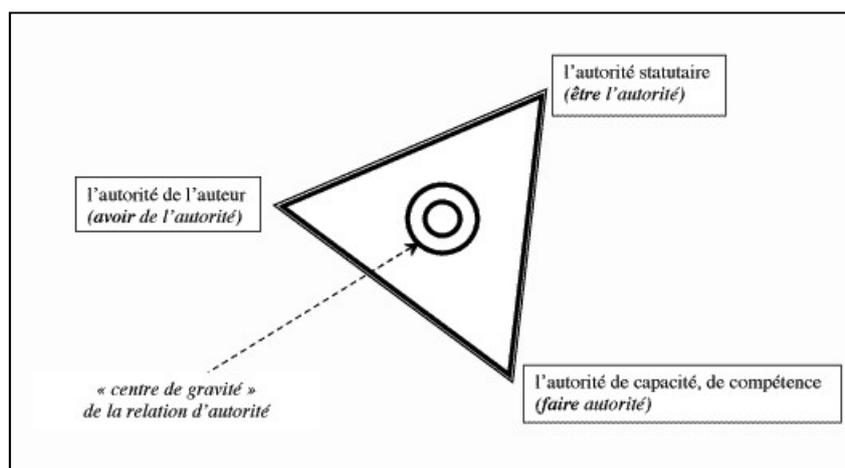


Figure 2 : schéma de l'autorité (<http://www.cahiers-pedagogiques.com>)

¹⁵ Robbes Bruno. Les 3 conceptions de l'autorité. [en ligne] mise à jour en 2015. Disponible sur internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

Il ne suffit pas d'incarner le statut d'enseignant pour que les élèves reconnaissent l'influence du professeur et lui obéissent. Ce serait d'ailleurs « imaginer que l'autorité de l'enseignant se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi - rationnel et désincarné - était une condition suffisante pour assurer une réception efficace de la transmission et permettre l'apprentissage »¹⁶. Comme le dit Bruno Robbes, au contraire, « L'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. »¹⁷

1.4 Le point de vue de Philippe Watrelot.

Le point de vue de ce formateur au métier d'enseignant est intéressant car il rajoute un élément important et très présent : l'aspect relationnel et affectif. En conclusion de son article sur l'autorité, il synthétise son point de vue ainsi : « Enseigner c'est d'abord une relation. Si on ne crée pas le contact, il ne peut y avoir transmission des connaissances. Il y a donc une dimension affective et interpersonnelle essentielle dans l'acte d'enseignement. Qu'on s'en défende ou qu'on l'assume, notre métier ressemble à celui d'un animateur au contact des enfants : il faut gérer l'affectif, négocier. »¹⁸

Cependant, il ne néglige pas les notions de *postetas*, d'*auctoritas* et de faire l'autorité puisqu'il dit « qu'être enseignant c'est aussi et surtout une question de savoirs et savoir-faire à faire apprendre aux élèves. Pour engager les élèves dans les apprentissages et créer le cadre de travail, l'autorité est nécessaire. Comme on l'a vu plus haut, elle repose sur le charisme, la confiance en soi et une dose de séduction, mais aussi sur les compétences. »¹⁸

Il termine en mettant en garde le lecteur sur la complexité du métier : « Mais créer le cadre c'est aussi fixer les limites de ce cadre. C'est là le côté obscur vers lequel on hésite à s'engager : le rappel à la règle et quelques fois le recours à la sanction. Là aussi le risque est double : ne se fonder que sur le charisme, c'est le risque de se transformer en gourou ou, en tout cas, jouer sur des phénomènes d'emprise qui peuvent être pervers. A l'inverse, on peut se transformer en flic et être uniquement dans une dimension répressive pour se faire craindre plutôt que respecter. Être enseignant c'est naviguer entre ces quatre écueils et tenir ensemble toutes ces dimensions. »¹⁸

¹⁶ Lombard Jean. *L'école et l'autorité*. Harmattan. 2003

¹⁷ Robbes Bruno. Les 3 conceptions de l'autorité. [en ligne] mise à jour en 2015. Disponible sur internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

¹⁸ Watrelot Philippe. *Autorité et gestion de classe*. Hors série - cahiers pédagogiques numéro 43. Juin 2016

Le schéma ci-dessous synthétise son point de vue :

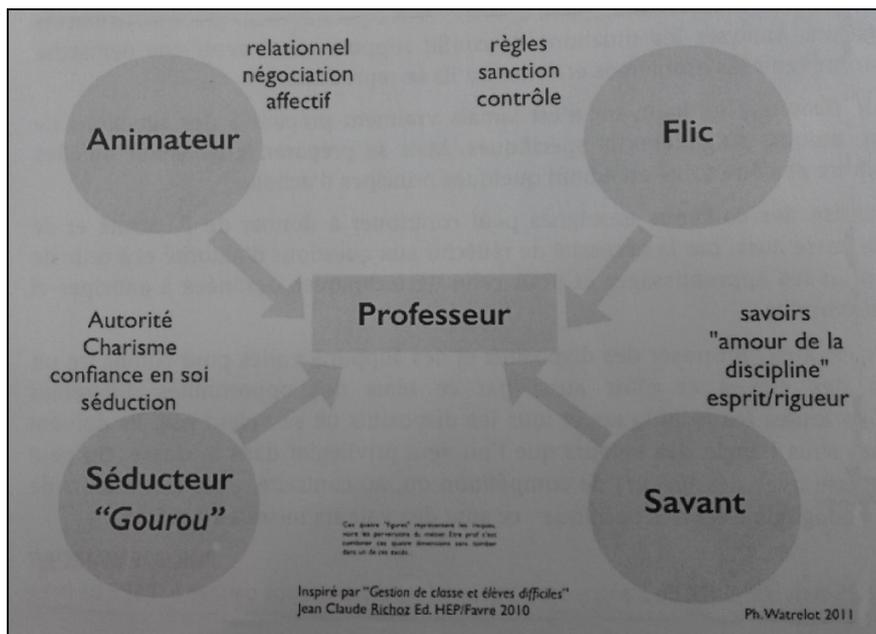


Figure 3 : Les 4 dérives de l'enseignant ¹⁹

2. Les abus d'autorité.

« l'autoritaire est précisément l'individu qui manque d'autorité, ou encore [...] celui qui abuse de la potestas pour combler son déficit d'auctoritas. »¹⁹

2.1 Les conséquences.

Il a été prouvé qu'abuser du statut pour soumettre les élèves aux règles de la classe avait de nombreuses conséquences négatives. Bernard Defrance, à titre d'exemple, a étudié les effets de ces abus et avance plusieurs idées sur ce sujet.

- L'émergence d'une violence anti-soumission et d'une soumission résignée.

Pour lui, « L'imposition des savoirs empêche leur construction et l'imposition de la loi empêche son institution. L'absence d'articulation entre la construction des savoirs et l'institution de la loi produit de la violence. »²⁰ Il dit que : « A vouloir "rétablir l'autorité des maîtres", on exacerbe l'agressivité d'une minorité d'élèves et provoque la soumission résignée chez l'immense majorité d'entre eux, avec l'intériorisation des exigences de l'hypocrisie sociale pour "réussir" et "s'intégrer". »²⁰ Ce qu'il appelle « l'autorité des maîtres » étant relatif à la *potestas*.

¹⁹ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

²⁰ Defrance Bernard. *Sanctions et discipline à l'école.* La découverte. 2003

➤ L'acquisition des savoirs et l'esprit critique entravé.

Cet auteur avance aussi l'idée que « si la transmission de ces savoirs et leur appropriation se passent dans la soumission aux volontés de l'enseignant, c'est toute la structure des rapports aux savoirs plus toutes les exigences de la recherche de vérité, notamment en sciences, qui s'en trouvent radicalement touchées »²¹. En effet, pour lui « la construction vraie des savoirs exige d'une certaine manière l'indocilité, le refus de la soumission aux évidences, à l'opinion et aux dogmatismes. »²¹

➤ La mise en place d'un fonctionnement anti-démocratique.

