



**HAL**  
open science

## L'autorité du maître

Élodie Couraut, Sophie Hoessler, Mylène Rojas

► **To cite this version:**

Élodie Couraut, Sophie Hoessler, Mylène Rojas. L'autorité du maître. Education. 2017. dumas-01637087

**HAL Id: dumas-01637087**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01637087>**

Submitted on 9 Feb 2018

**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.

COURAUT Elodie



HOESSLER Sophie



ROJAS Mylène

# Mémoire professionnel

## L'autorité du maître

Master 2 MEEF Professorat des écoles

ESPE - Site de Digne les bains

Année 2016 – 2017

Référent de mémoire : Mme Sylviane BLANC-MAXIMIN

## Table des matières

Remerciements.....	3
INTRODUCTION .....	4
1. Apports des textes institutionnels .....	6
a) Le BO de 2015.....	6
b) Le référentiel de compétences des professeurs de 2013.....	7
c) Les 11 mesures en faveur de la refondation de l'école de la République de 2015	8
2. Etat des savoirs définissant le cadre théorique sur l'autorité en classe.....	8
a) Définition de l'autorité.....	8
b) Les différents types d'autorité .....	9
c) Evolution du concept d'autorité .....	12
d) La crise de l'autorité .....	16
3. Autorité et sanction.....	18
a) La grille d'observation .....	29
b) Le questionnaire enseignant .....	32
c) Les dispositifs mis en place .....	33
a) Analyse de la grille d'observation.....	34
b) Traitement des réponses du questionnaire enseignant.....	35
c) Les pistes/dispositifs de remédiation mis en place ou envisagés .....	44
d) La mise en place des dispositifs en classe .....	45
a) Ce que nous avons retenu de cette comparaison.....	66
c) Les limites de l'étude.....	71
CONCLUSION .....	73
ANNEXES.....	9074
BIBLIOGRAPHIE .....	90

## Remerciements

En préambule de ce mémoire nous souhaitons adresser nos remerciements à :

-Mme Blanc, maître formatrice à l'ESPE de Digne les Bains pour nous avoir accompagnées et conseillées lors de l'élaboration et de la rédaction de notre mémoire professionnel.

-Mr Navarro, IEN, nous autorisant à nous rendre dans la classe de la PES afin d'effectuer nos observations sur le terrain.

-Mme Marcel , directrice de l'école dans laquelle nous avons mené notre étude, pour nous avoir autorisées l'accès à son établissement.

-L'ensemble des formateurs et intervenants de l'ESPE de Digne les Bains pour les nombreux apports théoriques guidant notre pensée et notre réflexion dans la réalisation de notre mémoire.

-Les nombreux enseignants pour leur disponibilité et leur participation à notre questionnaire.

# INTRODUCTION

Etudiantes en master 2 MEEF, nous avons choisi d'effectuer notre mémoire professionnel sur le thème de l'autorité à l'école.

L'autorité est un thème vaste qui est au centre des polémiques. En effet, les problématiques liées à l'autorité de l'enseignant à l'école ont souvent fait l'objet de questions socialement vives. La question de l'autorité est présente dans plusieurs domaines : éducatif, familial et juridique. Dans ce cadre-là, l'autorité est largement étudiée dans ses manifestations et ses signes, mais peu d'étude ont été faites sur l'essence du phénomène. Il est communément admis que nous traversons une crise de l'autorité mais il est plus facile à dire ce qu'elle n'est pas que ce qu'elle est.

Nous avons choisi ce thème pour notre mémoire professionnel il s'agit d'une question qui nous pose problème dans notre pratique professionnelle. N'ayant pas d' « autorité naturelle », si toutefois ce concept est valable, nous rencontrons des difficultés au niveau disciplinaire. Ainsi, ce mémoire est pour nous l'occasion de mener à bien une réflexion approfondie sur le concept d'autorité qui nous aidera à réajuster et améliorer notre pratique professionnelle dans ce domaine.

De plus, l'autorité de l'enseignant a pour but de maintenir une vie commune harmonieuse grâce à l'autorité mise en place comme un acte éducatif. Cependant, lorsque nous enseignons nous naviguons entre rappel à l'ordre inutile et tentative pour faire avancer la leçon qui provoquent parfois un sentiment d'impuissance.

C'est pourquoi face à nos propres difficultés, il nous a semblé essentiel en tant que professeur débutant de s'intéresser, s'approprier ce concept afin de pouvoir mettre en place des actions efficaces permettant d'assurer un climat de travail propice aux apprentissages des élèves.

Pour cela, nous allons nous appuyer sur une classe de CE2 dans laquelle nous intervenons afin d'identifier les actions mises en place en début d'année, leur efficacité et leurs limites. Nous testerons ainsi des pistes de remédiation aux vues des constats établis dans le but d'améliorer les conditions de travail ou le cas échéant d'identifier les points de blocage.

Les principaux questionnements soulevés qui seront « le fil rouge » de notre travail sont les suivants :

- Comment instaurer l'autorité au sein de la classe ?
- L'autorité de la classe vient-elle de l'autorité naturelle du maître ?

- Que représente l'autorité pour un élève de CE2 ?
- Faut-il créer toutes les règles de vie avec les élèves ? Sur quel support ? a quel moment ?
- Comment gérer le refus de l'autorité ?
- Assoit-on son autorité à partir de sanctions ou de punitions ? Quel impact cela peut-il avoir sur l'élève sur les élèves de la classe ?
- Quels types de sanction mettre en place ?
- Faut-il une gradation des sanctions ?
- Existe-il d'autres alternatives efficaces aux sanctions ?

Afin de pouvoir aborder la question de la mise en place de l'autorité au sein d'une classe, nous allons tout d'abord nous intéresser aux textes institutionnels et aux savoirs scientifiques traitant du sujet dans le but d'identifier ce qu'est réellement l'autorité à l'école et quelle est l'étendue de ce concept. Ensuite nous nous intéresserons aux savoirs professionnels pour comprendre cette thématique d'un point de vue pratique se basant sur des témoignages, des recherches de personnes de terrain. Enfin la troisième partie traitera de nos propres recherches et dispositif expérimental menés et testés en classe de CE2, accompagnés des résultats constatés que nous commenterons en lien avec les savoirs scientifiques et professionnels que nous avons étudiés.

## **I. Le cadre de l'étude : savoirs scientifiques et professionnels au sujet de l'autorité**

### **1. Apports des textes institutionnels**

Au regard de nos lectures, nous pouvons mettre en relief le fait que la question de l'autorité du maître est au cœur de la politique éducative depuis plusieurs décennies.

Plus précisément, depuis 2001 l'autorité de l'enseignant est devenue un sujet d'actualité régulièrement abordé.

#### **a) Le BO de 2015**

D'un point de vue institutionnel, la question de l'autorité est mise en perspective dans les programmes scolaires en vigueur à l'école, notamment au regard de la formation de la personne et du citoyen abordée en éducation morale et civique.

Cet enseignement vise à former des élèves, futurs citoyens, aptes à vivre ensemble dans une démocratie indivisible et laïque et vise entre autre à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit à l'intérieur et hors de l'école. Pour cela, plusieurs dispositifs sont exploitables comme par exemple confronter les élèves à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice dans le but de mener les élèves à réfléchir mais aussi à discuter et débattre. L'élève est ainsi sensibilisé à une culture du jugement moral. Ce programme d'éducation morale et civique impose à l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. La compréhension du bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, leur respect sont essentiels pour les élèves. Ainsi, l'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Il s'agit de comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser. Il existe alors une gradation des sanctions et elles se doivent d'être éducatives. Pour cela, une initiation au vocabulaire de la règle et du droit est nécessaire. En ce qui concerne le domaine de « la sensibilité », l'objectif pour les élèves est d'apprendre à se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur (en l'occurrence le professeur des écoles).

Tout ceci concourt bien à faire comprendre aux élèves que des règles existent et qu'elles sont là aussi pour les protéger, ce qui les met en lien avec l'autorité et notamment l'autorité de l'enseignant qui veille à ce que ces règles soient respectées pour le bien être de chacun.

Illustrons nos propos par quelques exemples de pratiques de classe :

- Élaboration des règles de vie de classe avec les élèves.
- Participation des élèves à l'élaboration des règles de la cour de récréation
- Discussion à visée philosophique : les droits et les devoirs de l'élève.
- Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions).
- Discussion à visée philosophique : l'égalité de tous - élèves ou citoyens - devant la loi.

## **b) Le référentiel de compétences des professeurs de 2013**

Le référentiel des compétences du professorat et de l'éducation, entré en vigueur le 1er septembre 2013, mentionne que les enseignants concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Ceci sous-entend que l'enseignant, afin de respecter les attentes institutionnelles en vigueur, doit avoir une autorité bienveillante qui vise à favoriser le développement de l'enfant et à l'accompagner dans son développement personnel et cognitif. L'enseignant est donc amené à prendre en considération les besoins de chaque élève, ce qui est notamment abordé dans les compétences suivantes :

Compétence n°4 : Prendre en compte la diversité des élèves : la singularité de chacun

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

Compétence n°6 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves (...)

- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. (...)



- Respecter la confidentialité des informations individuelles (...)

Ces compétences sont des guides de bonne pratique que l'enseignant doit s'approprier avec de respecter les élèves et que son autorité soit ainsi respectée.

### **c) Les 11 mesures en faveur de la refondation de l'école de la République de 2015**

Une des priorités de Mme la ministre de l'éducation nationale est de mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école. La deuxième des onze mesures proclamées le 22 janvier 2015 est de rétablir l'autorité du maître et les rites républicains.

Nous constatons ici que le terme « maître » est employé et non pas celui de professeur. D'après le dictionnaire Larousse le maître est la personne qui commande. Nous pouvons ainsi en déduire que le mot « maître » est employé en tant que terme générique qui renvoie à l'ensemble du personnel éducatif de l'école maternelle jusqu'aux études supérieures.

L'école est un révélateur des tensions qui traversent la société française et des inégalités qui la marque. La crise économique n'a pas épargné l'école et dans une société en perte de repères qui favorise amalgame et indifférence, l'école peine aujourd'hui à assurer les missions que la République lui a confiées. Après les attentats qui ont visé le cœur des valeurs républicaines, les exigences du peuple sont portées particulièrement sur l'école qui transmet les valeurs de la République dont la laïcité, l'école et la République étant indissociables.

## **2. Etat des savoirs définissant le cadre théorique sur l'autorité en classe**

### **a) Définition de l'autorité**

Afin de pouvoir se questionner sur notre mise en place de l'autorité en classe, il est primordial d'effectuer une synthèse concernant l'état des savoirs définissant le cadre théorique de la notion d'autorité.

D'après le dictionnaire Larousse, le terme « autorité » provient du latin *auctoritas* qui est la capacité de faire grandir. Mais il s'agit également du pouvoir de commander, d'obliger à quelque chose, d'être obéi. Elle implique par conséquent une notion de légitimité.

L'autorité a donc plusieurs dimensions, comme nous pouvons le voir à travers ces définitions, elle a un rôle éducatif qui permet de vivre dans une communauté harmonieuse mais peut cependant être appréhendée comme un acte de soumission.

## **b) Les différents types d'autorité**

Bruno Robbes, universitaire français et ancien instituteur présente trois conceptions de l'autorité :

**L'autorité autoritariste** repose sur le principe de transcendance sur lequel s'appuie la légitimité du détenteur d'une fonction statutaire institutionnelle. Le maître exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir une obéissance inconditionnelle, forme d'une soumission. Cette volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance s'impose unilatéralement, sans discussion ni explications. Ceci s'inscrit dans un « rapport » de force et non dans une « relation ». En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet.

Pour cela, bien qu'interdit depuis la circulaire du 6 juin 1991 qui stipule que « tous châtiments corporels est strictement interdit », l'enseignant aurait eu recours à différents moyens comme par exemple l'usage de la force physique, les pressions psychologiques diverses exercées sur l'individu jouant sur la séduction, culpabilisation et le chantage à l'amour en réactivant l'angoisse d'abandon du sujet. En d'autres termes, une pratique de l'autorité sans aucune forme de bienveillance.

La deuxième forme d'autorité selon Robbes est **l'autorité évacuée**.

Le terme « évacuée » est entendu dans le sens de la remise en question des normes sociales et la revendication individualiste de nombreux adultes notamment.

Ce type d'autorité a vu le jour car le modèle patriarcal de l'autorité a affaibli les cadres institutionnels traditionnels. Nous avons donc assisté à la montée croissante d'une revendication individualiste accompagnée d'une remise en question de l'autorité en éducation dans les années 70. De ce fait, l'individu érigé en valeur souveraine devient la cellule de base de la société, il est voulu libre et autonome et choisit ses appartenances ou s'en exonère : ce sont ses accomplissements et ses désirs qui guident son action.

Jean Pierre Lebrun psychatre et psychanaliste parle à ce propos en 2001 du risque d'une « auto-fondation de la norme », du fait de la disparition de la norme figurée par l'instance paternelle : il s'agit ici d'une crise de l'autorité qui s'avère être plus profonde que cela, puisque s'ajoute une crise du sens de la norme, non pas du fait de l'absence de norme mais au contraire de la multiplicité de celles-ci.

Pierre Legendre professeur à l'université parle quant à lui en 1985-1990 d'un « libre-service normatif » qui génère une crise de la transmission chez des adultes en manque de repères qui refusent d'intervenir au prétexte que chacun a ses propres normes. Il s'agit d'une prise de position caractéristique de ce que nous nommons l'autorité évacuée selon Robbes.

Ce qui est caractéristique de cette autorité est le rapport des adultes à la norme, ce qui permet de comprendre le rapport des jeunes d'aujourd'hui à celle-ci. Ainsi, le refus de nombreux adultes de toute situation conflictuelle par la peur de ne plus être aimé laisse le jeune face à différents risques qui peuvent être : l'angoisse d'abandon (ne pas être vu, être ignoré) ou encore l'angoisse de fusion (être trop dépendant des autres s'immiscant dans sa vie).

Pour Philippe Jeammet pédopsychiatre (2004), le problème que les adultes connaissent avec les jeunes s'agissant de l'autorité est avant tout un problème d'adultes manquant de crédibilité, insuffisamment consistants pour être contenant.

À l'école, la position statutaire de transmetteurs de savoirs des enseignants n'est pas une garantie d'autorité effective. Ceux-ci en viennent à douter du bien-fondé de leur légitimité à occuper dans la durée une posture d'autorité visant à instruire et à éduquer (Robbes, 2006).