Il avance l'idée que « C'est dans la classe que se forme ou non le principe de citoyenneté. Or dans la forme institutionnelle actuelle de la classe, les pouvoirs sont concentrés en une seule personne : celle de l'enseignant. »²³ On peut donc avancer l'hypothèse qu'un enseignement autoritaire ne participe pas à la formation des élèves à la démocratie puisque c'est l'inverse de celle-ci qu'ils vivent au quotidien. Bernard Defrance va jusqu'à exprimer l'idée que « l'expérience de la justice ou de l'injustice peut dans l'enfance et l'adolescence marquer à tout jamais et interdire l'éclosion de la conscience civique. »²¹

➤ Un frein au vivre-ensemble et l'émergence d'un schéma domination-soumission.

En ce qui concerne le vivre-ensemble il avance l'idée suivante : « Au fond, ce qui se pose à travers le problème de l'autorité, c'est la question de la construction et de la légitimisation de la loi à l'école, de cette loi qui permet de confronter au vivre-ensemble. En ce sens, l'autorité [son abus] est un véritable refus d'affronter ce vivre-ensemble en substituant l'imposition à la construction. »²¹ Enfin, Bernard Defrance avance aussi que l'abus d'autorité « entraîne une structuration des relations à autrui sur le mode quasi-exclusif de l'alternance entre soumission et domination non seulement vis-à-vis de l'enseignant mais également entre élèves. »²¹ En effet, il avance l'idée que lorsque les élèves ne sont pas soumis par leurs enseignants ils essaient à leur tour de dominer l'enseignant qu'ils ont face à eux et que ce schéma se transpose ensuite entre les élèves : « lorsque cette alternance domination-soumission ne peut se jouer entre la classe et l'enseignant alors elle risque de se jouer entre les élèves eux-mêmes. »²¹

Nous avons fait le choix ici d'étudier le point de vue d'un seul auteur et les extraits de son livre qui nous ont semblé les plus intéressants. Bien entendu il développe dans celui-ci

²¹ Defrance Bernard. *Sanctions et discipline à l'école*. La découverte. 2003

d'autres conséquences négatives de l'autoritarisme et il n'est pas le seul à avoir étudié la question. Nous concluons en citant Hannah Arendt : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. »²², afin de mettre en avant que les conséquences qui ont été développées ne sont pas liées à l'autorité mais bien à l'autoritarisme.

2.2 Les sanctions éducatives sont-elles des abus d'autorité ?

Nous venons de le voir, l'abus de l'autorité a de nombreux effets négatifs. La question de la sanction se pose alors. Est-ce faire preuve d'autoritarisme que de sanctionner un élève ?

Martine Meirieu et Andrée Frouillet dans un article paru dans « recherches et animation pédagogiques » développe l'idée suivante : « Les sanctions sont une mauvaise solution mais c'est une solution nécessaire. Toute personnalité a besoin pour se structurer et se développer de rencontrer des interdits. La psychanalyse l'a bien montré. Lorsque ces interdits (imposé par le maître, par le règlement...) sont transgressés, que faire ? Une institutrice nous disait récemment : « Un encouragement vaut mieux que cent reproches. ». Effectivement, c'est souvent par là qu'il faut commencer mais si la transgression perdure ou se répète, il faudra bien envisager la sanction. »²³ Les sanctions font donc partie des outils que l'enseignant doit être capable d'utiliser à bon escient et en faisant preuve de cohérence par rapport aux règles définies. Nous ne rentrerons pas ici dans les différentes formes de sanctions qui existent (réparation du dommage causé au groupe, expiation, ...) car un mémoire à lui tout seul pourrait être écrit sur le thème des sanctions. Rappelons seulement que les sanctions ne doivent pas être collectives, qu'elles ne doivent pas être humiliantes, qu'elle ne doivent pas être pris à chaud mais réfléchies, qu'elles doivent être mesurées... Et comme le dit Bernard Defrance : « La sanction doit se référer à une règle explicitée et d'autre part tenir compte de cette progressivité dans la prise de conscience des exigences de la loi. »²⁴

Conclusion de la partie 1 : Nous pourrions conclure cette première partie en affirmant que l'autorité est nécessaire mais que ce n'est qu'un moyen extérieur qui doit mener les élèves à se comporter par eux même de manière socialement adaptée. Ces deux extraits développent

²² Arendt Hannah. *La crise de la culture*. Gallimard. 1995

²³ Meirieu Martine et Frouillet Andrée. *La discipline, les sanctions*. Recherche et animation pédagogiques. N°63. 1988

²⁴ Defrance Bernard. *Sanctions et discipline à l'école*. La découverte. 2003

parfaitement cette idée :

« La relation pédagogique est d'abord fondée sur le contact et la confiance. Dans un premier temps, il s'agit donc avant tout de faire comprendre le pourquoi des exigences et des ordres à l'intérieur de la classe, puis d'établir un échange confiant avec l'élève qui le conduit à y répondre. La discipline extérieure n'est qu'un chemin vers l'autodiscipline. »²⁵

« L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Et nous insistons sur l'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. Nous affirmons enfin qu'ainsi envisagée, l'autorité est par essence éducative. »²⁶

PARTIE 2 : ETUDE D'UNE SITUATION : LE TABLEAU DE COMPORTEMENT

Lorsque j'ai fait le point avec l'enseignante titulaire en début d'année scolaire, outre le fait de m'informer des matières dont j'aurais la responsabilité, celle-ci m'a expliqué les modalités de gestion de classe qui seraient mises en place dans notre classe. Elle m'a expliqué qu'un tableau de comportement serait dans la classe, à la vue de tous, et que c'est celui-ci qui permettrait de réguler la classe et de faire respecter les règles. Ayant vécu ce tableau de comportement durant ma propre scolarité et connaissant partiellement les conséquences négatives d'un schéma de gestion uniquement basé sur des sanctions et des récompenses, ce n'est pas ce type de fonctionnement que j'aurais souhaité mettre en place. Mais n'étant pas dans une position de négociation en tant que stagiaire inexpérimenté et ne souhaitant pas rentrer en conflit avant même que l'année scolaire ne commence, j'ai accepté ce fonctionnement. Durant cette année scolaire j'ai donc essayé de faire appliquer ce fonctionnement de gestion de classe avec plus ou moins de succès. A l'heure d'écrire ce

²⁵ Meirieu Martine et Frouillet Andrée. *La discipline, les sanctions*. Recherche et animation pédagogiques. N°63. 1988

²⁶ Robbes Bruno. *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ?* Spirale - Revue de Recherches en Éducation – N° 37. 2006

mémoire il m'a semblé intéressant de me pencher sur cette pratique qui n'est pas uniquement mise en place dans notre classe mais dans beaucoup d'autres classes même si la forme varie : soleil de couleur, lion de couleur, ... Dans un premier temps, nous reviendrons en détail sur le fonctionnement, dans un second nous nous poserons la question de l'efficacité de celui-ci et dans un troisième temps nous verrons les dérives générées.

1. Le tableau de comportement : quel fonctionnement ?

Lorsque j'étais enfant, le tableau de comportement que notre enseignante de CE2 avait mis en place était derrière le tableau. On l'appelait le tableau des punaises. Lorsqu'un élève discutait ou ne se comportait pas comme elle le souhaitait, elle faisait descendre les points de celui-ci. Le week-end nous revenions chez nous avec notre note de comportement de la semaine. Lorsque l'enseignante titulaire m'a parlé de son tableau de comportement c'est donc cette représentation mentale qui m'est venue à l'esprit.

En arrivant dans la classe, je n'ai pas eu de mal à trouver ce tableau de comportement. La différence résidait dans la place donnée à celui-ci. Une place centrale dans la mesure où il prenait et prend toujours un tiers du tableau ; et un tableau visible par tous les élèves, leur permettant ainsi de suivre leur note de comportement et celles des autres.

Souhaitant connaître les modalités précises de fonctionnement de ce tableau, j'ai demandé des détails. Celle-ci m'a indiqué que si un élève ne respectait pas les règles de la classe il perdait un point. En revanche si un élève se comportait vraiment bien, qu'il corrigeait un mauvais comportement, il pouvait regagner un point. Et les meilleurs élèves pouvaient même atteindre 11 sur 10. Mais uniquement pour les meilleurs. Un petit nombre d'élèves. Les notes seraient ensuite transmises le week-end aux parents à travers le cahier de liaison. Et si un élève avait moins de 6, ses parents seraient convoqués.