L'individualisme ambiant qui altère le sens de la norme influence les pratiques professionnelles dans le sens du laxisme, de l'impuissance ou de la montée en première ligne du « sujet héroïque » (Dubet, 2000), charismatique et irremplaçable conservation d'un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, de maintien dans la dépendance en répondant à la demande de l'élève.

Ainsi, **l'autorité éducative** apparaît en mesure d'ouvrir de nouveaux horizons, elle est une réponse complexe mais indispensable à la transmission et à la pérennisation des idéaux démocratiques. C'est ce troisième type d'autorité qui a été repéré par Robbes. La participation des personnes sur lesquelles elle s'exerce est la condition première de son efficacité puisqu'elle est synonyme de relation, et de négociation.

Au début des années 70, le chercheur Jacques Ardoino appréhende l'origine d'une autorité comme processus d'autorisation.

D'un point de vue étymologique, l'autorité se définit selon une nouvelle logique qui dépasse l'alternative proposée à l'enseignant - autorité autoritariste ou autorité évacuée - sources d'impasse.

Elle se révèle au fondement de l'humain (Marcelli, 2003) comme phénomène à la fois psychologique et relationnel (social), 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 ; dvpt de l'autonomie) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) (Obin, 2001)

Du point de vue des modalités d'action de l'enseignant, ces trois significations doivent être travaillées ensemble : l'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant

- **Autorité statutaire: être (potestas)**

Le premier sens, l'autorité statutaire (potestas) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé » (Encyclopaedia Universalis , 1995, p. 2).

Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. La dimension statutaire de l'autorité à l'école est à la fois générationnelle et institutionnelle. Non négociable mais non suffisante, elle demeure potentielle : pré-existant à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective.

S'il est indispensable d'admettre qu'il existe dans toute relation d'autorité une asymétrie, une dissymétrie première inhérente au statut qui assure l'indispensable distinction des fonctions et des places (l'exercice d'une autorité s'appuie d'abord sur l'existence de places distinctes), dans le même temps et c'est un paradoxe, il faut considérer que la relation d'autorité effective ne pourra s'établir qu'horizontalement, par la symétrie, en passant par ce que nous nommons « processus de légitimation »

- **Autorité de l'auteur: avoir de ...(auctor)**

Deuxième sens, l'autorité de l'auteur, qui s'autorise et augmente l'autre nous ramène à l'étymologie première « auctor ».

Le terme « autorité » possède aussi une racine double : auctorité (1119) : « du latin auctoritas. Il a pour racine auctor (auteur) et se rattache à augere (faire croître, augmenter) » (Maccio, 1988 ; Mucchielli, 1976)

Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'auctor peut produire une autorité qui fait croître l'autre, qui l'élève (c'est le sens du mot « élève ») il a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Avoir de l'autorité en tant que personne, c'est avoir une confiance suffisante en soi, être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même, ce qui nécessite une certaine durée

### - **Faire l'autorité**

Troisième sens, l'autorité est avant tout capacité fonctionnelle. Pour Robbes, l'autorité pose la question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe.

Ces savoirs que déploie l'enseignant dans l'action, s'inscrivent dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe.

Selon lui, 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 » et 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...) joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité.

## **c) Evolution du concept d'autorité**

Max Weber met en avant 3 grands modes de légitimation du pouvoir inscrits dans une succession historique des figures de l'autorité fondées sur des croyances en la rationalité légale ou bureaucratique :

- L'autorité traditionnelle : reposant sur hier
- L'autorité charismatique : fondée sur la grâce personnelle
- L'autorité légale rationnelle : forme moderne occidentale

Véronique Blanc Blanchard amène la question de l'autorité différemment que les auteurs précédents. Elle pense qu'en essayant de combattre un autoritarisme déjà défunt on a sapé l'indispensable autorité du maître. Pour elle, « il faut de toute urgence repenser la question de l'autorité à l'école, s'interroger sur sa vraie nature, comprendre en quoi elle est libératrice, et réfléchir aux moyens de la restaurer. »

Véronique Blanc Blanchard pense que la société ainsi que les réformes tel que la loi d'orientation de 1989 ont rendu de plus en plus compliqué l'exercice de l'autorité. Ainsi ce n'est plus l'autorité du savoir qui est au centre mais l'élève et ses besoins. On rend l'élève acteur de la construction de ses propres savoirs ainsi on présuppose son autonomie immédiate en oubliant que seul l'accès au savoir et à la culture émancipe et libère.

Dans ce but la nouvelle pédagogie promeut l'expression de soi et encourage les débats, la prise de parole. Véronique Blanc Blanchard en arrive à la conclusion que « le maître n'est plus celui qui sait, mais un animateur qui doit plaire et capter par des moyens ludiques l'attention » des élèves. Cela donne donc aux élèves l'illusion du savoir en pensant que donner son opinion suffit pour apprendre et acquérir de nouvelles compétences.

De ce fait le rapport qui se crée entre maître et élève ne permet plus ce rapport d'autorité, les limites ne sont plus clairement posées. On est ainsi positionné dans un rapport de négociation permanente.

Elle pense que l'ouverture de l'école aux parents a largement contribué au déclin de l'autorité des maîtres. En effet avant les parents prenaient le parti des enseignants et veillaient ainsi aux respects des règles à l'école et de ce fait appuyaient l'autorité des enseignants.

« Aujourd'hui, les parents ne distinguent plus les rôles ». L'institution est en permanence contestée ainsi que les choix pédagogiques et les parents se dressent contre les maîtres et détruisent ainsi toute confiance indispensable à une autorité pédagogique.

La discipline à l'école permet d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Respecter les règles de vie de la classe permet aux élèves d'apprendre dans les meilleures conditions et le fait que dans une classe le silence soit respecté n'implique pas une autorité castratrice. Cependant « sous prétexte que la contrainte liée à l'autorité serait vécue comme une limitation de la liberté voire comme une violence !, l'école a discrédité la discipline scolaire. »

Pourtant, l'autorité est indéniablement liée à l'instruction. Cependant l'autorité exclut

l'autoritarisme. En effet l'autoritarisme n'a pas sa place à l'école puisque l'instruction est là pour permettre à l'enfant de se construire comme sujet libre. L'autorité pédagogique ne relève pas de la terreur. Il ne faut pas faire d'amalgame entre le maître qui libère en instruisant et le maître qui domine pour exploiter.

Il faut comprendre qu'on ne peut pas inculquer un savoir, on doit le transmettre, permettre à l'élève de se l'approprier, de le comprendre.

La véritable autorité du maître tiens à ce qu'il parle, à ce qu'il donne à penser et non à son charisme.

L'autorité du maître provient de ce qu'il enseigne et de la maîtrise des savoirs apportés à ses élèves. Il faut comprendre que l'autorité ne vient pas de l'aspect relationnel avec les élèves mais bien du contenu apporté, de la richesse et de la maîtrise des savoirs. En effet les élèves ressentent l'investissement du maître et lui témoigne ainsi un véritable respect.

Les savoirs acquis permettent de comprendre le monde et ainsi de pouvoir l'intégrer.

Enfin l'autorité de maître provient de la manière dont il amène l'élève à comprendre les différents enseignements.

L'autorité éducative est à la fois libératrice et contraignante. En effet les élèves sont dans un premier temps dépendant des savoirs du maître, ils n'ont pas encore construit leur propre jugement, ils ne sont pas autonomes. Ils sont donc pour un temps dans l'obligation d'accepter l'autorité pour accéder aux connaissances et ainsi devenir « libre ». C'est donc une autorité temporaire.

« Le propre du maître est de travailler à se rendre inutile, ce qui advient le jour où ses élèves peuvent se passer de lui. »

En attendant l'autorité reste indispensable et demande le respect des règles mises en place avec les élèves afin de créer un cadre propice au apprentissages. « Elle implique cependant de la bienveillance, de la générosité et une inépuisable patience. »

Dans le même sens, le courant de la pédagogie institutionnelle a été élaboré par Fernand Oury (1920-1998) et Raymond Fonvieille (1923-2000), leur but est d'établir, de créer, et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par des institutions appropriées. Selon eux, si l'enfant perçoit le lieu classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions, il va progressivement prendre en charge sa vie d'écolier. Il va garder ou retrouver le goût d'apprendre, à travers son engagement, ses initiatives... Concernant l'autorité, ils mettent en avant que celui qui fait autorité n'est pas autoritaire mais que c'est la compétence de l'enseignant qui fait l'autorité, celle-ci se traduisant par des actions observables.

L'autorité dans ce type de pédagogie prend une forme différente : l'enseignant exerce son autorité par l'autorité qui autorise en mettant en place les choses suivantes permettant de distinguer l'asymétrie des positions maître / élèves :

- Il crée un milieu éducatif : accueil de l'enfant (et non seulement de l'élève) avec écoute et reconnaissance du sujet
- Il maîtrise la communication
- Il est en capacité de jouer plusieurs rôles : responsable légal des élèves et responsable pédagogique
- Il accepte de partager le pouvoir : il intervient, se décentre, facilite, laisse faire, suggère...
- IL réagit de façon approprié à une situation et accepte d'avoir tort.

Ainsi, par ces différents moyens, il est mis en avant que l'enseignant n'est pas l'élève.

Freinet s'appuie sur la mise en action des élèves notamment lors du travail de groupe, débat de régulation et responsabilités. Dans cette pédagogie institutionnelle, la classe est une micro société où l'on prend des initiatives et des responsabilités. La délimitation d'un cadre est importante et cela passe par la mise en place des métiers de la classe, des ceintures de comportement, le conseil de classe... Le but étant d'organiser la cogestion de l'autorité et des apprentissages. Pour cela, la discussion démocratique, l'entraide et le partage entre pairs sont des moyens de pacification scolaire par la discussion.

Pain et Vulbeau en 2000 reprennent aussi la notion d'autorisation comme position sociale, plus ou moins institutionnelle, plus ou moins subjective, qui fait qu'un sujet se permette - mais aussi qu'il lui soit permis - de faire figure d'autorité, de faire autorité ou de faire l'autorité, suivant les sites ou les situations.

Ces principes sont en convergence avec les recherches en psychosociologie. L'autorité est envisagée comme une relation d'influence dépendante des phénomènes de leadership survenant dès qu'existe un groupe. Ces conceptions rejoignent des travaux plus récents de sociologues (De Munck & Verhoeven, 1997 ; De Munck, 2000 ; Dubet, 2000 ; Fize, 2004) pour lesquels la production de normes socialement acceptées dans une société démocratique passe de plus en plus par une régulation s'appuyant sur un modèle de rationalité négocié avec les acteurs concernés



L'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce.

La plupart des spécialistes de l'enfant et de l'adolescent (J, Ginet et Herfray) s'accordent à rappeler que c'est à l'adulte qu'il revient de transmettre des repères, de fixer des limites contenantes et de soutenir le conflit afin d'étayer la construction psychologique de l'enfant ou du jeune en sujet autonome.

Ces mêmes psychologues ou psychanalystes affirment l'absolue nécessité d'une conception de l'autorité « décontaminée » des pratiques autoritaristes et véritablement éducative. Ils insistent sur l'importance symbolique de la parole et de l'instance paternelle car l'enfant ou l'adolescent en manque d'interdits se retrouvent confronté soit à l'angoisse d'abandon - lorsque les adultes lui enjoignent de chercher en lui-même ses propres limites soit à l'angoisse fusionnelle - lorsque des adultes « séducteurs » le maintiennent dans une relation de dépendance fusionnelle.

Il revient donc à l'adulte d'incarner l'altérité et de maintenir la relation et d'éviter la rupture, dans une position qui ne soit ni de séduction ni de réduction.

Dans le cadre de l'école, Philippe Meirieu en 1991, défend les formes d'autorité qui rendent l'élève auteur, l'aident à grandir et à se projeter dans le futur, en lui donnant les moyens à la fois de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures et d'être en capacité de le contester. Pour lui, les jeunes doivent s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime. De ce fait, l'autorité éducative a pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité ».

#### **d) La crise de l'autorité**

L'autorité est en crise, et ce constat s'étend à l'ensemble de la société : la famille, l'école ou l'Etat. Cette crise ne date pas d'aujourd'hui, elle va de pair avec l'avènement même de la modernité qui est caractérisé par un mouvement d'arrachement au passé et à la tradition. D'un point de vue historique, selon Gérard Mendel, fondateur de la sociopsychanalyse (1930-2004), il y a eu deux figures sociales importantes qui rentrent en jeu dans la question d'autorité: la première est la communauté et la seconde est le patriarcat. La communauté constitue le fondement de l'autorité où le groupe fait autorité. Dans les sociétés patriarcales, les figures du père remplacent l'affaire de tous.

Le déclin de la société patriarcale serait bien l'une des raisons profondes de la crise de l'autorité actuelle. Et ce sont aujourd'hui les tribus marchandes qui imposent aux enfants des règles de conformité et des codes : par exemple les vêtements de marque, les stars...

De plus, dans les familles, nous sommes passés d'une logique de transmission à celle de construction identitaire. Les modèles traditionnels sont en crise et la volonté des groupes à vouloir faire leur propre histoire prime : il y a là une sorte de réflexivité générale.

Bien que l'école tente de s'opposer à ces dérives en mettant en place des travaux de groupes, en insistant sur le respect des différences et de l'équité, et en rejetant toutes formes de discriminations notamment, elle est tout de même restée dans une logique de transmission qui peine à évoluer et à faire face à cette mutation.

La crise de l'autorité est donc bien présente à l'école qui, face à l'immigration, détient un rôle important d'éducation pour fondre les groupes ethniques en un seul peuple, donner des normes et des valeurs communes et faire ainsi le lien entre tradition et renouveau.

Depuis 2001 la question de l'autorité, est redevenue davantage un sujet d'actualité. En effet l'année 2001 est marquée par plusieurs événements issus de certaines revendications par la jeunesse notamment avec la loi Taubira reconnaissant les traites et l'esclavage en tant que crime contre l'humanité engendrera une modification des programmes en histoire et en sciences humaines. Ils accorderont à ces événements la place conséquente qu'ils méritent. Ainsi, l'histoire abordée à l'école devient plus juste, et rétabli la vérité sur des faits historiques portant sur des questions socialement vives qui avaient mené à la controverse. Ceci conforte les valeurs de la République telles que le refus et l'absence de discrimination ainsi que l'esprit de justice. A ce sujet, le lien avec la question de l'autorité est évident : les enseignements donnés auparavant omettaient certains faits ce qui allaient à l'encontre de la mémoire et de l'héritage culturel de certains élèves. Ainsi la légitimité de l'enseignant est rétablie renforçant ainsi son autorité.