Je ne me souviens pas de ces propos exacts, mais lorsque j'ai préparé ma fiche de préparation de la rentrée c'est ce que je mettais noté et lorsque j'ai mené la rentrée avec les élèves c'est ce que je leur ai dit. Bien sûr, n'étant pas encore à l'aise avec ce fonctionnement et le trouvant extrêmement subjectif et difficile à faire fonctionner tout en restant « juste », je ne l'ai pas utilisé durant les deux premiers jours et j'ai attendu le lundi, jour d'observation de la titulaire de la classe, pour voir sa mise en place.



Figure 4 : tableau de comportement de la classe

Le lundi après-midi c'est donc plein de questions et d'attentes que je suis venu observer le fonctionnement de la classe. Concernant le tableau de comportement j'ai pu constater toute la difficulté et la subtilité de son utilisation ainsi que le pouvoir suprême de l'enseignant décidant qui mérite de gagner ou de perdre des points. J'ai pris des notes et j'ai essayé d'appliquer le même fonctionnement durant les jours et les semaines qui ont suivies.

Aujourd'hui encore quand je viens dans la classe pour observer mes élèves dans un autre contexte que mes propres cours je constate que plus qu'un tableau de comportement, c'est un tableau beaucoup plus large qui est aussi lié au travail de l'élève. Dans le désordre voici des exemples de situations qui peuvent faire perdre ou gagner des points : une correction mal prise : -1 ; un rang qui fait du bruit en montant dans la classe : -1 pour tout le monde ; un élève qui écrit mal habituellement mais qui s'applique : +1 pour lui, mais les autres qui s'appliquent comme d'habitude : rien ; un élève dont le parent n'a pas signé le cahier de liaison : -1 ... Un système, comme je le disais très subjectif, où seul l'enseignant décide qui est un « bon élève », s'appuyant sur des règles parfois précises mais parfois subjectives. Prendre soin de ses affaires par exemple, n'est pas perçu de la même manière par tous.

L'objectif de cette première partie étant simplement de décrire le fonctionnement j'en resterai pour l'instant là. Nous allons maintenant voir l'efficacité du processus.

2. Le tableau de comportement : un fonctionnement efficace ?

La question de l'efficacité d'un fonctionnement est liée au paramètre que l'on souhaite étudier. La réponse ne sera pas la même si la question est : « les élèves respectent-ils les règles de la classe avec ce fonctionnement ? » ou si elle est : « les élèves agissent-ils en comprenant l'intérêt individuel et collectif du respect des règles de la classe ? ».

On s'intéressera ici d'abord au respect des règles de la classe.

Pour répondre à cette question, je dirais qu'avec la titulaire de la classe, ce tableau de comportement participe activement au respect des règles de la classe et qu'avec moi, n'étant pas parvenu et ne parvenant pas à l'utiliser comme elle, cela ne fonctionne pas avec tous. Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe.

2.1 Pourquoi cela fonctionne t-il avec la titulaire de la classe ?

Nous sommes ici dans un schéma classique de sanctions et de récompenses ou plus vulgairement dit de « bâton » et de « carotte ». Les élèves ne souhaitent pas être sanctionnés et ils savent que leurs parents verront leur note de comportement le week-end venu. De plus j'ai appris durant l'année que l'enseignante titulaire donnait des « bons points » aux élèves ayant eu 10 et 11 sur 10 durant la semaine précédente. Un appât du gain supplémentaire donc. Celle-ci m'a d'ailleurs sollicité afin qu'il n'y ait pas trop d'élèves à 10 ou 11 pour conserver un stock de bons points suffisants...

Les élèves, tels de « bons petits soldats » soumis à l'autorité de leur enseignante, accomplissent donc leur travail avec pour espoir de gagner des points de comportement et de ne pas en perdre. Elle agit avec une certaine assurance qui donne le sentiment que toutes les décisions qu'elle prend sont justes. Les élèves n'expriment aucune revendication ou mécontentement. Mais cela n'est pas sans conséquence.

2.2 Quelles sont les conséquences de ce fonctionnement ?

Comme le dit Jean Philippe Faure dans son livre *Eduquer sans punitions ni récompenses* le plus grand problème que posent les punitions et les récompenses est qu'elles affaiblissent le sens que le message veut donner.

« Quand on dit à un enfant : “ fais ceci, sinon il va se passer cela ! Si tu ne manges pas la salade, tu seras privé de dessert ! Si tu ne finis pas ce devoir, tu seras privé de télé ! Si tu fais ce devoir, tu seras récompensé !” on est à chaque fois en train de lui suggérer que la première partie du message n'est pas suffisamment valable, et qu'il faut rajouter quelque chose pour donner du poids. Le problème c'est donc la causalité. Petit à petit, les enfants se sentent partagés entre les deux composantes du message situées de part et d'autre du « sinon ». Et finalement, la plus part d'entre eux vont se conditionner à attacher plus d'importance à la deuxième partie qu'à la première. »²⁷

L'auteur nous donne un exemple intéressant : « J'ai pris particulièrement conscience de ce problème grâce à mon fils, à travers une situation que nous avons vécue. Ce jour là, nous avions attrapé le train de justesse. Je n'avais pas eu le temps d'acheter des billets. A la fin du trajet, je suis allé prendre un billet au distributeur. Alors mon fils m'a regardé d'un air extrêmement surpris et m'a dit : “ Pourquoi tu prends un billet ? On ne craint plus rien !”. Je me suis alors aperçu qu'il avait commencé à être endoctriné par cette éducation de la punition et de la récompense : pourquoi paie-t-on un billet ? Pour échapper aux contrôleurs. Autrement dit pour éviter la punition. Et non : « si je m'acquitte d'une somme en transport public, c'est pour témoigner mon soutien et ma reconnaissance au fait de pouvoir bénéficier d'un tel service. Et j'ai envie de contribuer à la poursuite de cet acquis. »²⁷

Sa conclusion est elle aussi très intéressante : « Que fait-on quand on conditionne les enfants à agir de pour être récompensés ou éviter d'être punis ? Un monde de personnes peu libres. Une culture de la peur, avec des gens qui paient des articles en magasin pour éviter d'être pris s'ils partaient avec, et non pas en écoutant leur besoin d'équité. Des gens qui ne dépassent pas les limitations de vitesse à causes des amendes et non par respect des autres ou une écoute d'un besoin de sécurité collective. [...] Il faut développer une culture du sens. Si on accomplit une action c'est par ce qu'elle répond à un besoin constructif. Si des adultes demandent quelque chose à un enfant c'est que cela a un sens et l'important est de le faire comprendre. »²⁷

Cet extrait nous permet d'une part de mettre en avant le fait que l'utilisation de sanctions et des récompenses est contraire à l'idée que l'enseignant permet la formation de citoyens

²⁷ Faure Jean-Philippe. *Eduquer sans punitions ni récompenses*. Jouvence éditions. 2005

éclairés qui font des choix et prennent des décisions en connaissances de causes. Ou devrais-je dire de toutes les causes. Pas uniquement un plaisir immédiat. Une réflexion plus globale et qui intègre une dimension long terme. Mais cet extrait me permet aussi de me remémorer certaines situations de classe qui illustrent parfaitement l'idée que les enfants agissent parfois, non pas pour un objectif primaire, mais pour l'objectif second qui est la récompense. Il y a peu de temps un de mes élèves qui est parfois un peu turbulent avait en fin de semaine un comportement comparable à « une image ». Très sage et discipliné, je lui ai fait remarquer en sortant de classe que j'étais particulièrement fier de lui et sa note comportement 11 sur 10 était méritée. C'est alors qu'il m'a répondu que sa mère lui avait promis un jouet s'il revenait à l'école avec un 11... Moi qui croyais qu'il avait compris l'intérêt du calme pour lui et les autres dans son travail, j'ai rapidement compris que son changement de comportement n'était en réalité lié uniquement à la promesse maternelle effectuée. Du gain supplémentaire qu'il pouvait potentiellement obtenir.

2.3 Pourquoi cela ne fonctionne t-il pas avec moi ?

Mon analyse de cette différence de respect du cadre malgré un fonctionnement censé être similaire quelque soit l'enseignant, s'explique par plusieurs éléments. Je manque de recul pour pouvoir effectuer une analyse complète et trouver toutes les causes mais j'ai néanmoins tenté d'en identifier certaines.