Plusieurs ministres ont cherché à examiner cette notion qui faisait défaut dans les écoles et qui avait tendance à s'orienter vers une autorité évacuée. X. Darcos et L. Ferry souhaitaient une rapide « restauration de l'autorité à l'école » et « l'instauration d'une pédagogie de l'autorité ». En effet, L. Ferry dans sa Lettre à tous ceux qui aiment l'école (2003) explicite que l'enseignant devrait associer la transmission des savoirs et des sanctions efficaces pour faire passer son autorité, ce qu'on peut traduire par l'instauration d'un cadre ayant un côté utilitariste pour les élèves. L'école est le lieu où l'on apprend mais c'est aussi un lieu où il y a des contraintes. Entre Mai et Octobre 2004, F. Fillon souhaite une « réaffirmation des valeurs morales et des fonctions statutaires des adultes » notamment l'utilisation plus régulière de punitions. Ce qui engendre de

nombreux débats de la part des enseignants, des familles mais aussi des psychologues et des sociologues à propos de la place de l'élève et de la manière de faire des enseignants. En 2007, X. Darcos rappelle la « nécessité du respect de l'autorité des enseignants par les élèves et les familles », ce qui sous-entend qu'il accepte « une posture autoritariste plus conforme à la conjoncture ».

Pour conclure sur la question d'autorité d'un point de vue des savoirs théoriques, nous pouvons retenir que plusieurs formes d'autorité coexistent mais qu'au regard de l'évolution de notre société et dans un cadre scolaire, 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.

L'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité est primordiale : elle doit être mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. Robbes affirme qu'ainsi envisagée, l'autorité est par essence éducative, point de vue partagé par des sociologues tels que De Munck & Verhoeven, 1997, Dubet, 2000 ; Fize, 2004, pour lesquels l'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. Là aussi, la pédagogie institutionnelle les rejoint puisqu'elle met en avant l'importance de la verbalisation et de l'autonomie.

Psychologues et psychanalystes affirment également l'absolue nécessité d'une conception de l'autorité « décontaminée » des pratiques autoritaristes et véritablement éducative.

### **3. *Autorité et sanction***

Comme nous l'avons vu précédemment, le thème de l'autorité et de son déclin revient de façon récurrente depuis déjà plusieurs décennies. Celui de la sanction comme fondement possible d'une restauration de l'autorité bafouée est revisité, et réinvesti tout aussi régulièrement. Le lien entre autorité et sanction est étroit, bien que l'intérêt des sanctions ait été remis en question. Ainsi, si elle va nécessairement de pair avec l'obéissance, l'impliquant naturellement, elle n'en est pas moins exclusive de la contrainte tout autant que de la persuasion.

Aux vues de nos lectures sur le thème de l'autorité, des questions que nous avons soulevées à ce sujet, et de l'analyse de notre propre pratique qui a mis en avant le recours à différentes sanctions afin de faire respecter l'autorité exercée par l'enseignant, il est par conséquent pertinent de faire un point sur l'intérêt des sanctions existantes dans le cadre scolaire.

Envisagée comme un moment dynamique dans le procès éducatif, la sanction poursuit une triple fin:

- une fin psychologique : La sanction est un moyen par lequel un enfant élabore sa culpabilité. La sanction éducative est là pour faire césure, marquer une limite, laisser une trace psychique face à un comportement inadapté réconcilier un sujet divisé avec lui-même. Elle est utilisée pour rompre avec la spirale du faire mal/se faire mal
- Une fin éthique: Aider l'enfant à s'attribuer la responsabilité de ses actes, « en être l'auteur » ce qui l'engage à s'interroger sur ceux-ci et par là même à élaborer sa responsabilité subjective c'est-à-dire aussi sa liberté (Ph. Mérieux) d'où l'importance de la parole.
- Une fin politique: réhabiliter l'instance de la loi garante du vivre ensemble. La sanction vise à réaffirmer la primauté, la centralité de la loi et non la prééminence de l'enseignant. Comme le dit J. Bergeret, elle ne peut que rappeler la valeur d'instance qui permet à un « je » et à un « tu » de devenir un « nous ». Il est important de rappeler la loi pour préserver l'identité du groupe dans le but d'éviter le risque de débordement, d'anxiété, de régression voire de passage à l'acte.

Les sanctions éducatives respectent quatre principes selon Prairat, E :

- Principe de signification: elle s'adresse à un sujet
- Principe d'objectivation: elle porte sur des actes
- Principe de privation: elle supprime des droits ou des avantages
- Principe de socialisation: elle appelle une réparation ou un geste matériel et/ou symbolique à destination de la victime ou du groupe. Elle permet aussi au sujet de se socialiser ou resocialiser

La sanction éducative s'adresse à un individu et non à un groupe ce qui renvoie à deux exigences qui sont de renoncer aux mises en scène spectaculaires, à toutes les formes punitives exemplaires et édifiantes. Cela ne signifie pas que l'on doit se priver des formes qui travaillent le symbolique. La solennité a toute sa place lorsque les circonstances l'exigent : la sanction appelle la parole. Pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée l'enfant doit pouvoir élaborer le sens de son acte mais aussi de la sanction (pour lui et pour l'autre/les autres). On sanctionne des faire-contre, des passages à l'acte, des actes attentatoires à l'ordre commun. On ne punit pas l'intégrité d'une personne mais un acte particulier commis dans une situation particulière. La sanction n'est

donc pas incompatible avec la dignité éducative puisqu'elle ne sanctionne que l'indignité d'un comportement.

La dimension relationnelle représente un domaine de professionnalité fondamental pour l'impact des pratiques des enseignants.

Les trois principales sources de difficulté du métier d'enseignant (autorité, motivation, différenciation) se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique (A. Van Zanten, 2012 ; C. Thélot 2004). L'exercice du métier d'enseignant immerge dans le relationnel, le problème est que les enseignants se forment seuls.

Certains faits peuvent impacter durablement les rapports d'un enfant à l'école, à l'apprentissage et avoir des effets sur son estime de soi. Les enfants sont sensibles à la justice et à l'équité.

Une recherche menée par l'ESPE de la Réunion en 2011-2013 révèle que 6 % des élèves de CE2 estime avoir été confronté à des faits relationnels vécus comme désagréables dans leurs relation au professeur.

Exemples de types de faits vécus comme désagréables par les élèves avec leurs professeurs :

- Paroles de mépris ou de dédain
- Exigences
- Attitude sévère ou austère
- Refus d'aide ou de réponses
- Envoyer au tableau
- Moquerie
- Puniton

Certains facteurs sont considérés comme aggravant les faits relationnels vécus comme désagréables par les élèves avec leurs professeurs tels que la répétition ou l'accumulation, les moqueries des pairs, le statut de remplaçant de l'enseignant, la proximité avec la retraite, le physique imposant de l'enseignant.

Exemples de traces de dérapages verbaux :

- - Ça, c'est la copie d'une élève qui n'ira pas bien loin dans ses études ! (H, Anglais, CE2)
  - Prédiction négative sur l'avenir de l'élève
- - Ce sont les bébés qui écrivent comme cela ! (F, maths, CM1)
  - Moquerie

- - Je vais te secouer, tu vas comprendre ! (F, maths, CE1)
- Menaces

Face à ces propos, les enfants ne peuvent rester insensibles. Les quatre émotions principales ressenties par les élèves lors des faits sont : l'injustice (32,5%), l'humiliation (27,6%), l'impuissance (27,6%) et la peur (24,3%)

Ces paroles ont évidemment des conséquences comportementales sur les enfants. Ils y répondent par le stress, la peur de prendre la parole. Certains manifestent un repli sur soi, une baisse de l'estime de soi. 2,8 % des enfants interrogés seraient animés d'un désir de vengeance envers leur professeur.

C'est pourquoi l'enseignant doit penser son autorité et la mise en place de sanctions de façon à ne pas heurter la sensibilité des élèves ni toucher leur amour propre afin de favoriser un développement harmonieux.

Les effets neurologiques :

Ces propos et faits vécus comme désagréables peuvent avoir des répercussions à long terme. Les recherches en neurosciences affectives et sociales ont prouvé que pendant les premières années de vie, le cerveau d'un enfant est extrêmement malléable, donc vulnérable et immature.

Cependant l'amygdale cérébrale (centre de la peur) est parfaitement mature dès la naissance. En conséquence, tous nos souvenirs importants de peurs dans notre enfance sont gardés en mémoire dans l'amygdale.

-

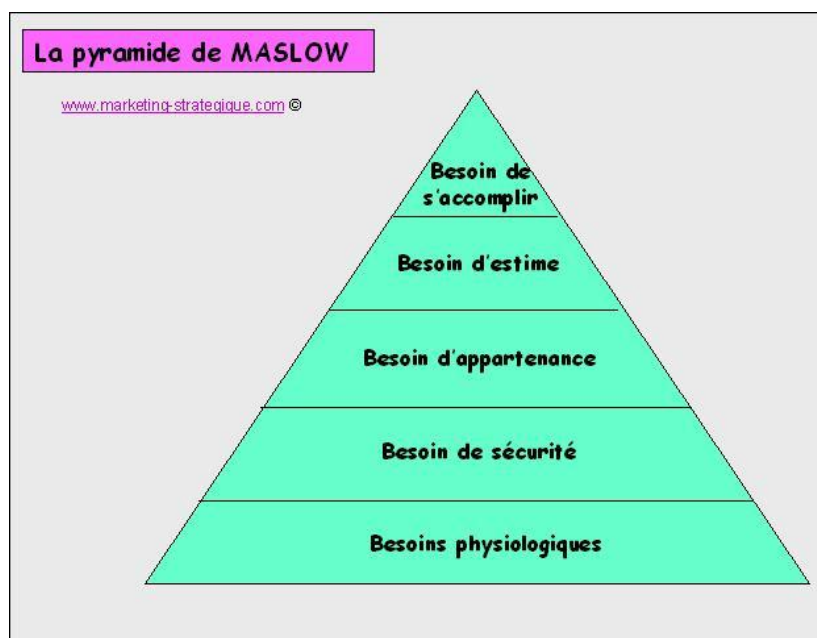
La construction des capacités de régulation des comportements émotionnels et sociaux, dans le cortex orbitofrontal, ne s'achèvent qu'à la fin de l'adolescence. Or le cortex orbitofrontal (COF) permet d'avoir de l'empathie, de comprendre les émotions d'autrui, de réguler des différends de manière éthique et responsable, et aussi d'éprouver de la compassion. Selon Allan Schore, l'un des fondateurs de neurosciences affectives et sociales, le rôle des adultes dans le développement du COF est capital.

La violence éducative ordinaire (VEO) perpétrée engendre de lourdes conséquences chez l'enfant. Il peut souffrir par la suite de troubles de l'humeur ou de la personnalité, d'une instabilité émotionnelle, d'un repli sur soi et d'une baisse de l'estime de soi. L'agressivité d'un enfant est également une des conséquences de ces comportements d'adultes envers eux.

Ainsi, la peur du regard des autres, de paraître nul devant le prof et les camarades de classe, les mauvaises notes, les comparaisons, sont des sources de stress qui fragilisent l'élève et l'insécurisent.

A l'inverse, un enfant traité avec bienveillance renforce la confiance en lui, et éprouve du plaisir à créer et apprendre. Il se rend capable de se comporter lui-même avec bienveillance. On parle de cercle vertueux. La bienveillance éducative, les interactions harmonieuses provoquent la sécrétion de l'ocytocine, qui a des effets neurologiques positifs.

D'après la pyramide de Maslow, 1947, les besoins de l'élève sont hiérarchisés, et nous pouvons nous apercevoir que le besoin de sécurité est fondamental ce qui induit que l'autorité de l'enseignant tout comme ses sanctions doivent être justes et équitables afin de sécuriser l'élève dans son rôle d'apprenant qui a les mêmes droits et devoirs que ses camarades.



Comme nous l'avons vu dans ce paragraphe, les sanctions peuvent avoir un enjeu éducatif important si elles sont pensées et réfléchies de façons justes et utiles. L'enseignant peut donc avoir recours, afin de maintenir l'autorité scolaire, à des sanctions dites éducatives dans le but que l'élève puisse réfléchir à sa propre pratique et améliorer son comportement. L'objectif final étant toujours de former des citoyens éclairés, conscients de leurs actes et de leurs impacts.

#### **4. Autorité et communication non-verbale**

Jacques Corraze, dans son ouvrage, *Les communications non-verbales*, donne la définition suivante : « On entend par posture la position du corps, ou de ses parties par rapport à un système de repères déterminés. Il s'agit donc de l'orientation des éléments corporels. Dans les communications non-verbales, on use surtout de deux types de repères : l'orientation d'un élément du corps par rapport à un autre, ou au reste de ce même corps »... « l'orientation du corps, ou de ses parties, par rapport à d'autres corps ». Le corps humain peut adopter un millier de postures. Les cultures choisissent dans cet éventail celles qui véhiculeront des significations données.

Ray Birdwhistell envisage la gestuelle comme un système de signification complexe doublant ou non le système verbal. Le *kinè* est le plus petit élément perceptible dans une gestuelle ; (ex : un froncement de sourcil). Sa répétition au sein d'une même séquence gestuelle et sa combinaison avec d'autres éléments, engendre des constructions complexes. De sorte que la structure du code gestuel est comparable à la structure du discours en « son », mots, propositions, phrases.

Le langage silencieux constitue la face cachée de la communication humaine en apparence dominée par le verbe. Le non-verbal structure notre vie quotidienne et professionnelle, le message postural représente donc un aspect bien particulier du langage silencieux. L'exercice de l'autorité suppose que l'émetteur prenne un ascendant passager ou durable sur autrui. Consciente ou inconsciente, imposée ou librement consentie, cette domination est un élément concret du dispositif de pouvoir. Toute posture d'autorité procède d'une relation explicite ou implicite au dispositif de pouvoir. Il existe une véritable formation discursive de l'autorité qui contient non seulement des énoncés verbaux tel que « je vous ordonne d'obéir », mais aussi toute une gamme de postures exprimant la domination ou tout au moins la détention d'un pouvoir sur autrui.