- Le piège de la double stratégie de distance et de proximité.

Dans son ouvrage *Autorité ou Education ?* Jean Houssaye décrit les difficultés de l'enseignant qui essaie de mettre en place une certaine proximité avec ses élèves : « Dans les premiers moments, l'enseignant adopte une stratégie douce. Il laisse un certain agrément dans la relation pédagogique. Dans un second temps les élèves ressentent un malaise provoqué par l'ambivalence de l'enseignant qui ne contraint pas au niveau des moyens mais qui cherche ainsi à mieux obtenir au niveau des objectifs ce que l'élève ne veut lui donner. Dans un troisième temps, pour réduire cette incertitude et ce malaise, les élèves vont avoir des comportements négatifs qui obligent l'enseignant à basculer dans la stratégie dure. »²⁸

A la lecture de ce paragraphe je me suis senti concerné. Précédemment organisateur de séjours de vacances pour enfant, je me suis formé et j'ai formé mes animateurs à être dans une

²⁸ Houssaye Jean. *Autorité ou Education*. ESF. 2007

relation aux enfants de proximité sur les séjours que j'ai pu encadrer. C'est-à-dire, plus que donner à jouer, jouer avec eux ; discuter avec eux, devenir un véritable adulte référent... Cela afin d'assurer leur sécurité physique mais aussi affective. Je suis donc resté dans cette vision de la relation aux enfants. Mais dans le cadre de l'école et de la classe, les enfants sont des élèves, et développer avec eux un certain lien affectif en discutant avec eux dans la cour de ce qu'ils ont fait le week-end par exemple, crée ensuite des difficultés à replacer une certaine distance durant le temps scolaire. Les élèves ayant du mal à reprendre ce rôle d'élèves pour certains. Et moi-même ayant des difficultés à ne pas faire rentrer cette part affective dans mon jugement du respect du cadre et des règles de la classe. S'en suit alors une certaine « permissivité » vis-à-vis des règles et donc des dérives nombreuses : élèves qui se lèvent, bavardages, ... Ce qui entraîne une attitude dure, comme le dit Jean Houssaye, basée chez moi sur le fait de crier ou de retirer des points de comportement pour un comportement qui ne respecte pas les règles de vie mais qui était toléré le quart d'heure précédent. Un basculement dans ce que Martine Boncourt appelle « l'autorité archaïque ».

➤ La permissivité.

Le fait de tolérer certains comportements qui sont contraires aux règles ou développer une tendance au « laisser-faire » sans contraintes, a d'autres effets négatifs qui ont été étudiés par de nombreux auteurs. L'un d'entre eux, Bernard Rey, regroupe ces attitudes sous le terme d'« autorité laxiste ». Plus que l'idée que la difficulté à tenir le cadre de la classe est liée à la proximité développée par les enseignants, il avance l'idée plus générale que la permissivité trouve ses causes dans la volonté d'éviter les conflits, et la crainte que les élèves ne détestent l'école. Les enseignants se refusent, dans ce cas, à instituer dans sa classe une « discipline rigoureuse comportant des contraintes »²⁹, et ce pour favoriser des formes d'autogestion par les élèves eux-mêmes.

Philippe Meirieu, dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe*, développe l'idée que ce caractère libertaire de l'enseignant entraîne un phénomène de fascination auprès des élèves. En effet, le fait de laisser les élèves libres de leurs actes, peut induire l'adhésion totale du groupe-classe. Les élèves sont alors « assujettis »³⁰, selon l'expression de l'auteur, et ne peuvent se détacher de la dépendance affective dont ils sont victimes vis-à-vis de cet enseignant.

²⁹ Rey Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. De Boeck. 2009

³⁰ Meirieu Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. ESF. 2004

A l'Ecole, l'enfant apprend à devenir élève et également citoyen ; il est progressivement formé à la conscience citoyenne. Or, la permissivité n'impose aucune règle à l'enfant, ne lui permet pas de prendre sa place dans l'espace collectif. Véronique Guérin dans son livre *A quoi sert l'autorité ?* met ainsi en garde contre cette deuxième dérive de l'autorité : « Quant à la permissivité, elle n'apprend pas à l'enfant à gérer ses frustrations, à prendre en compte l'autre, à se mettre à sa place. L'enfant reste le centre du monde, il devient un tyran qui continue de vouloir soumettre le monde et satisfaire ses désirs ici et maintenant. Malheureusement pour lui, il régnera sur un territoire de plus en plus petit et sera de plus en plus seul. Seuls resteront ceux qui accepteront de se soumettre à son bon vouloir. »³¹

3. Les autres dérives du système.

Nous l'avons vu, précédemment ce système basé sur un schéma de punitions/récompenses génère auprès des élèves une perte de sens. Mais cela n'est pas la seule conséquence négative.

3.1 Un système noté.

Le fait que ce tableau de comportement ait une place centrale dans la classe et qu'il soit visible par tous les élèves entraîne une compétition à l'intérieur de la classe. Les élèves n'accordent alors plus d'importance à leur note en tant que telle mais observe avec attention où ils se situent par rapport aux autres. Un élève qui a 8 sur 10 par exemple pourra être satisfait si la majorité des élèves est à 6 ou 7 points mais en revanche très déçu si la majorité de la classe a 9 ou 10 points. Une compétition se développe donc clairement dans la classe. Plus que le système en tant que tel, c'est le format de type « notation » qui est préjudiciable comme toute note lors d'une évaluation.

Les écrits ne manquent pas sur le sujet et l'ensemble du système scolaire français tend actuellement vers une disparition des notes à l'école élémentaire. Le ministère de l'éducation nationale a effectué un rapport en juillet 2013 intitulé : *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Dans celui-ci, une synthèse est effectuée auprès des enseignants qui avaient déjà effectué ce choix de faire disparaître les notes à l'époque : « Le premier argument est d'ordre pédagogique. Les professeurs ont abandonné la note chiffrée car “elle ne leur permet pas d'accompagner le cheminement des élèves au cours de l'apprentissage”, la note ne permet pas de témoigner des progrès des élèves, de leurs hésitations, “de leurs échecs qui marquent pourtant des conquêtes”. Elle apparaît au mieux

³¹ Guérin Véronique. *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*. Chronique sociale. 2013.

comme un “*couronnement final*” mais aussi comme une “*sanction*”. La première décision n’est donc pas pour les enseignants d’abandonner la note ; cet abandon est la conséquence d’un changement dans leur façon d’enseigner. Est évoquée alors la pédagogie de la réussite, du contrat. La notion de “*compétences*” est aussi avancée pour justifier l’abandon des notes. La note est, pour ces enseignants, adaptée à des apprentissages simples, liés à des automatismes, à des connaissances mémorisées. Or, l’école doit permettre aux élèves de maîtriser des compétences, correspondant à des tâches complexes dont l’évaluation ne peut se réduire à une note. »³²

3.2 L’effet Pygmalion.

Robert Rosenthal et Lénore Jakobson ont montré dans leur livre *Pygmalion à l’école* qu’ « il y a un lien direct entre le succès des élèves et le comportement psychologique des enseignants à l’égard de cet éventuel succès. »³³. Cela se traduit en classe par un phénomène intéressant : « l’enfant tend à se conformer à l’image que le maître lui renvoie. »³³. On peut donc émettre l’hypothèse qu’une partie du comportement d’indiscipline qui émerge de certains élèves est lié au fait qu’ils ont le sentiment d’avoir été mis dans la case « indiscipliné » de part les reproches et remarques qu’ils ont pu vivre. Ils adoptent donc le comportement adapté à la case dans laquelle ils sont.

Conclusion de la partie 2 : Je terminerai cette partie en concluant que j’ai accepté un fonctionnement qui ne me convenait pas et qu’essayant de le mettre en place à reculons je ne suis pas parvenu à l’appliquer comme la titulaire de la classe. Il devient un objet de menace contraire à ma manière de percevoir la relation aux enfants. Je rentre dans un schéma de domination-soumission et non plus de coopération avec le groupe classe. La solution de la gestion de ma classe passe par autre chose. Reprendre l’organisation journalière de la classe et se réappuyer sur les différents rituels pour mieux structurer la journée par exemple, mais aussi réaffirmer les règles de vie de classe basiques (ex : on ne se lève pas sans autorisation), expliquer pourquoi (ex : ne pas perturber la concentration des camarades) et sanctionner avec réflexion et sans faire preuve d’agressivité les élèves qui ne respectent pas ces règles.

³² Rapport - n° 2013-072 ` Juillet 2013. *La notation et l’évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*

³³ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l’école et ailleurs...* Erès. 2002

PARTIE 3 : L'HETEROGENEITE DES COMPORTEMENTS SCOLAIRES

Les élèves ne réagissent pas de la même manière à la gestion de classe que je tente de mettre en place. Il m'a semblé intéressant d'étudier pourquoi certains réagissaient en respectant toujours les règles de la classe et pourquoi d'autres au contraire profitaient de cette forme de liberté obtenue pour ne plus faire aucun effort à retenir leurs pulsions et leurs envies primaires.

1. L'influence de l'éducation parentale.

1.1 Les parents formateurs de la relation à l'adulte.

L'éducation parentale est souvent considérée comme « un groupe d'interactions pratiques et d'influences qui servent à apprendre à l'enfant des valeurs et des comportements, et à l'accoutumer aux manières et traditions de sa société. L'éducation est l'ensemble de valeurs et traditions variées et de modèles de vie et de réflexions qui ne sont pas transmis à l'enfant par voie héréditaire, mais à travers l'influence culturelle. Ceci signifie qu'à partir de sa naissance, l'enfant a besoin d'apprentissages qui l'aideront à acquérir les instruments culturels nécessaires pour sa normalisation et son intégration sociale. »³⁴ Les parents, à travers l'éducation transmise, impactent fortement le rapport aux adultes que vont adopter leurs enfants. Eirick Prairat cite dans son ouvrage des études canadiennes qui montrent que « les jeunes enfants arrivent à l'école avec des comportements d'indiscipline fortement structurés et une perception négative de toute autorité. Ces enfants ont appris très tôt à adopter des modèles oppositionnels comme réponses aux exigences parentales. »³⁵ Il ne parle pas de tous les enfants, bien entendu, mais il nous permet de mettre en avant le fait qu'une part de l'indiscipline de certains élèves est liée à des carences éducatives de leurs parents.

1.2 Le développement de la pression scolaire.

Audrey Akoun et Isabelle Pailleau ont travaillé et écrit un livre sur l'« éducation positive ». En début de livre, elles synthétisent la pression que vivent certains enfants vis-à-vis de leurs résultats scolaires : « Les adultes ramènent inconsciemment la pression qu'ils subissent au

³⁴ ISESCO. *L'éducation parentale dans le monde musulman*. [en ligne] mise à jour 2000. Disponible sur internet: http://jeunesearabe.info/article.php3?id_article=235

³⁵ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

quotidien dans leur sphère familiale, et donc sur leurs enfants. Les parents sont donc dans une attente d'une réussite scolaire élevée. »³⁶ Eirick Prairat affirme aussi ce point de vue et ajoute la dimension compétitive qui émerge de cette pression scolaire : « Aujourd'hui l'école fait l'objet d'une surenchère, il ne s'agit plus seulement de réussir, il faut réussir mieux que les autres. »³⁷ Parmi les solutions vers lesquelles les parents se tournent il y a notamment le soutien scolaire. « Une étude de la société "Mark Bray" a montré que le soutien scolaire représente deux milliards de chiffre d'affaire en France. En effet, la compétition imposée par la société, la course aux résultats scolaires, la préparation intensive aux examens et la pression transmise aux familles ainsi qu'aux enfants ont davantage contribué à l'expansion d'une éducation parallèle. On a aussi pu observer l'augmentation des consultations chez les spécialistes : orthophonistes, pédopsychiatres... »³⁵. Mais l'effet négatif sur les élèves c'est que cela renforce la pression que leurs parents peuvent transmettre : « L'augmentation du prix investi dans la réussite scolaire a pour effet pervers l'attente d'un retour sur investissement »³⁵. On peut alors facilement émettre l'hypothèse qu'une partie de ces élèves, qui subissent sans cesse cette pression scolaire, font alors preuve de rejet envers l'école et tout ce qui lui est lié. Un rejet qui se traduira par des comportements d'indiscipline pour certains.

2. L'influence de la société et du cadre socio-économique.

Philippe Merieu a étudié le paradoxe qui existe entre ce qui est véhiculé par les médias et notre société, et ce qui est prôné par l'école : « Notre société doit affronter quelques contradictions particulièrement difficiles : comment peut-elle demander aux enseignants de mettre leurs élèves au travail chaque matin quand elle laisse se développer sans aucun contrôle, avant l'école, des programmes télévisés à destination des enfants, constitués de dessins animés régis par la surenchère de la violence et entrelardés de publicités toutes plus racoleuses les unes que les autres ? Comment exiger un minimum de civilité et d'écoute respectueuse de la part de nos enfants dans les institutions publiques quand la dérision et la violence verbale sont devenues le mode d'expression dominant des adultes ? Comment croire qu'il suffit de décréter que la classe est un espace de respect réciproque régi par la recherche de l'exactitude et de la vérité, quand nos enfants sont impliqués, en permanence, dans les rapports de force des adultes, que certains arrivent en classe en situation de souffrance psychologique lourde,

³⁶ Akoun Audrey et Pailleau Isabelle. *L'éducation positive*. Eyrolles. 2015

³⁷ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

que d'autres portent avec eux la destitution sociale dont sont victimes leurs parents et que beaucoup sont pétris de soucis qu'ils ne sont pas psychologiquement capables de porter ? »³⁸ Comme nous le disions lorsque nous parlions de l'influence des parents, les enfants ont un comportement lié en partie à l'éducation qu'ils reçoivent. Mais les origines comportementales ne se limitent pas aux parents. C'est toute la société qui va parfois à l'encontre des valeurs de l'école. Eirick Priairat est lui convaincu qu'il existe un décalage entre ce que prône l'école et ce que propose la société. Il parle de « télescopage axiologique » : « L'indiscipline est l'aboutissement d'un processus contradictoire, elle est l'expression forte entre deux univers que tout tend à opposer. »³⁹

3. L'influence du groupe classe.

D'un point de vue social, un groupe est un « système organisé composé d'individus partageant des normes, des besoins et des buts, et qui interagissent de manière à influencer mutuellement leurs attitudes et leurs comportements. »³⁹ Une classe n'est pas une simple juxtaposition d'élève. C'est un groupe. Cela signifie que les comportements au sein de la classe sont d'une autre nature que les comportements individuels. Ainsi, soumis à cet effet de groupe, il n'est pas rare d'observer des éléments perturbateurs dans une classe déteindre sur les autres membres de la classe. Il y a un effet de « conformisme ». En effet, il est montré, « que l'individu en groupe ou dans une société, formelle ou informelle, perd une plus ou moins grande partie de son autonomie de penser. Il a alors tendance à se rallier à la pensée et au comportement du groupe ou de la masse, et ainsi à se comporter différemment de ce qu'il ferait s'il était isolé. »⁴⁰. Ainsi un individu sera plus ou moins en cohérence avec son attitude habituelle et individuelle.

Chez les élèves, la recherche de bonnes notes peut motiver les élèves à respecter le cadre défini par l'enseignant. Mais à l'inverse elle peut générer un esprit de compétition au sein du groupe. Et donc détériorer le climat de vivre-ensemble que souhaitait instaurer l'enseignant. Dans une autre mesure le fait de faire rire ses camarades de classe à travers des « pitreries » va à l'encontre des règles définies par l'enseignant. Mais le plaisir procuré par le fait de faire rire et la reconnaissance sociale que cela génère au sein du groupe peut amener des élèves à adopter ce type de comportements alors même qu'ils sont conscients que ce n'est pas adapté.