Ainsi, les communications non-verbales du professeur reflètent l'autorité qui lui est conférée. Il existe trois grandes variétés de posture que l'on distingue chez les enseignants afin d'asseoir leur autorité. Il y a le régime dominateur, médiateur et mimétique. Le premier est dominé par la raideur musculaire qui dénonce l'hyper-protection dont s'entoure le maître autoritaire (buste dressé en avant, avant-bras projeté avec souvent le doigt tendu).

La communication pédagogique médiatrice, elle, est riche en postures d'apaisement, d'écoute et de dialogue. Le médiateur dirige sa classe avec une autorité souple reflétée dans sa posture détendue. Le maître médiateur s'interdit toute production de posture de domination agressive (posture souple, tendance à ouvrir les mains vers son auditoire). Il privilégie l'explication, ses yeux



se fixent dans les yeux des élèves pour y voir des marques de compréhension. C'est la conduite du dialogue qui est ici la source de l'autorité.

La troisième variété de posture est la communication mimétique avec les élèves, elle place l'enseignant dans un paradoxe logique. Celui de l'autorité qui veut s'affirmer en se niant. Il espère tirer son autorité du groupe en calquant sur lui ses attitudes. C'est le personnage caricatural du « prof copain » qui semble naturellement partager les cultures et les modes de jeunes et leurs attitudes. Ici, le maintien de la relation d'autorité demeure fragile.

L'enseignant a tendance à adopter des postures labiles qui varient selon ses interlocuteurs. Ses postures ne sont que le produit des messages posturaux des jeunes qu'il copie.

## II. Problématique, hypothèses et pistes d'actions

### 1. *Problématique*

Par conséquent nous avons pu voir dans cette première partie que la question de l'autorité est au cœur de la remobilisation de l'école en faveur de la République, mais qu'elle reste cependant peu traitée par les textes institutionnels. Bien que cette thématique soit abordée, les modalités de sa mise en pratique résultent des choix de l'enseignant.

La place de l'autorité à l'école demeure une question socialement vive: l'autorité excessive de l'école d'autrefois est aujourd'hui éradiquée, le mot d'ordre étant la « bienveillance » afin de pouvoir donner à l'enfant de meilleures conditions d'apprentissage et de renouer le lien entre l'école et les parents.

Là aussi la question d'autorité pose problème, puisqu'il s'agit d'un renvoi incessant entre les parents et l'école qui devraient travailler conjointement pour le bien de leurs enfants.

Au niveau des nouveaux programmes, la question de l'autorité est travaillée avec les élèves en éducation morale et civique puisque les thèmes abordés touchent à l'éducation aux droits et à la règle, aux droits des enfants ou encore à l'expression de leurs sentiments.

Comme nous l'avons vu précédemment, les chercheurs et pédagogues placent quant à eux l'autorité comme une question centrale, qui doit être mise en place par l'enseignant et acceptée par les élèves.

L'une d'entre nous a à sa charge une classe de 26 élèves bien évidemment hétérogène mais sans grosses difficultés apparentes. Ces élèves ont toujours été ensemble depuis la maternelle, le climat de classe est donc bon mais peu propice aux apprentissages. Une franche camaraderie est présente au sein du groupe classe ce qui entraîne des bavardages très fréquents, et des rigolades. Les élèves ont de grandes difficultés à rester à leur place, à demander l'autorisation pour prendre la parole ou pour se lever ce qui perturbe le déroulement de la classe. En tant que professeur débutant à mi-temps, les difficultés rencontrées pour instaurer et respecter l'autorité sont par conséquent nombreuses. Ainsi, le moyen le plus efficace mis en place jusqu'à présent afin d'obtenir le silence est la menace de sanction voir la sanction en elle-même.

Face à ce constat nous nous sommes demandées comment mettre en place une autorité acceptée par les élèves afin de favoriser leur apprentissage mais sans avoir systématiquement recours aux sanctions ?

## **2. Hypothèses :**

Dans le cadre de ce travail, nous avons mené une réflexion sur l'autorité du maître au sein de sa classe et avons retenu quatre hypothèses qui sont les suivantes :

- L'autorité peut être acceptée que si celle-ci est partagée par les élèves. Nous pensons que pour que les élèves puissent respecter les règles et se les approprier il est nécessaire que ceux-ci acceptent l'autorité de l'enseignant et y contribuent également.
- L'autorité installée doit évoluer au cours de l'année scolaire pour accompagner les élèves dans leur développement, et leur autonomie. En effet, nous pensons que les élèves, au cours de l'année scolaire, évoluent. Ils grandissent, gagnent en maturité et en autonomie, c'est pourquoi les règles doivent évoluer.
- L'autorité ne passe pas uniquement par la sanction : nous pensons que d'autres alternatives sont possibles avant d'avoir recours aux sanctions à proprement dites.
- La sanction doit être éducative et évolutive pour éviter le sentiment d'injustice. La sanction doit permettre à l'élève de se rendre compte que l'un de ses comportements ou agissements est inadapté dans le cadre scolaire.

## **3. Pistes d'actions :**

Afin de mener à bien cette étude, nous avons plusieurs pistes d'actions :

La première consiste à s'intéresser à la propre pratique de notre PES : par observation, nous établirons ce qui compose la mise en place de son autorité actuelle ainsi que les effets produits.

Simultanément, nous établirons des questionnaires destinés aux collègues PES afin d'identifier s'ils souffrent des mêmes difficultés le but étant d'avoir plusieurs pistes de réflexion, et de pouvoir confronter des pratiques similaires ou différentes et d'en voir les retombées.

En parallèle, lors des stages SOPA suivis par deux d'entre nous, il sera observé la mise en pratique de l'autorité des maîtres en tant que professeurs chevronnés.

Suite aux résultats recueillis, nous pourrons croiser les différentes difficultés, pratiques et remédiations relatives à la question de l'autorité du maître ce qui nous mènera à mettre en place des dispositifs de remédiation face à nos propres difficultés pour parvenir à ce que l'autorité de l'enseignant soit acceptée de tous, sans avoir forcément recours aux sanctions si cela est possible. Le cas échéant, en ayant recours à des sanctions dites éducatives.

Enfin, nous ferons un second bilan et nous verrons par observation si cela est effectif.

Pour cela nous allons nous appuyer sur les recherches théoriques que nous avons lues, mais également grâce à nos expériences de terrain et aux vécus de professionnels enseignants.

### III. Etude menée :

#### 1. *Choix et outils méthodologiques ;*

Afin de répondre à notre problématique «Comment mettre en place une autorité qui soit acceptée par les élèves afin de favoriser leur apprentissage sans avoir systématiquement recours aux sanctions? », nous avons choisi de mener notre étude en plusieurs étapes :

<b>PHASE 1</b>	Réflexion sur nos propres représentations sur ce qu'est pour nous l'autorité du maître.
<b>PHASE 2</b>	Réflexion sur les principales difficultés rencontrées en classe face à la mise en place de l'autorité par l'enseignant stagiaire.
<b>PHASE 3</b>	Élaboration de la grille d'observation du PES en fonction des difficultés énoncées .
<b>PHASE 4</b>	Observations sur le terrain et amélioration de la grille.
<b>PHASE 5</b>	Création du questionnaire enseignant relatif aux difficultés rencontrées par la PES en fonction des constats via la grille d'observation.
<b>PHASE 6</b>	Distribution du questionnaire auprès de 50 enseignants.
<b>PHASE 7</b>	Traitement des données et réflexion autour des dispositifs à envisager pour une amélioration de notre propre pratique.
<b>PHASE 8</b>	Mise en place des dispositifs au sein de la classe de la PES et observations de leur efficacité/inefficacité.
<b>PHASE 9</b>	Traitement des résultats obtenus.

Pour cela, suite à l'accord de notre IEN, nous avons établi et suivi un planning de visites en classe :

<b>Date</b>	<b>Nom</b>	<b>Objectifs</b>
<b>03/01/17</b>	Couraut Elodie	Faire un point sur l'autorité mise en place
<b>16/01/17</b>	Hoessler Sophie	Mise en place de dispositifs
<b>27/02/17</b>	Couraut Elodie	Identifier les résultats obtenus, mettre en place de nouveaux dispositifs
<b>13/03/17</b>	Hoessler Sophie	Résultats obtenus et régulation pour amélioration
<b>03/04/17</b>	Couraut Elodie	Résultat final

## **2 .Les outils utilisés :**

### **a) La grille d'observation**

Dans le but de cerner les difficultés et afin de pouvoir construire notre premier outil d'analyse qui est la grille d'observation, nous sommes parties des représentations de la PES. Ainsi, il a été mis en avant que les problèmes liés à l'autorité du maître ne concernaient que des moments précis de la journée.

Pour analyser la posture éducative et autoritaire de l'enseignant, nous nous sommes donc basées sur cette grille d'observation.

Les items retenus dans notre grille sont divisés en trois grands thèmes majeurs nous semblant les plus pertinents au vue de notre sujet. Ils correspondent :

- A l'entrée en classe,
- Aux interruptions des enseignements (les Nap/la cantine)
- Aux travaux de groupe. Il est effet d'une observation non participante.

Lors de l'observation, il ne s'agit en aucun cas d'interférer dans le déroulement des apprentissages et des habitus de classe. La grille d'analyse est remplie avec le plus d'objectivité possible ce qui nécessite une prise de recul suffisante. L'observation demande également beaucoup de concentration et un effort cognitif important c'est pourquoi, dans le but d'optimiser nos observations, nous nous sommes rendues sur le terrain à plusieurs reprises.

Elle nous a également permis d'identifier l'évolution des problèmes après la mise en place de nos dispositifs.

Il nous a semblé essentiel de venir observer la PES dans sa classe car il est souvent difficile de se rendre compte soi-même des problèmes et des difficultés que l'on rencontre dans sa classe. Cela nous a permis d'avoir un avis objectif sur les points à travailler.

Entrée en classe	Combien de temps prend l'entrée en classe ?	<input type="checkbox"/> 0 -2 mn	<input type="checkbox"/> 2 – 5 mn	<input type="checkbox"/> + de 5 mn
	Se fait-elle dans le calme ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Y a t-il un rituel d'entrée en classe ? Si oui lequel ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Est-il lisible par une personne extérieure ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Son objectif ?			
	Son efficacité ?			
	Où se situe l'enseignant ? Que dit-il ? Que fait-il ? Quelles postures ?			
	Où sont / que font les élèves ? (Toilettes, manteaux, bavardages)			
	Quels sont ceux qui divergent de l'attitude et des actions attendues ? Que font-ils ? Comment réagit l'enseignant ?			
	Est-ce qu'un observateur comprend facilement ce qui est attendu pour ce moment ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Est-ce qu'un élève pris au hasard est capable de l'expliquer à l'observatrice ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Au bout de combien de temps les élèves sont disponibles pour la mise au travail ?	<input type="checkbox"/> 0 – 2 mn	<input type="checkbox"/> 2 – 5 mn	<input type="checkbox"/> + de 5 mn
Cantine / Nap	Quelles attitudes / postures adoptent les élèves lorsqu'un adulte entre en classe ?	<input type="checkbox"/> Restent assis	<input type="checkbox"/> Se lèvent	
	A quel moment les élèves commencent-ils à s'agiter ?	<input type="checkbox"/> Avant	<input type="checkbox"/> Pendant	
	Que fait l'enseignant avant ? Pendant ?			
	Combien de temps faut-il pour récupérer le calme ?	<input type="checkbox"/> 0 - 2 mn	<input type="checkbox"/> 2 – 5 mn	<input type="checkbox"/> + de 5 mn
	Quelles méthodes sont utilisées pour cela ?			
	Sont-elles efficaces ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Si non, pourquoi ?			



## **b) Le questionnaire enseignant :**

Dans le cadre de notre mémoire portant sur la mise en place de l'autorité par l'enseignant au sein de sa classe, nous avons élaboré un questionnaire comprenant 15 questions destiné à un panel de 50 professeurs des écoles de tous niveaux et ancienneté confondus.

Ce questionnaire a été administré en face à face de manière à pouvoir expliciter les questions si besoin, et à recueillir également des informations complémentaires de façon à enrichir notre réflexion.

Il a été conçu suite aux difficultés éprouvées par la PES repérées lors de deux demi-journées d'observation de la classe de CE2 à Gap. Ce questionnaire a donc un double objectif : recenser les pratiques des enseignants, et donner des pistes de réflexion et/ou des dispositifs afin de tester de nouveaux dispositifs et d'améliorer sa propre pratique.

Ce questionnaire que vous trouverez en annexe 3 est composé de questions ouvertes et fermées, les enseignants pouvant parfois choisir ou énoncer plusieurs réponses.

Afin d'affiner, de pouvoir comparer et d'identifier les représentations de l'autorité du maître, nous avons tenté de les situer sur plusieurs domaines du questionnaire qui sont les représentations de l'autorité par les enseignants, les dispositifs qu'ils ont mis en place et leurs moyens de remédiation.

### c) Les dispositifs mis en place

A l'issue du traitement des données recueillies grâce à la grille d'observation et aux questionnaires, nous avons choisi de mettre en place les dispositifs suivants afin d'améliorer l'autorité du maître :

	Ancien dispositif	Nouveaux dispositifs
<b>Entrée en classe</b>		Utilisation de rituels évolutifs par période
<b>NAP / Cantine</b>	- Saluer en restant à sa place	Saluer en restant à sa place et mise en place de rituels par période:  Les enseignements sont interrompus 10 min avant l'arrivée de l'adulte et une activité de transition (type lecture offerte) est mise en place.
<b>Travaux de groupes</b>	- Donner du sens à la tâche : Effectuer un retour collectif/individuel sur le travail fourni  - Rappel à l'ordre  - Utilisation du feu tricolore pour réguler le volume sonore	Ajout du dispositif suivant :  - Baromètre du bruit
<b>Sanctions</b>	- privation d'une partie de la récréation  - Perte de participation à la vie de classe  - Fiche de réflexion	Conservation des dispositifs précédents et mise en place de nouveaux dispositifs co-construits:  -Ceinture du comportement  -Règles de vie de la classe  - Gradation des sanctions

Ces dispositifs seront présentés plus en détail dans la partie « Analyse des résultats ».

### **3. Analyse des résultats et traitement des données**

#### **a) Analyse de la grille d'observation**

La grille d'observation de la PES a mis en avant les difficultés principales que celle-ci possède en classe :

- Concernant l'entrée en classe, celle-ci est bruyante et une fois les élèves installés à leur bureau, ils mettent entre 2 et 5 min pour se rendre disponibles aux apprentissages. La PES interpelle les élèves un à un, réclame plusieurs fois le silence en indiquant que désormais la classe commence d'où la nécessité de se taire et de pouvoir ainsi débiter la journée par l'appel des élèves.
- Les travaux en groupes sont eux-aussi jugés comme trop bruyants par l'enseignant, ne favorisant pas les apprentissages. Un feu tricolore est utilisé pour indiquer le niveau sonore autorisé mais celui-ci a du mal à être respecté, l'enseignante répète à plusieurs reprises « vous parlez trop fort », « chuchotez », elle interpelle également les élèves un à un, circule dans les groupes. L'enseignante utilise également une clochette pour attirer l'attention de l'ensemble des élèves.
- L'interruption des enseignements de midi et 14h45 pose également problème à l'enseignante qui se sent un peu submergée à ce moment-là. Les élèves sont encore en plein travail et sont interrompus dans celui-ci lorsque la cantinière ou la personne des NAP entre en classe. Ils assimilent donc l'entrée de ces personnes comme la fin des enseignements, et de ce fait il n'y a pas de clôture des séances à proprement dite. Ainsi, les élèves se lèvent, discutent et l'enseignante passe du temps à rétablir le calme en interpellant les élèves un par un.

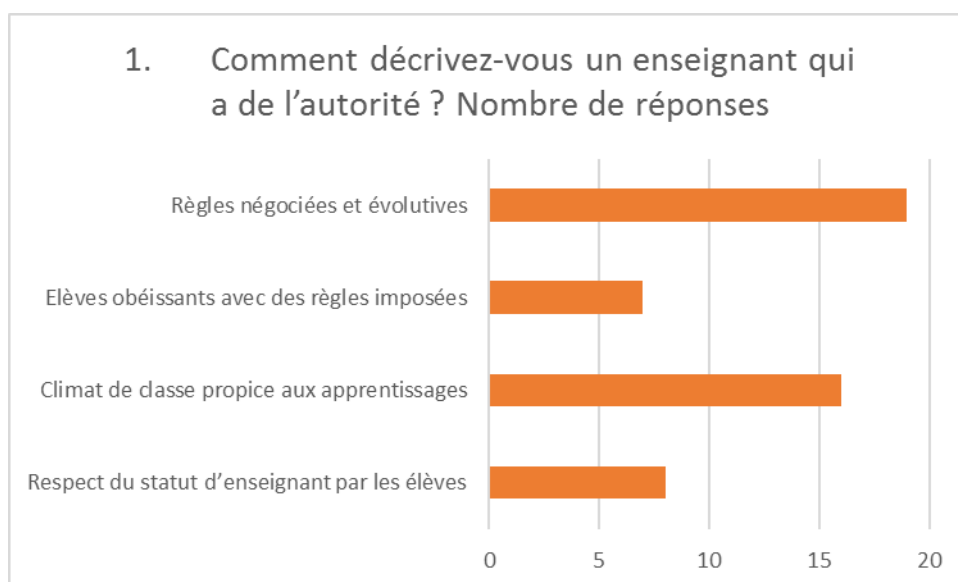
Ce que nous avons retiré de ces observations :

Afin que l'autorité du maître soit respectée dans ces moments de vie de classe, nous devons mettre en place des dispositifs efficaces dans le but de pouvoir conserver le calme. Ainsi, l'un des objectifs du questionnaire enseignant est d'obtenir des pistes de réflexion. C'est pourquoi il nous a semblé primordial de sonder des enseignants du premier degré afin d'identifier leurs pratiques et de pouvoir les adapter au sein de notre classe de CE2. Il nous a également paru

important de travailler sur la posture de l'enseignant : sa communication verbale et non-verbale de façon à favoriser les échanges avec les élèves et à adopter une posture adaptée.

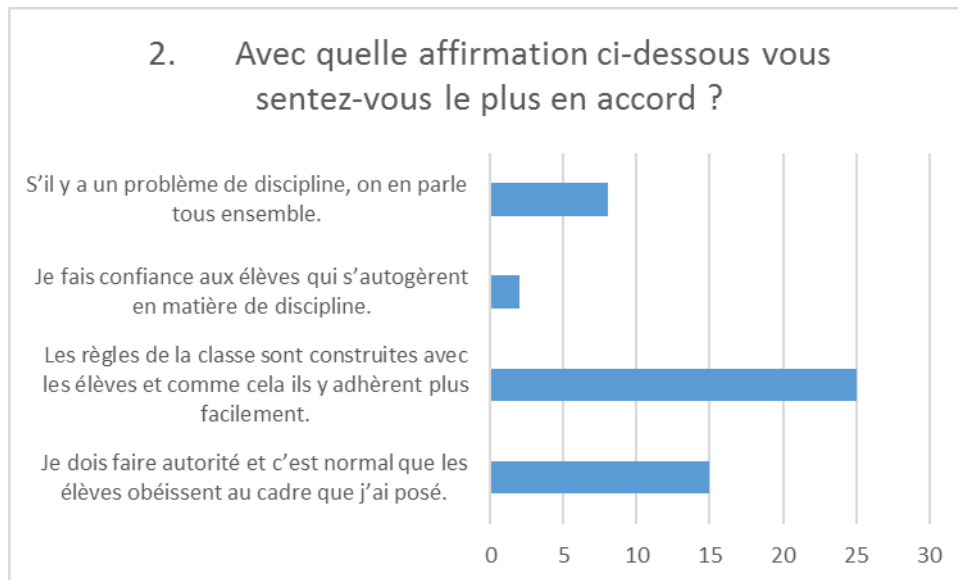
## b) Traitement des réponses du questionnaire enseignant

Pour une meilleure lecture et interprétation des résultats obtenus, nous avons élaborés des diagrammes.



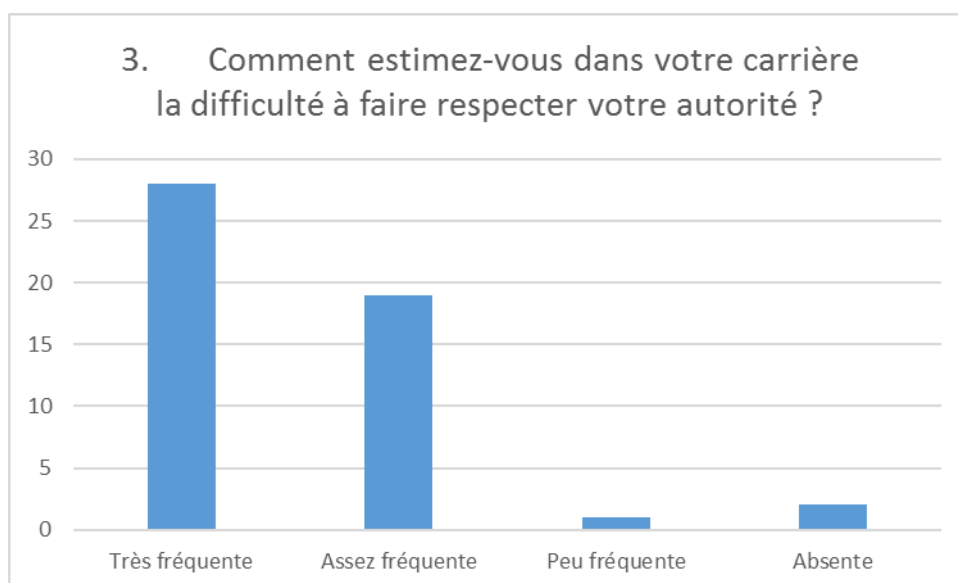
Selon l'échantillon de 50 enseignants sondés, l'autorité enseignante est majoritairement décrite comme des règles négociées et évolutives (19/50) en lien avec l'autorité éducative comme nous l'avons énoncé en première partie. 16 enseignants pensent quant à eux que l'autorité est mise en place lorsque le climat de classe est propice aux apprentissages, c'est-à-dire lorsque l'ambiance de travail est relativement calme.

Nous pouvons voir ici que le modèle traditionnel d'autorité qui était présent auparavant dans les écoles, à savoir une autorité autoritaire où l'enseignant impose ses règles, n'est désormais mentionné que pour 7 personnes ce qui démontre une certaine évolution des pratiques et des modes de pensée.



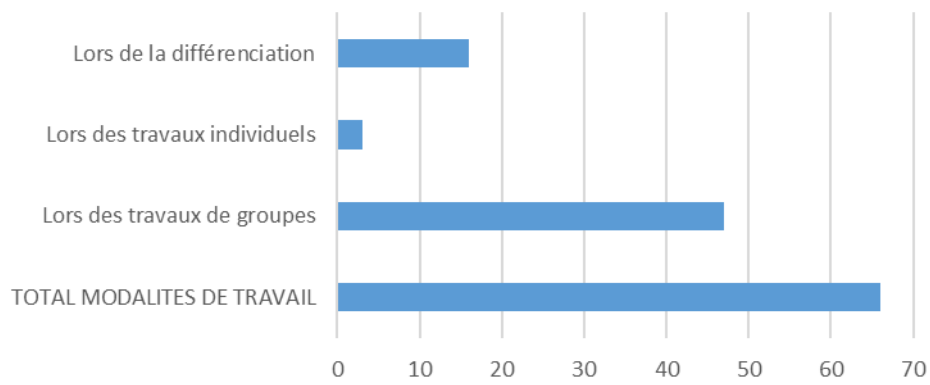
En lien avec la question précédente, la majorité des enseignants (25/50) pensent que construire avec les élèves les règles de la classe afin de les faire respecter plus facilement est primordial. En effet, 18 enseignants ayant répondu que les « règles doivent être négociées et évolutives » ont également répondu que les règles de la classes sont coconstruites.

La seconde réponse la plus citée à savoir de 15/50 personnes est celle en lien avec l'autorité imposée par l'enseignant.

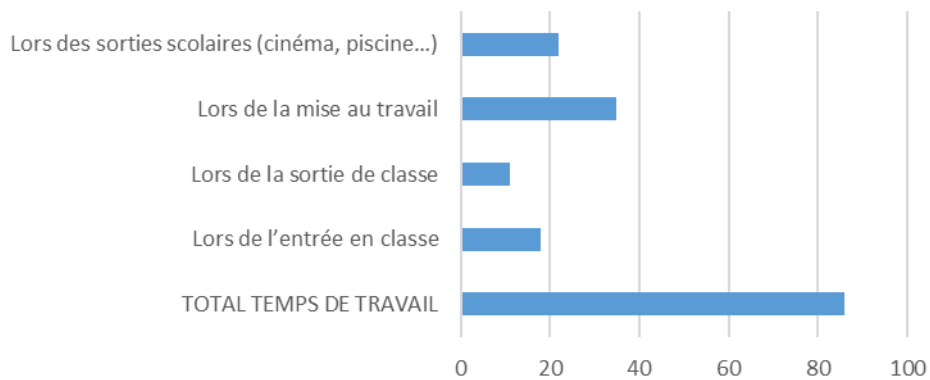


D'après ce graphique, nous pouvons nous rendre compte que la mise en place de l'autorité au sein d'une classe est une question centrale dans la profession et que celle-ci pose de réelles difficultés. 47/50 enseignants ont éprouvé des difficultés quant à la mise en place de l'autorité au sein de leur classe au cours de leur carrière.

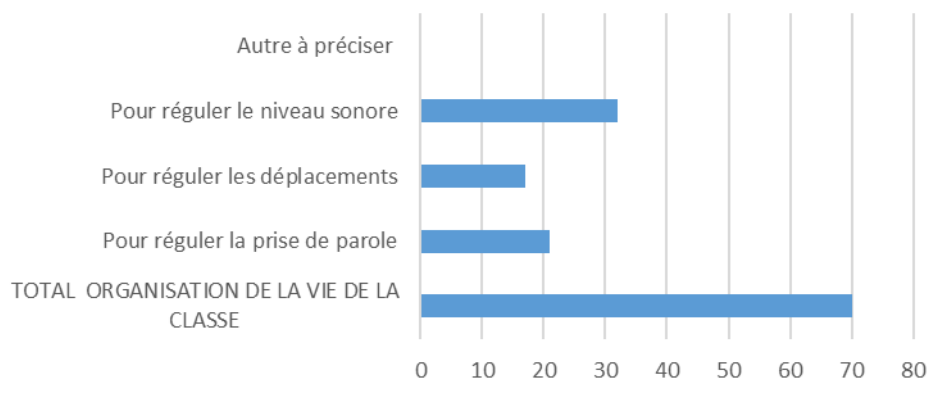
4. A votre avis, sur quoi ces difficultés peuvent-elles porter ? (2 réponses par item maximum)