³⁸ Meirieu Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. ESF. 2004

³⁹ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

⁴⁰ Bloch Henriette. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse 1994

Cependant nous travaillons avec un « groupe classe » et certes cela peut générer des difficultés mais cela peut aussi être une force. De nombreuses propositions pédagogiques existent et toutes se rejoignent dans l'idée « qu'une articulation de l'individuel et du collectif est non seulement nécessaire mais aussi souhaitable. »⁴¹

4. L'influence d'autres éléments : jeux vidéo et écrans.

Il a été prouvé par de nombreuses études que la consommation importante d'écrans (jeux vidéo, internet), développe une pensée « de type rapide, fluide, fragmentée, automatique, utilisant surtout les régions postérieures du cerveau (parties sensorielles) refermant une « intelligence élémentaire ». Le sujet sollicite trop rapidement et globalement moins son cortex préfrontal, partie du cerveau dite de la « civilisation », qui organise en tout cas les capacités de synthèse personnelles de recul, d'abstraction. »⁴². Cela va nuire à sa capacité de concentration. Une enseignante témoigne de ces difficultés dans une classe de maternelles : « Ceux qui regardaient le plus la télévision – voire s'endormaient avec – étaient repérables à leur comportement après quelques jours de classe seulement. Ils étaient totalement incapables de focaliser leur attention sur une tâche ou sur un élément que nous les invitons à prendre en compte par le regard, la voix ou le pointage. Leur système attentionnel semblait complètement instable. A la fois surexcités et épuisés, ces enfants étaient électriques. »⁴³

5. L'influence des choix didactiques et de la conduite de classe.

Nous l'avons gardé pour la fin mais c'est un des principaux éléments dans le respect des règles de la classe. Tout d'abord il est important de rappeler qu'un élève actif est un élève qui a moins l'opportunité de sortir du cadre : « faire la classe c'est aussi proposer des dispositifs et des supports variés pour combattre un éventuel ennui des élèves et offrir aussi par ce biais des opportunités différentes d'apprendre. »⁴⁴. Mais ensuite dans les choix professionnels qui vont influencer le comportement des élèves, nous pouvons distinguer les choix pédagogiques et didactiques (évaluation, remédiation, différenciation), de ce qu'on peut appeler la conduite de la classe (théâtralisation, communication avec les élèves). Outre le fait de montrer comment les choix didactiques et pédagogiques ; et la conduite de classe, peuvent influencer

⁴¹ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

⁴² Jousset Catherine. *Le développement psychologique de l'enfant*. Nathan. 2015

⁴³ Alvarez Céline. *Les lois naturelles de l'enfant*. Les arènes. 2016

⁴⁴ Watrelot Philippe. *Autorité et gestion de classe*. Hors série - cahiers pédagogiques numéro 43. Juin 2016

le comportement des enfants, cette partie commencera à répondre en partie à la question des solutions à la gestion de classe. Ces points ne seront pas réabordés en partie 4.

5.1 Les choix pédagogiques et didactiques.

5.1.1 L'évaluation et la différenciation.

Eirick Prairat défend l'idée que « la maîtrise de l'évaluation formative et des modalités de différenciation pédagogiques sont deux compétences centrales car elles individualisent, elles impliquent et positivent. Savoir proposer des entrées multiples, variées et hiérarchisées dans les contenus d'enseignement, et savoir évaluer sans dévaluer sont deux règles d'or.»⁴⁵. Les choix dans les évaluations et dans la différenciation pédagogique, par les qualités citées générées, doivent être faits avec réflexion.

5.1.2 Les rituels.

Les élèves ont besoin de repères. Eirick Prairat qualifie les rituels de « routines structurantes ». Ce sont eux qui vont permettre aux élèves d'avoir un horizon d'attente de leur journée d'écolier. Ils vont générer une certaine sérénité, donc un respect du schéma ritualisé des activités et donc à travers cela moins d'indiscipline. Eirick Prairat nous dit que « la classe a moins besoin de règles que d'un ensemble de rites stables, repérables et donc facilement observables. Parce que la classe est d'abord un lieu où on s'exerce, elle exige prioritairement des formes sociales qui incitent à la reprise et à la répétition. »⁴⁶

5.1.3 Le silence.

On ne peut pas se concentrer dans le bruit ou alors difficilement. Le silence est donc un pré requis important à la tâche de d'apprentissage de l'élève. Eirick Prairat affirme qu'à l'école le silence a « un double statut ». Pour lui c'est à la fois une « vertu sociale » et « une disposition intellectuelle » : « vertu sociale car il dessine les prémices d'une attitude positive gouvernée par la prudence et la mesure ; disposition intellectuelle car il n'y a pas d'étude sans retour en soi, sans présence à soi. Le silence fonde une discipline de la réserve valorisée et un art de la sérénité propice à l'activité spirituelle. »⁴⁵ Je rajouterai que le bruit amène le bruit. Une classe où un bruit sonore de fond est présent, amène les élèves à augmenter le niveau sonore dans leurs discussions, l'enseignant augmente alors le son de sa voix pour se faire entendre et ainsi de suite jusqu'à qu'un véritable brouhaha se soit installé. Le bruit est aussi source

⁴⁵ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

d'excitation. Faire classe dans le bruit génère automatiquement une concentration diminuée. L'enseignant est donc obligé de répéter les consignes pour les élèves qui n'ont pas été attentifs. Le temps pris pour une explication, un exercice, une correction... est doublé et les élèves qui eux avaient fini se retrouvent alors sans activité. Lorsqu'ils ont un travail en autonomie à réaliser ils passent à celui-ci mais s'ils sont dans l'attente, cela générera excitation et bruit de la part de ces élèves.

5.1.4 La posture.

Je serai incapable de compter le nombre fois où j'ai pu demander à un élève d'arrêter de se balancer, de bien s'asseoir, de remettre ses jambes dans le bon sens... La posture en classe n'est pas un élément secondaire, une simple marque de respect ou de politesse. C'est une condition nécessaire à la concentration et à l'apprentissage. Eirick Prairat le confirme : « Investir la bonne attitude, pendre la pose adéquate est une nécessité pour bien lire ou pour calligraphier avec soin. La posture est une sorte de préalable didactique qui transcende toutes les activités scolaires car l'étude requiert un corps maîtrisé, condition sine qua non d'une bonne mobilisation de l'esprit. Un corps désordonné n'est pas seulement une atteinte à la sociabilité scolaire, c'est aussi une entrave à l'exercice studieux, agitation qui viendrait inévitablement contrarier les possibilités même d'apprendre.»⁴⁶

5.2 La conduite de classe.

Une fois la réflexion pédagogique faite et les choix didactiques opérés, c'est sur le terrain et dans leur mise en place que va se faire la différence. Que l'on va obtenir l'attention des élèves ou au contraire des élèves indisciplinés. Parmi les paramètres qui vont faire la différence il y a notamment la théâtralisation : « Il y a une manière d'être et de se déplacer dans la classe qui ne va pas de soi, car enseigner c'est être regardé et donc exposé. Il n'y a pas d'acte d'enseigner sans une théâtralisation de ses gestes et de ses postures, sans l'adoption d'une voix professorale. [...] La théâtralité enseignante, plus institutionnelle qu'individuelle, est complémentaire à l'autorité.»⁴⁶. Liée à ce que l'on a appelé l'*auctoritas*, ce n'est pas un paramètre inné. C'est un élément qui s'apprend et se travaille. L'observation de nombreux enseignants cette année m'a justement permis de déceler ces « gestes d'acteurs » et de sélectionner ceux que je souhaitais reproduire dans ma classe.

⁴⁶ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

Mais la conduite de classe ne se résume pas à être un bon acteur. Gérer les conflits avec les élèves sans faire preuve d'agressivité ou encore être capable de gérer différentes tâches en même temps font partie des compétences de conduite de classe. Cet extrait d'Eirick Prairat résume parfaitement la situation : « Il arrive souvent que le maître ait plusieurs tâches à mener de front. Aider plus particulièrement un élève en difficulté tout en gardant un œil sur le reste de la classe et sur le déroulement chronologique de la séance en cours est une situation familière, banale, quotidienne. Le chevauchement des activités oblige d'être ouvert à l'élève que l'on aide tout en étant disponible et attentif à d'autres réalités. Savoir mener plusieurs activités simultanément, voilà une compétence pratique, un savoir-faire professionnel. »⁴⁶

PARTIE 4 : LES SOLUTIONS A LA GESTION DE LA CLASSE ET L'INDISCIPLINE SCOLAIRE

Nous avons vu dans les précédentes parties quels sont les différents points de vue relatifs à l'autorité, quelles pouvaient être les causes de l'indiscipline scolaire et nous allons maintenant voir quelles solutions, en terme de gestion de classe, sont proposées pour mieux gérer le respect des règles de vie et de manière plus globale les apprentissages en classe. Nous nous intéresserons d'abord à un fonctionnement dans sa globalité puis, nous verrons les éléments moins primordiaux mais qui ont aussi leur importance dans la gestion de la classe.

1. Mettre en place des fonctionnements novateurs.

1.1 Le conseil de coopération.

Le conseil de coopération est un temps dans la semaine durant lequel les enfants se rassemblent avec l'enseignant afin de résoudre des problèmes qui auraient eu lieu dans la semaine, discuter des règles de la classe, les modifier ou en rajouter.

Ce temps de conseil part de l'idée de réfléchir et de décider ensemble, d'intégrer les élèves au fonctionnement et de les rendre acteur de la gestion de la classe. En effet, « l'apprentissage du vivre-ensemble passe par l'apprentissage du faire la loi ensemble »⁴⁷ Comme le dit Eirick Prairat, « le maître ne travaille pas dans une classe mais avec une classe. »⁴⁶ Les règles de

⁴⁷ Houssaye Jean. *Autorité ou Education?* ESF. 2007

classe sont nécessaires, mais impliquer les élèves dans leur construction, leur modification c'est donner du sens à ces règles, favoriser leur adhésion et favoriser la conscience civique. Cet extrait synthétise et confirme cette idée : « Tout collectif d'individus appelés à cohabiter longtemps dans un même lieu est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler ses tâches, ses activités de communication et ses normes comportementales. Travailler et réfléchir sur les lois de la classe n'est donc pas du temps perdu mais une nécessité fonctionnelle. »⁴⁸

Eirick Prairat parle de « temps d'institutionnalisation ». Il résume ainsi sa vision de ces temps : « Assignation de statuts (secrétaire, président...) prises de parole ritualisées, maîtres-mots qui scandent le déroulement, délimitation dans le temps, ordre du jour préparé à l'avance, manière solennelle de consigner les engagements et les décisions... Le conseil est l'instance par laquelle une classe s'explique à elle-même ses problèmes et se donne des procédures et des règles. Il s'agit non seulement de donner la parole aux élèves mais de donner du pouvoir à la parole des élèves. Si, dans cet espace-temps on ne peut y instituer la loi ou de la règle par ce que les lois sont déjà là, qu'on prenne alors le temps de les interroger et de les questionner. Une loi n'est pas un arbitraire, on peut en rendre raison. »⁴⁸

Martine Boncourt parle de « débat réglé ». D'un moment d'échange d'une demi-heure par semaine durant lequel « l'objectif est de réguler la vie collective tout en passant de l'examen de cas singuliers à une réflexion plus large. Il s'agit en outre d'apprendre à parler devant un groupe, de réfléchir sur des sujets qui concernent la vie en société, de s'initier aux fondements de la démocratie. »⁴⁹

Le conseil de coopération nécessite une rigueur dans sa mise en place quelques soient les procédures choisies. Certains enseignants mettent en place des temps où les élèves peuvent « critiquer » ou « féliciter » d'autres élèves par rapport à leurs comportements, d'autres mettent en place un tableau où ce type d'informations sont recueillies en amont... De nombreux enseignants essaient et abandonnent. Comme le dit Martine Boncourt : « Sans préparation, sans réflexion, sans échanges ou sans lectures préalables sur le sujet, la mise en place de cette instance est presque toujours vouée à l'échec. »⁴⁹

1.2 La gestion des sanctions.

Nous l'avons vu, les sanctions peuvent être nécessaires même si elles nécessitent une

⁴⁸ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

⁴⁹ Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi.* ESF. 2013

utilisation réfléchi. Les recommandations des auteurs qui ont travaillé sur ce thème sont, comme nous l'avons vu précédemment, d'éviter les humiliations, les sanctions collectives, les menaces...

Parmi les solutions plus novatrices, Charles Côte, enseignant québécois propose en cas de manquement grave que « l'élève coupable prenne le temps de remplir ce qu'on appelle une fiche de réflexion. L'idée étant d'utiliser l'écriture comme travail de mise à distance. Cette fiche reprend le déroulé de ce qu'il a fait, les conséquences de son acte, ce qu'a pu ressentir la personne agressée mais aussi les efforts que le coupable est prêt à consentir pour améliorer son comportement. »⁵⁰

Parmi les autres conseils que nous n'avons pas encore cités, nous reviendrons pour terminer sur la justification des sanctions. Il faut que les sanctions s'appuient sur des règles précises, il est important d'expliquer à l'élève pourquoi il est sanctionné, et enfin il est important d'expliquer quel est l'objectif de la sanction. Celle-ci ne doit pas être perçue comme une vengeance personnelle. « La sanction s'adresse à un sujet. Elle exige du sens, de la parole. Elle ne prend sens et efficacité que comme élément d'un dispositif plus global où se nouent paroles, lois et responsabilités.»⁵³

2. Ne pas oublier les détails qui font la différence.

2.1 La micro gestuelle.

Martine Boncourt a étudié ce qu'elle appelle le « langage du corps ». Elle affirme : « Notre corps trahit très souvent ce que l'on voudrait cacher. Postures, vêtements, déplacements, masques... Tout parle. C'est donc bien sur le corps, sur le moindre geste, qu'il nous faut travailler. »⁵¹ La position (assis/debout), les gestes des mains, les déplacements... Tous ces éléments font partie de la conduite de classe et les prendre en compte peut améliorer la gestion de la classe. Nous n'aborderons pas ici l'ensemble de ces gestes. Un mémoire dans son ensemble pourrait y être consacré. Nous nous limiterons à titre d'exemple aux déplacements. Jean François Moulin a étudié et comparé le déplacement des enseignants débutants et expérimentés : « Le déplacement du débutant dans la classe est motivé par des tâches pratiques d'enseignement, alors que la variété des déplacements effectués par des

⁵⁰ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

⁵¹ Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi.* ESF. 2013

maîtres expérimentés n'a pas de justifications apparentes sinon celle d'investir l'espace de la classe pour maintenir le meilleur contact possible avec les élèves. »⁵² Manifester sa présence par ses déplacements dans l'espace de la classe est donc essentiel. Cet auteur conseille ainsi de varier mobilité et immobilité, ce qui permet d'articuler contact et contrôle.

2.2 L'exemplarité.

Lorsque j'étais directeur de séjours, il y a un conseil que je donnais à tous les animateurs qui travaillaient avec moi : « de l'exemplarité naît la légitimité ». Les enfants ont très tôt cette conscience de ce qui est juste ou injuste. Et il n'y a rien de plus injuste que de se voir obliger quelque chose alors que la personne qui nous y force ne l'applique pas. Par exemple, je leur disais que s'ils demandaient aux enfants de mettre une casquette, pour que le message soit reçu et la consigne appliquée, c'est d'abord en mettant une casquette eux même qu'ils arriveraient à leurs fins.

En classe, la situation est différente mais ce phénomène a le même impact. Par exemple, si je demande aux enfants de chuchoter pour monter en classe, je chuchote aussi. Sinon je ne suis pas cohérent. Bernard Defrance affirme qu'une part d'incivilité est liée à ce manque d'exemplarité : « les adultes se gardent bien de s'appliquer à eux même ce qu'ils appliquent à ceux qui leur sont soumis. Les élèves perçoivent donc une certaine forme d'injustice dans le cadre scolaire qu'ils vivent. »⁵³

2.3 Le langage.

En tant qu'enseignant nous devons faire attention à ce que nous disons et à la manière dont nous le disons. En ce qui concerne le contenu pour commencer, il est bien entendu évident que toute vulgarité est à exclure. Mais la question ne s'arrête pas là. En termes de vocabulaire par exemple, les mots n'ont pas le même impact dans l'oreille des enfants. « Le vocabulaire est porteur d'intentions plus ou moins conscientes. Comme par exemple la culpabilisation. »⁵¹ Ainsi on évitera le mot « faute » et on préférera le mot « erreur » dont « le statut est à juste titre hautement valorisé par les pédagogues comme étape du processus d'acquisition autonome du savoir. »⁵¹