4. A votre avis, sur quoi ces difficultés peuvent-elles porter ? (2 réponses par item maximum)

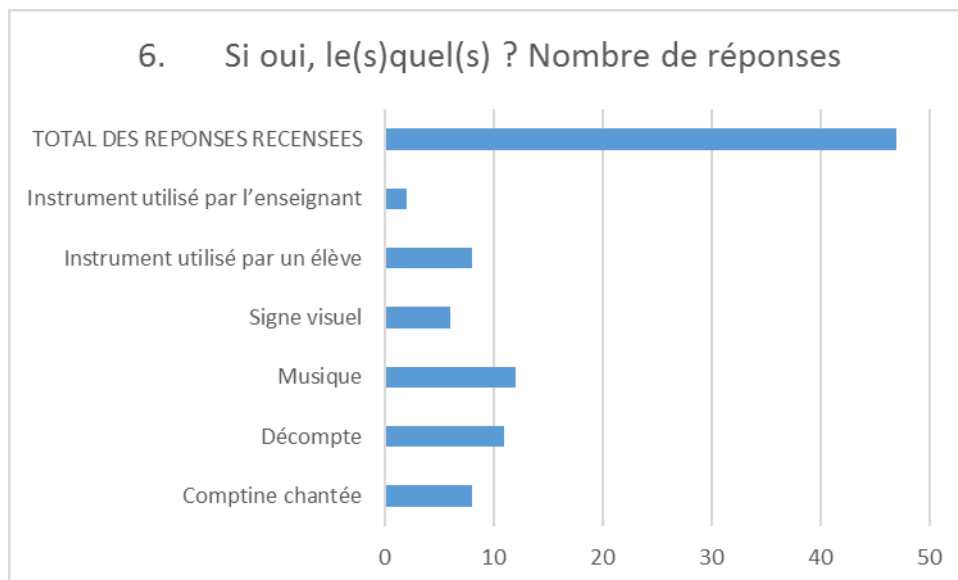
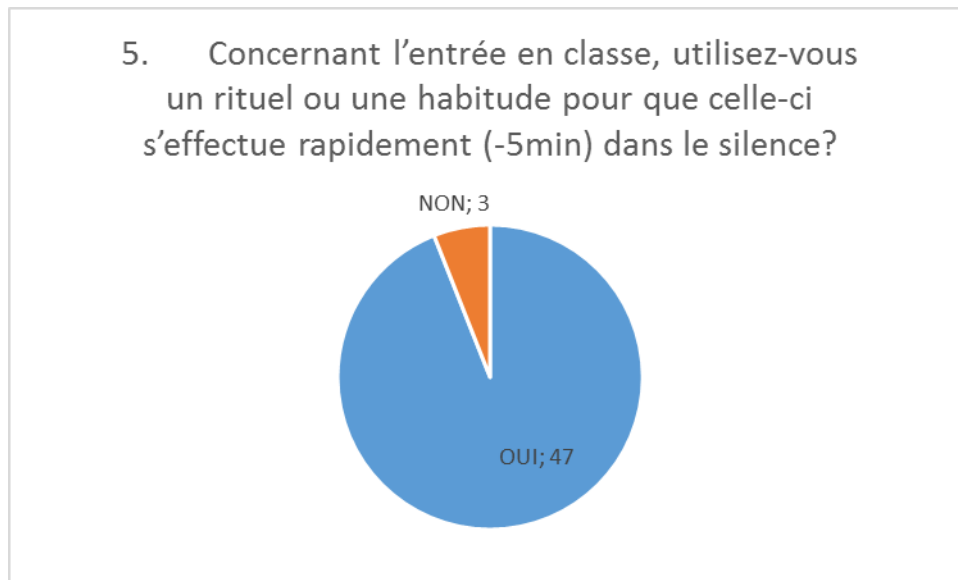


4. A votre avis, sur quoi ces difficultés peuvent-elles porter ? (2 réponses par item maximum)



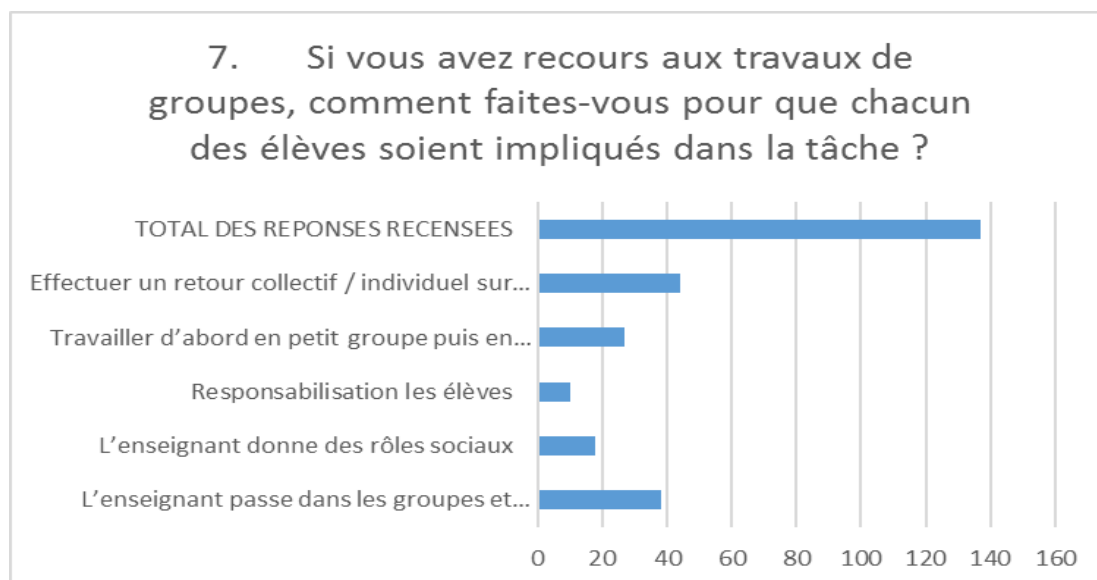
Ces trois graphiques permettent d'identifier la nature des difficultés quant à la mise en place de l'autorité par l'enseignant. Nous pouvons donc voir que pour chacune des sous catégories à savoir des difficultés sur le temps de travail, sur l'organisation de la vie de la classe ou encore sur les modalités de travail, chaque enseignant a, au moins, exprimé une difficulté.

Les principales difficultés concernent le respect de l'autorité lors des travaux de groupes, lors de la phase de mise au travail et afin de réguler le niveau sonore de la classe.



Lors de nos stages d'observation et d'après notre propre expérience, nous avons pu noter que l'entrée en classe est une étape importante qui va prédisposer les élèves à la mise au travail. Il s'agit d'une transition entre la cours de récréation et la mise au travail, les élèves doivent donc adapter leur comportement afin de se rendre aptes à apprendre.

Ainsi, 47/50 enseignants utilisent des rituels afin de créer une ambiance propice aux apprentissages. Les plus utilisés sont le passage par la musique dont 12/50 professeurs ont recours et un décompte avec 11/50 enseignants. Cependant, nous pouvons constater qu'il y a très peu de disparité entre les différents résultats ce qui démontrent que les rituels doivent être adaptés en fonction de l'âge des élèves et de la classe de façon plus globale.



Nous nous sommes intéressées de plus près aux travaux de groupes étant donné que l'analyse de notre propre pratique a démontré que nos difficultés en tant que PES portaient sur ce point notamment. Il s'agit donc d'identifier ici par l'intermédiaire des questionnaires comment procèdent les enseignants sondés lors des travaux de groupes afin de maintenir les élèves dans la tâche et de conserver un niveau sonore propice aux apprentissages.

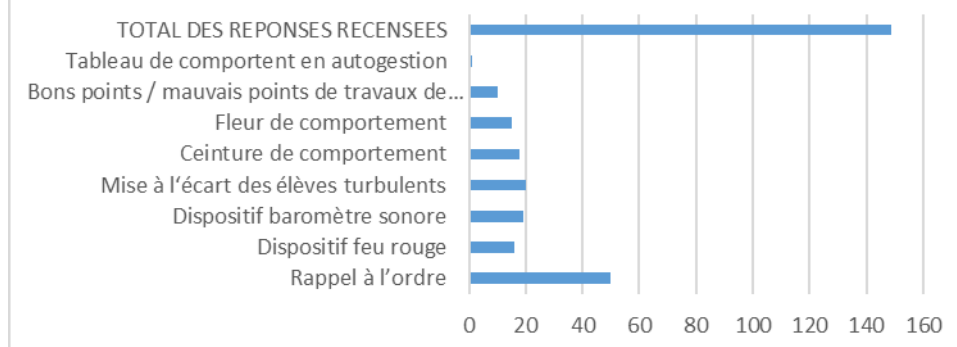
Afin de traiter ces questions il est important de rappeler que les enseignants pouvaient citer jusqu'à 4 réponses et que tous les enseignants sondés ont eu recours à des travaux de groupes au sein de leur classe.

Nous pouvons donc identifier 5 réponses différentes, dont la plus citée afin d'impliquer les élèves dans la tâche lors des travaux de groupes est d'annoncer qu'un retour collectif ou individuel sera fait devant la classe entière à l'issue du travail. Ainsi, en présentant sa production au reste de la classe, les élèves sont plus impliqués puisqu'il y a un enjeu motivant à la fin de celui-ci.

Passer dans les groupes et relancer la réflexion par des questions ou des pistes de réflexion est également, selon le panel sondé, un moyen important afin de maintenir les élèves dans la tâche.



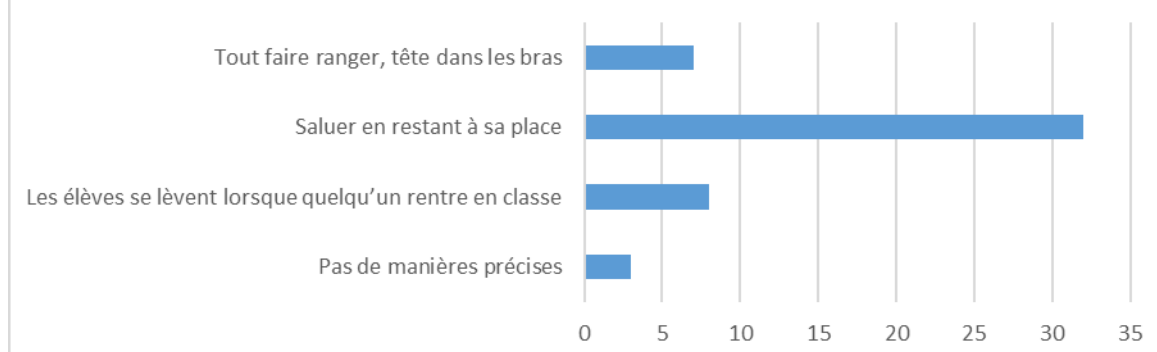
8. Lors des travaux de groupes, comment faites-vous en sorte que les élèves conservent un volume sonore qui ne dérange pas l'ensemble de la classe ?



Dans le but de conserver un volume sonore favorable aux apprentissages, le panel sondé a mis en avant plusieurs méthodes : les enseignants ont recours de façon régulière au rappel à l'ordre en interpellant les élèves par le nom afin d'obtenir leur attention mais aussi en s'approchant d'eux pour attirer leur attention quant à leur présence. Les élèves turbulents sont bien souvent également mis à l'écart et des dispositifs tels que le baromètre sonore, la fleur de comportement ou encore la ceinture de comportement sont également utilisés pour maintenir le calme.

Les résultats obtenus sont donc divers et aucune méthode ne se distingue à proprement dite d'une autre. Ainsi nous pouvons supposer que là aussi, chaque dispositif est plus ou moins efficace selon l'âge des élèves et le type de classe.

9. Lors des interruptions des enseignements (à 12H00 avec la cantinière, lorsque quelqu'un rentre en classe, à 15H45 avec l'appel des NAP par exemple), décrivez la manière dont vous vous y prenez afin de conserver le calme

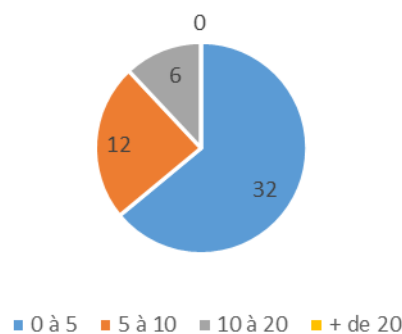


Le second point sur lequel nous nous sommes focalisées aux vues des difficultés liées à notre propre pratique porte sur les interruptions des enseignements lors de l'entrée en classe d'une tiers

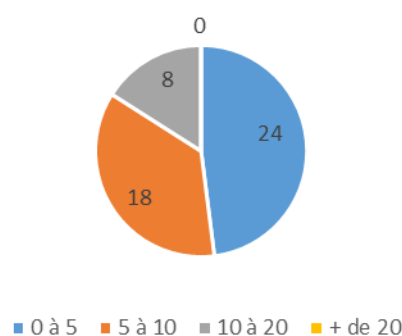
personne puisque nous avons noté une certaine agitation des élèves à ce moment-là. Les professeurs pouvaient donner jusqu'à 4 réponses libres.

De ce fait, les enseignants questionnés ont majoritairement répondu que les élèves saluaient la personne entrant en classe en restant assis à leur place. Ceci est couplé par diverses actions : certains enseignants demandent aux élèves de stopper leur activité et de ranger leur bureau, d'autres laissent poursuivre l'activité des élèves en attendant l'appel.

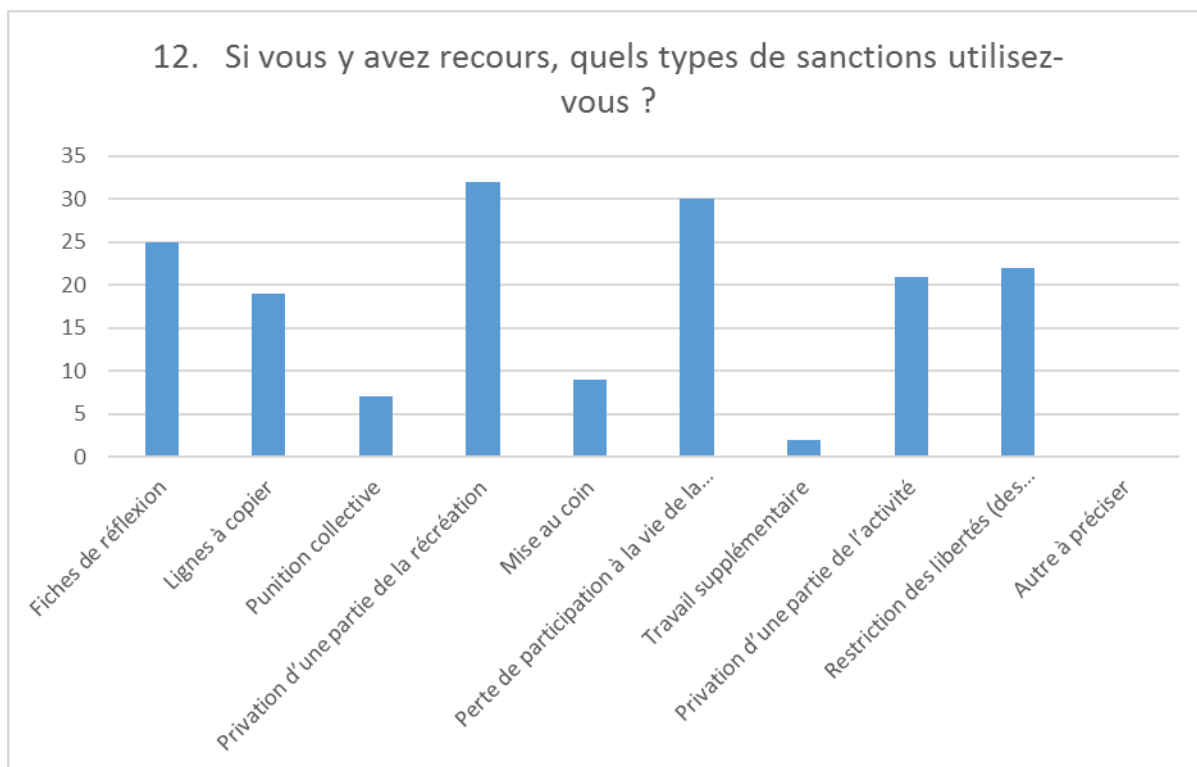
11. En moyenne, dans une semaine, combien de sanctions ou de punitions donnez-vous globalement à l'ensemble des élèves de la classe à partir de la période 3?