En ce qui concerne la forme maintenant, on évitera toute forme d'agressivité. Mais il faudra aussi être attentif aux consignes. En effet, être uniquement dans une attitude injonctive peut

⁵² Moulin Jean-François. « Le discours silencieux du corps enseignant ». Carrefours de l'éducation. 2004. (n° 17)

⁵³ Defrance Bernard. *Sanctions et discipline à l'école*. La découverte. 2003

être contre-productif : « L'usage excessif d'ordres et d'injonctions est souvent le signe d'une mauvaise conduite de classe, car un tel fonctionnement génère plus de tensions et de désordre que de sérénité. »⁵⁴ Enfin, nous terminerons en affirmant qu'à l'inverse, parler comme les élèves ou avec leur langage est une mauvaise idée : « Par ailleurs, il est illusoire de penser qu'en parlant comme les enfants ou les adolescents, en utilisant leurs expressions familières ou relâchées, on se fait mieux comprendre d'eux. Cette tentative de rapprochement artificiel risque au contraire de passer pour de la démagogie. Or, on connaît bien la réponse des élèves dont le ressenti est toujours infiniment supérieur à celui qu'on imagine, c'est la même que celle des adultes : le mépris et tout son cortège de comportements agressifs ! »⁵⁵

Conclusion de la partie 4 : Pour terminer cette partie je dirais que plus qu'une question autour de la gestion de la classe c'est une question autour de la place des élèves et celle de l'enseignant qui est posée. Il faut dépasser l'idée d'une classe où l'enseignant est celui qui possède les savoirs et les élèves sont des éponges qui vont l'absorber, quitte à faire preuve d'autoritarisme. C'est en passant par une relation de coopération avec les élèves que l'enseignant, sans perdre sa place, peut construire une réelle conscience civique auprès de ces élèves et faire respecter des règles co-construite et qui ont du sens. Comme le dit Jean Houssaye il faut « instaurer une transition d'un adulte-modèle, [...] à un adulte-référence où l'adulte dans cette situation travaille à l'émancipation de l'enfant comme futur adulte mais également pose des interdictions, des limites. »⁵⁶.

CONCLUSION

Le référentiel des compétences du 25 juillet 2013 l'affirme : un enseignant doit « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » et « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Gérer sa classe est donc une des priorités du métier. Et comme l'affirme de nombreux auteurs qui ont étudié la question : « Il n'y a pas d'école sans discipline. »⁵⁴

La discipline scolaire est liée pour partie à toute une réflexion autour de l'organisation spatiale et temporelle, le choix des contenus pédagogiques et leurs formes, la place laissée aux élèves en tant qu'acteur de la classe, ... Tous ces choix, lorsqu'ils sont fait avec réflexion, participent activement au respect des règles de la classe. La réflexion autour du fonctionnement de la classe, pour amener les élèves vers un développement de leur autonomie

⁵⁴ Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002

⁵⁵ Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi.* ESF. 2013

⁵⁶ Houssaye Jean. *Autorité ou Education?* ESF. 2007

et de leur responsabilité, tout en affirmant le rôle de l'école formateur de la démocratie, doit tendre vers des fonctionnements issus de l'école institutionnelle. Le conseil de coopération qui a été développé précédemment est un bon exemple de fonctionnement où la discipline est gérée en partie à travers les élèves eux-mêmes.

Cependant il ne suffit pas d'une bonne recette pour faire un bon gâteau. Comme le dit Jean Lombard « le pédagogue est partagé entre deux obligations d'égale importance : se faire obéir et promouvoir l'initiative et la responsabilité »⁵⁷. Se faire obéir est donc l'autre partie indispensable à la gestion de la classe et au respect des règles de vie. Cette autorité doit s'exprimer avec sens et cohérence. Comme le dit Philippe Merieu : « Toute autorité en éducation a besoin de donner du sens au lien entre les générations et aux activités auxquelles elles se livrent ensemble. Car aussi lisible est forte soit la promesse pour le futur, l'enfant ou l'adolescent ne peuvent vivre, s'investir, travailler – et, donc sacrifier des satisfactions immédiates apparemment plus attractives et facilement accessibles – que si, là, tout de suite, ils en acceptent les contraintes fécondes. »⁵⁸

Mais cette formation à l'autorité est un travail de longue haleine. « Et c'est cela le sens de la véritable autorité de l'enseignant. Une autorité qui, contrairement à bien des représentations, n'est pas une capacité innée ! En effet, quoique l'expression fasse sourire ici ou là, il s'agit bien d'« un art de faire » qui se forme et se travaille tout au long de la carrière. ». Et comme le dit Bruno Robbes l'autorité est sans cesse à construire et à reconstruire : « L'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes et du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. »⁵⁹. Il faut donc travailler sur les modalités pédagogiques mises en place dans sa classe d'abord puis se poser la question de la gestion du non respect des règles dans un second temps. Car c'est souvent des défauts liés à ces modalités pédagogiques que naît l'indiscipline. L'enfant est donc en partie coupable mais l'enseignant à une part de responsabilité lui aussi.

⁵⁷ Lombard Jean. *L'école et l'autorité*. Harmattan. 2003

⁵⁸ Merieu Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. ESF. 2004

⁵⁹ Robbes Bruno. *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ?* Spirale - Revue de Recherches en Éducation – N° 37. 2006

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles :

- Akoun Audrey et Pailleau Isabelle. *L'éducation positive*. Eyrolles. 2015
- Alvarez Céline. *Les lois naturelles de l'enfant*. Les arènes. 2016
- Arendt Hannah. *La crise de la culture*. Gallimard. 1995
- Bloch Henriette. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse. 1994
- Boncourt Martine. *Autorité : Mode d'emploi*. ESF. 2013
- Boumard Patrick et Marchat Jean François. *Chahuts. Ordres et désordres dans l'institution éducative*. Colin. 1993
- Defrance Bernard. *Sanctions et discipline à l'école*. La découverte. 2003
- Faure Jean-Philippe. *Eduquer sans punitions ni récompenses*. Jouvence éditions. 2005
- Freinet Celestin. *Pour l'école du peuple*. Maspéro. 1976
- Houssaye Jean. *Autorité ou Education*. ESF. 2007
- Guérin Véronique. *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*. Chronique sociale. 2013.
- Jusselme Catherine. *Le développement psychologique de l'enfant*. Nathan. 2015
- Lombard Jean. *L'école et l'autorité*. Harmattan. 2003
- Meirieu Martine et Frouillet Andrée. *La discipline, les sanctions*. Recherche et animation pédagogiques. N°63. 1988
- Meirieu Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. ESF. 2004
- Prairat Eirick. *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Erès. 2002
- Rey Bernard. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. De Boeck. 2009.
- Robbes Bruno. *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? Spirale - Revue de Recherches en Éducation – N° 37*. 2006
- Watrelot Philippe. *Autorité et gestion de classe*. Hors série - cahiers pédagogiques numéro 43. Juin 2016

Sites internet :

- ISESCO. *L'éducation parentale dans le monde musulman*. [en ligne] mise à jour 2000. Disponible sur internet: http://jeunessearabe.info/article.php3?id_article=235
- Robbes Bruno. Les 3 conceptions de l'autorité. [en ligne] mise à jour en 2015. Disponible sur internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

Documents institutionnels :

- Rapport - n° 2013-072 ` Juillet 2013. *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationale*

Résumé

Ce mémoire s'articule autour de cette question : Comment s'assurer du respect des règles de vie dans la classe ? Confronté, comme de nombreux jeunes enseignants, à des phénomènes d'indiscipline, la question m'est venue à l'esprit plus d'une fois. Souhaitant l'aborder dans son ensemble, j'ai choisi de consacrer ce mémoire aux thèmes de l'autorité, celui de l'origine des comportements d'indiscipline et aux solutions pédagogiques qui s'offrent aux enseignants pour pouvoir assurer discipline scolaire tout en s'assurant de l'épanouissement des enfants et leur prise de conscience civique.

Abstract

This document is about the following question : how make sure children respect the rules of the class ? As many beginner teachers I have been confronted in phenomena of indiscipline, and this question comes up to me. That is why I chose to dedicate this report to three subjects. Firstly, the authority. Secondly the origin of the indiscipline's behavior. Finally, the educational solutions offered to the teachers who want to assure school discipline without overlook the children blooming and their civic awareness.