10. En moyenne, dans une semaine, combien de sanctions ou de punitions donnez-vous globalement à l'ensemble des élèves de la classe en début d'année?



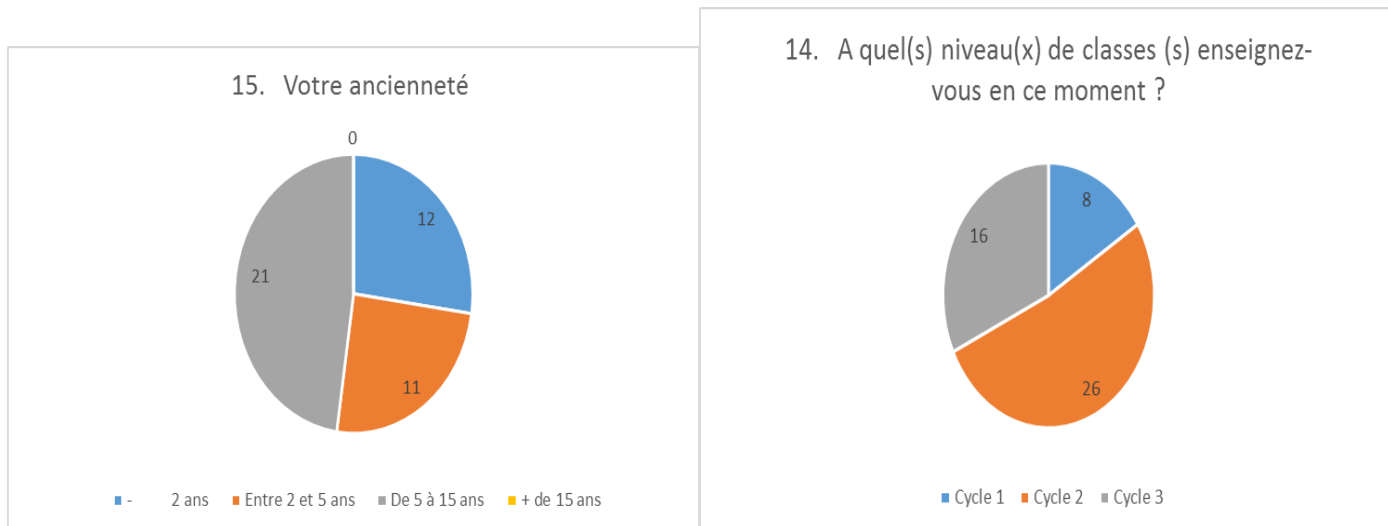
Lorsque qu'il y a manquement à l'autorité nous avons pu constater que les enseignants ont recours aux sanctions. En effet, toutes les personnes sondées ont admis avoir recours aux sanctions, cependant nous pouvons voir qu'au cours de l'année scolaire celles-ci diminuent : 18 enseignants en donnent 5 à 10 par semaine en début d'année, et ce chiffre diminue de 6 personnes en période 3.



Afin de nous interroger sur les différentes sanctions existantes, nous avons sondés les 50 enseignants concernant cette pratique. Afin de répondre à cette question, les enseignants pouvaient cocher plusieurs réponses dans une liste que nous avons préétablies.

Comme nous l'avons vu dans la partie 1 de ce dossier, les sanctions pour qu'elles soient efficaces, doivent être éducatives c'est-à-dire qu'elles marquent une limite, laissent une trace psychique face à un comportement inadapté. Elles aident également l'enfant à s'attribuer la responsabilité de ses actes ce qui les emmène à s'interroger sur ceux-ci et permettent de réhabiliter l'instance de la loi garante du vivre ensemble.

D'après les résultats de l'enquête, il en est ressorti que les sanctions « privation d'une partie de la récréation » sont les plus administrées par les enseignants à hauteur de 32 réponses sur 167 au total. La perte de la participation à la vie de la classe arrive en second rang avec 30 réponses et enfin les fiches de réflexion sont également utilisées de manière récurrente. Lors des échanges avec les professeurs, certains (40/50 enseignants) nous ont fait part de la mise en place d'une gradation des sanctions, qui amène l'élève à comprendre à quelle hauteur se situe la faute commise. De plus, afin de rallier les parents à ce système, il est courant de demander une signature des parents suite à un mot dans le carnet de correspondance ou la fiche de réflexion afin qu'ils puissent être informés des comportements de leur enfant au sein de l'école et d'assurer le relais école/famille.



Comme nous pouvons le voir, afin de mener à bien ce questionnaire, nous avons interrogé des enseignants de chaque cycle de l'école primaire et maternelle afin d'obtenir un large éventail de réponses. Il en va de même concernant l'ancienneté des professeurs, qui est, là aussi assez disparate.

Ce que nous avons retenu de l'analyse du questionnaire enseignants :

La mise en place de l'autorité du maître pose problème à tous les enseignants, qu'ils soient novices ou chevronnés. Une définition de l'autorité partagée telle que Robbes nous la présente semble être la plus appropriée afin que les élèves adhèrent aux règles de vie de la classe. De nombreux dispositifs sont utilisés par les enseignants pour pallier aux difficultés rencontrées. Ses dispositifs sont des outils d'aide pour l'enseignant, et des repères pour les élèves qui connaissent les limites à ne pas franchir. Les enseignants sondés ont tous recours aux sanctions, sanctions qui tendent à être éducatives mais dont le nombre diminue au cours de l'année scolaire.

Nous nous sommes donc inspirées des données présentées par les enseignants afin de les mettre en place au sein de la classe de CE2 de la PES.

Le but étant d'identifier si grâce à ces dispositifs et différentes méthodes, l'autorité du maître est plus facilement respectée et si le recours aux sanctions est moins nombreux.

### c) Les pistes/dispositifs de remédiation mis en place ou envisagés

Afin de pallier les difficultés que nous avons rencontrées lors de la mise en place de l'autorité de l'enseignant et dans le but de répondre à notre problématique de mémoire « Comment mettre en place **une autorité** qui soit **acceptée** par les élèves afin de **favoriser les apprentissages** sans avoir systématiquement recours aux **sanctions** ? » nous nous sommes appuyées sur les fondements théoriques de l'autorité du maître mais également sur les résultats de l'étude que nous avons menée auprès des enseignants et des observations recueillies de notre propre pratique.

Les mots clés de cette problématique ici mis en gras, ont été les fils rouges de notre questionnement et ainsi, grâce à notre étude, il a été mis en exergue trois moments clés où les difficultés sont les plus présentes :

1. Lors de l'entrée en classe : rassembler l'attention des élèves pour débiter les enseignements
2. Lors de l'interruption des enseignements : éviter les mouvements et les bavardages
3. Lors des travaux de groupes : conserver malgré un changement de méthode de travail un climat propice aux apprentissages

De ce fait, comme nous l'avons vu précédemment, nous avons isolé ces moments de vie de la classe afin de mener une observation plus approfondie sur les difficultés apparentes du PES. De même nous avons questionné tout particulièrement les enseignants sur ces moments de façon à faire ressortir des pistes de réflexion. Le but étant d'arriver à ce que les règles instaurées soient respectées sans pour autant avoir recours aux sanctions.

En cela, nous avons réfléchi à plusieurs axes, puis à l'aide des réponses fournies par les enseignants nous avons créé et testé différents dispositifs et/ou méthodes afin que l'autorité de l'enseignant soit acceptée et partagée par les élèves. Les différents axes pensés et travaillés de façon à améliorer les moments où les difficultés sont les plus importantes pour le PES sont les suivants :

1. Créer une autorité partagée
  - La co-construction des règles de vie de la classe
  - La co-construction de la gradation des sanctions

2. Favoriser les apprentissages : Créer une atmosphère de travail sécurisante et égalitaire
  - Mettre en place des rituels
  - Utiliser des outils de gestion de classe : baromètre sonore, ceinture de comportement
  
3. Éviter le recours aux sanctions : Adopter une posture bienveillante
  - Utiliser la communication non verbale
  - Utiliser une communication verbale efficace

#### **d) La mise en place des dispositifs en classe :**

**Axe 1** : Créer une autorité partagée

**Dispositif 1** : La co-construction des règles de vie de la classe

Le droit et la règle est un fondement essentiel des programmes de 2015, ce sont des principes pour vivre avec les autres.

Il est essentiel pour les élèves de comprendre « les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique ». C'est pourquoi en remédiation aux problèmes rencontrés dans la classe nous avons décidé de mettre en place comme dispositif la réalisation des règles de vie en co-construction afin de créer une autorité partagée. Un des thèmes du programme d'enseignement moral et civique est « respecter les autres et les règles de la vie collective ». Pour cela il est conseillé de participer à la définition de règles communes » telles que l'élaboration des règles de vie de classe avec les élèves ou encore la participation des élèves à l'élaboration des règles de la cour de récréation .

Il est également essentiel de faire comprendre aux élèves que « la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser. » et « qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation...). » C'est pourquoi ce sera le deuxième axe de remédiation que nous avons mis en place dans la classe.

La loi admet plusieurs définitions. Nous retiendrons ici celle qui définit la loi comme l'ensemble des règles que tout être conscient et raisonnable se sent tenu d'observer (Dictionnaire Hachette encyclopédique 2001).

Elle ne peut être imposée : on peut imposer des règles, leur application avec des sanctions mais la loi doit être construite.

La loi est la même pour tous ( « maître compris » dans le cadre de l'école ) et n'admet aucune inégalité ou injustice.

La règle apparaît comme un principe, une prescription ou un ensemble de prescriptions qui doivent servir de ligne directrice à la conduite à tenir dans un cas déterminé (Dictionnaire Hachette encyclopédique 2001).

Elles sont appliquées dès le moment où elles sont mises en place et aucune indulgence ne saurait apparaître avec le temps car cela fausserait l'idée de loi.

La règle est constante dans le temps et ne peut souffrir d'aucune souplesse. Cependant, il faut préciser que l'on peut la modifier si le besoin s'en fait sentir, en expliquant cette nécessité.

Les règles sont rassemblées dans le règlement, qui se présente comme un texte qui énonce l'ensemble des prescriptions que doivent observer les membres d'une société, d'un groupe, d'une assemblée...(Dictionnaire Hachette encyclopédique 2001).

Le règlement est généralement axé sur trois points qui impliquent la personne concernée au niveau de ses agissements :

Je dois → « il est interdit de... »

J'ai le droit → je peux

J'ai des obligations → Le règlement de l'école

S'il existe un règlement intérieur commun à toute l'école et qui doit être signé par les parents, il existe également les règles de vie de la classe qui elles sont définies pour une classe unique.

Le règlement de classe : affiché dans la classe, il doit être signé par tous les enfants pour montrer son approbation de celui-ci et des conséquences en cas d'infraction. Il s'attache à l'organisation générale ainsi qu'aux valeurs (pas de violence, respect de l'autre ). Les règles de classe doivent être construites, expliquées et justifiées ensemble dès le début d'année pour être acceptées.

Classer ensuite ces règles par ordre d'importance, permet de construire une graduation des sanctions qui en découlent. Nous aborderons ce thème dans le second point.

Dans un premier temps il est important de rappeler aux élèves que nous sommes là pour travailler ensemble dans les meilleures conditions possibles pour chacun.

« Tous ensemble » : on ne se choisit pas ; souvent c'est une liste d'élèves à la grille de l'école qui « impose » un groupe. La problématique de l'affect est en jeu, il va falloir apprendre à travailler avec des personnes qu'on n'aime pas forcément.

« Dans les meilleures conditions possibles pour chacun » : cette proposition indique l'espace rendu possible à la co-construction des règles de fonctionnement du groupe. La définition des « meilleures conditions » - « pour chacun », garantit la place du sujet dans le groupe. Chaque personne singulière a le droit d'apprendre en toute sérénité. Ainsi, chacun pourra exprimer au collectif ce qui le gêne ou l'empêche d'apprendre paisiblement ; ce qui oblige l'institutionnalisation d'un temps de régulation des conflits dans le groupe.

Modalité de la séance :

Rappel du programme :

- Respecter les autres et les règles de la vie collective.
- Participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat.

Problématique de la séance :

- Comment créer en collaboration les règles de vie de la classe ?

Objectif de la séance :

- Lecture offerte.
- Organiser le travail, constituer les 6 groupes.
- Recueil des idées et création d'une affiche collective.

Matériel et durée :

- Album : Moi j'adore, la maîtresse déteste.
- 45 min

Compétences :

- Travail de groupe
- Comprendre le sujet



- Collaboration
- Écoute

Phase 1 : Lecture offerte

Nous allons lire un album intitulé « moi j'adore, la maîtresse déteste », illustré en annexe 4.  
 « A la fin de cette lecture vous devrez être capable de m'expliquer sur quoi nous allons travailler aujourd'hui »

Après la lecture :

Classe entière, les élèves prennent la parole un par un, j'inscris au tableau leurs propositions.  
 Réponse attendue : Nous allons aborder et créer les règles de vie de la classe.

Phase 2 :

Maintenant que nous avons réfléchi à ce que nous allons faire aujourd'hui, vous allez par groupe de 4 imaginer, créer les règles qui vous semblent essentielles pour que l'on puisse travailler et apprendre dans les meilleures conditions possibles.  
 L'élève scripteur marquera les propositions du groupe sur une affiche .

À partir de la consigne « Définir les meilleures conditions pour apprendre », les élèves répartis par groupes (3 ou 4 participants) écrivent sur une affiche leurs propositions.

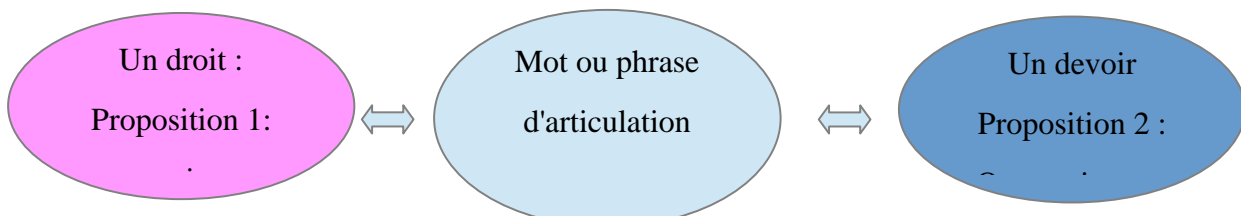
En règle générale, cet écrit est une liste d'interdits : « On n'a pas le droit de... ».

Phase 3 :

Le rôle de l'enseignant est d'interpeller le groupe sur la notion de « droit » :

« Pourtant, à l'école on a des droits ».

Une discussion collective doit amener à définir une nouvelle contrainte d'écriture des règles de vie selon la structure narrative suivante : « un droit/ un mot d'articulation / un devoir »



Les élèves partent des propositions qu'ils ont faites en intégrant des droits.

Ex : Nous avons le droit de parler à **condition** d'avoir la parole.

#### Phase 4 :

« Nous allons maintenant mettre en commun les règles que vous avez trouvées. »

« Nous allons discuter ensemble de toutes ces règles afin de se mettre d'accord sur les formules que nous allons garder »

« Nous réaliserons ensuite une affiche que l'on accrochera au mur »

Une lecture collective des affiches sur lesquelles on peut découvrir les nouvelles propositions permettra de trier, organiser et se mettre d'accord sur les règles à garder : fusion de certaines propositions, discussion sur les propositions semblables pour garder la formulation la plus adéquate, etc.

Le secrétaire écrit ce règlement sur une affiche qui sera accrochée au mur et servira de référence commune, vous trouverez l'affiche réalisée en annexe 5.

#### Pourquoi ? :

Au cycle II se pose de manière plus évidente la question des règles qui permettent une vie collective relativement harmonieuse. Les enfants commencent à peine à accepter un point de vue différent du leur ainsi que la critique. Ils appréhendent la nécessité de règles précises pour que leur liberté soit garantie et non bafouée. Ce cycle « constitue une transition importante » entre l'école maternelle ( où la priorité est donnée à l'acceptation du caractère collectif de la vie scolaire ) et le cycle III ( qui vise à une prise de conscience des valeurs fondatrices de la vie en collectivité ).

L'élève se soumet à un ordre, à des règles s'il comprend ce qui les justifie. Construire collectivement les règles de vie dans la classe crée un respect réciproque, permet de sécuriser les élèves, de les structurer et de les socialiser en mettant en avant les notions de civilité, de langage et de rapports sociaux. C'est alors à l'enseignant d'éclairer l'élève et d'expliquer que pour que l'année soit utile à tous, nous avons besoin de règles de vie pour fixer les limites autorisées. A

l'école, il y a une vie en société avec des règles, des droits et des devoirs ; il faut respecter chacun et apprendre à s'entraider.

□ La dimension citoyenne vaut parce qu'on est là pour apprendre des choses.

### Comment ?

A l'origine, le règlement de classe doit répondre à un besoin. C'est parce qu'ils ressentent des difficultés dans l'organisation ou le climat de la classe que les élèves, sur proposition du maître, vont essayer ensemble de trouver les règles simples permettant d'améliorer la situation.

Il faut penser à l'application du règlement au moment où on le rédige : il est difficile pour de jeunes élèves d'avoir en tête de nombreuses règles qu'ils ne respecteront pas car ils les auront oubliées ; il est préférable de se contenter d'en formuler trois ou quatre et d'être strict sur leur respect.

### Dans quels buts ?

Construire collectivement les règles de vie régissant la classe développe chez l'élève la responsabilisation et l'autonomie. Prendre des décisions concernant son milieu de vie, développer son autonomie, coopérer avec ses pairs, les adultes dans le cadre d'actions concernant les autres, apprendre à respecter l'autre dans la classe, dans la cour, et en dehors de l'école, tels sont les premiers pas d'un apprentissage de la démocratie.

### **Dispositif 2 : La co-construction de la gradation des sanctions**

Définir les règles, les contrats et les sanctions. En effet lorsque tel ou tel enfant ne respecte pas une règle, quel langage l'enseignant emploie-t-il pour faire prendre conscience de l'erreur ? J. Salomé explique que « Sanctionner c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure. Punir c'est faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'enfant dans l'impuissance et la soumission. » (1995). Cet élément fait partie de l'autorité et il est nécessaire de s'y intéresser

Il apparaît qu'au-delà d'une co-construction des règles de classe, de leur explicitation, la mise en place d'outils concrets s'avère indispensable à la bonne gestion de la classe. Ils participent à une meilleure homogénéisation du groupe classe. En effet celui-ci évolue dans un cadre commun et identique pour tous. Il est vécu comme juste puisque explicité et accepté.

Plutôt que d'avoir des élèves disciplinés, on cherche à ce qu'ils s'approprient les règles, acceptent les sanctions comme légitimes et qu'ils se fassent eux-mêmes discipline.

La sanction est une « peine ou une récompense destinée à confirmer un jugement concernant la conduite ou l'action d'une personne » (Larousse Encyclopédique, 1983). Elle peut se définir dans notre contexte comme un châtiment ou une récompense appliquée à une personne dans la mesure où son action transgresse ou respecte une règle relative à la conduite ( Grand Larousse de la Langue Française, 1977 ). Elle peut donc être positive ou négative : la perspective de la sanction, c'est aussi la récompense. S'il y a des peines, il y a aussi des récompenses. Car comme il y a des interdits, il y a des choses autorisées. Elle peut aussi se définir comme une punition infligée par la loi à celui qui l'enfreint. Punition et sanction seraient donc synonymes ? En général, la sanction a une connotation plus positive car moins arbitraire et plus réfléchie que la punition. Toute personnalité a besoin, pour se structurer, de rencontrer des interdits. La sanction est la conséquence logique et proportionnelle du non respect d'une règle.

Elle a différent sens :

- C'est la réparation du dommage causé au groupe, à autrui, voire à soi-même ; inverse de la faute, elle lui est proportionnelle.
- Elle est préventive et dissuasive : l'interdit ou la peur de la sanction supprime l'occasion d'une faute.
- Elle permet au coupable d'expier sa faute en subissant une peine sans lien avec la faute commise.
- Elle rassure la foi en la règle.

Mettre en place une sanction suppose quatre conditions :

- L'existence d'une référence : loi – règlement – consensus.
- La connaissance d'une réponse de caractère privatif ou interdictif, adaptée à l'importance de la transgression.
- Un garant connu ( enseignant ou directeur ) chargé de rappeler la loi et les conséquences d'une transgression.
- Une transgression volontaire ( s'il y a méconnaissance de la loi, cela s'appelle une erreur ).

Pour éviter tout excès il faut :

- toujours énoncer la cause de la sanction
- Éviter l'humiliation pour permettre de repartir à zéro
- Adapter la sanction à la faute
- La réfléchir pour ne pas la prendre sous le cou de la colère

Bien qu'étant un instrument de conformisation, la sanction a pour but, à long terme, de promouvoir l'émergence d'une liberté en attribuant aux élèves la responsabilité de leurs actes. C'est un « mal nécessaire » ( Philippe Meirieu ).

La sanction est donc une réponse de type privatif, à une transgression. Elle peut servir de référence éducative dans le sens où elle place l'élève devant sa propre auto-responsabilisation.

Elle doit contenir une dimension éducative et doit être basée sur une loi codifiée et prévue ; ce qui permet à l'élève d'anticiper les conséquences de son acte.

Elle doit :

- être claire et non arbitraire
- Ne pas être liée à l'humeur de l'instant
- Ne pas être humiliante
- Ne doit pas agir sur l'estime de soi des élèves
- S'adresser à un ou des individus
- Ne peut être collective ( toujours au cas par cas)
- Être perçue comme juste par l'élève

Parallèlement au règlement, le système de sanctions doit être discuté avec les élèves. Il permet de bannir l'aspect négatif de la punition, arbitraire, sans raison apparente pour le fautif, parfois injuste, où un simple bavardage peut être sanctionné de la même façon qu'une bagarre.

A chaque règle doit correspondre une sanction précise en cas d'infraction, en tenant compte de l'importance de la faute.

En effet, il existe différents types de mauvais comportements :

1. refus de travailler

2. perturbation de la classe
3. défi de l'autorité,
4. actes immoraux ( tricherie, mensonge )
5. agression physique ou verbale

Tous ces comportements ne peuvent être sanctionnés de la même façon. On ne peut cependant pas intégrer le refus de travailler aux comportements à sanctionner. Effectivement, un des principes de loi stipule que nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort qu'à lui-même.

De plus, il existe une circulaire, applicable à l'école élémentaire, qui interdit les punitions pour absence de résultat. Toutefois, la mission de l'école étant d'instruire, on ne peut laisser cette situation sans conséquence. Faire exécuter le travail non fait ou « bâclé » pendant que les autres élèves se détendent ou s'occupent à une activité plus distrayante peut apparaître comme une solution.

Avec les élèves, une fois les règles classées, il s'agira de trouver les sanctions adéquates qui seront données après avertissement. En mesurant la gravité de l'acte répréhensible, on peut graduer les sanctions. Ce système pouvant être ajusté selon les problèmes rencontrés.

Pour résumer, ces sanctions, proportionnelles aux fautes, sont érigées avec les élèves pour qu'ils acceptent mieux le système.

#### Modalité de la séance :

Suite à la création des règles de vie de la classe la suite logique est la co-construction des sanctions dans le cas de la transgression des règles.

Nous sommes parties des idées de Célestin Freinet, pédagogue et initiateur de la Pédagogie Institutionnelle dans les années 60. Il a critiqué l'autorité jugée abusive de l'enseignant sur les élèves. Dans les classes Freinet, les élèves gèrent eux-mêmes leurs relations au sein du groupe classe. L'autorité n'émane pas des enseignants mais des élèves qui décident par eux-mêmes des sanctions en cas de non-respect des règles de vie. Bien sûr, l'enseignant Freinet instaure en début d'année quelques lois fondamentales comme l'interdiction de la violence ou l'obligation de travailler. Mais les règles de vie collective et les sanctions sont décidées par les enfants au sein d'un conseil réunissant toute la classe.

Dans les classes Freinet, les sanctions peuvent prendre la forme de réparations (excuses, restauration d'un objet dégradé...) ou d'une perte de droits (se déplacer seul dans les locaux, faire

une photocopie, travailler en autonomie sur l'ordinateur...), ces droits pouvant être regagnés ultérieurement.

Aussi bien les règles que les sanctions peuvent être remaniées et peuvent évoluer en fonction des problèmes qui se posent au fur et à mesure de l'année scolaire.

#### Rappel du programme :

- Comprendre qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation...).

#### Problématique de la séance :

- Comment créer en collaboration à partir des règles de vie de la classe les sanctions qui sont associées ?

#### Objectif de la séance :

- Organiser le travail, constituer les 6 groupes.
- Recueil des idées et création d'une affiche collective.

#### Matériel et durée :

- Affiche des règles
- 45 min

#### Compétences :

- Travail de groupe
- Comprendre le sujet
- Collaboration
- Écoute

#### Phase 1 :

Nous allons relire les règles que nous avons créés la séance précédente.

« Maintenant que nous avons établi les règles à respecter dans la classe, d'après vous que nous manque-t-il? »

Classe entière, les élèves prennent la parole pour faire des propositions, que je marque au tableau.

Réponse attendue : Nous allons aborder et créer les sanctions si les règles communes ne sont pas respectées.

### Phase 2 :

Maintenant que nous avons réfléchi à ce que nous allons faire aujourd'hui, vous allez par groupe de 4 imaginer, créer les sanctions qui vous semblent appropriées en vous aidant des règles que nous avons élaborées ensemble toujours dans le but de pouvoir travailler et apprendre dans les meilleures conditions possibles.

L'élève scripteur marquera les propositions du groupe sur une affiche .

### Phase 3 :

Mise en commun des idées. Un rapporteur par groupe expose les propositions.

Une fois que tous les groupes sont passés, on lance un débat d'idées pour trouver les « meilleures » sanctions.

Les élèves doivent argumenter leurs choix.

### Phase 4 :

Nous avons mis en évidence deux types de sanctions. Les sanctions dites de réparation et les sanctions dites de privation.

<b>Réparation</b>	<b>Privation</b>
- Réparation des torts	- d'une partie de la récréation
- Travaux d'intérêt général	- perte de droit en rapport avec la fusée des responsabilités (mise en place dans la classe, présente en annexe 8)
- excuse	- Fiche de réflexion
- réparation	



Une lecture collective des affiches sur lesquelles on peut découvrir les nouvelles propositions permettra de trier, organiser et se mettre d'accord sur les règles à garder : fusion de certaines propositions, discussion sur les propositions semblables pour garder la formulation la plus adéquate, etc.

Le secrétaire écrit ce règlement sur une affiche qui sera accrochée au mur et servira de référence commune.

- **Axe 2** : Favoriser les apprentissages : créer une atmosphère de travail sécurisante et égalitaire
- **Dispositif 1** : La mise en place de rituel

Depuis sa naissance, le rythme de l'enfant est ritualisé : se réveiller, se nourrir, se laver, se coucher...

Les rituels se définissent comme des pratiques à caractère social, qui ont un rôle de renforcement de l'ordre social et de la cohésion du groupe. Ils ont pour caractéristique de créer un espace commun dans lequel se construisent des pensées et/ou des actes partagés. Les rituels comportent de multiples aspects, liés à leurs dimensions individuelle et collective, psychologique et sociale, cognitive et émotionnelle.

Espace de construction du groupe social et des apprentissages, l'école est ainsi un lieu où le rituel a sa place et son rôle et ce dès la maternelle. Différents mouvements pédagogiques inscrivent dans leurs pratiques des rituels spécifiques : le conseil d'élèves dans la pédagogie de Célestin Freinet, les règles de choix ou de rangement et les bilans après les ateliers avec Maria Montessori, les groupes de parole préconisés par Fernand Oury.

Le rituel à l'école crée donc des conditions favorables aux apprentissages. Il construit un cadre sécurisant qui permet à l'élève d'oser entrer dans les activités d'apprentissage et de se mettre en danger, en risque d'échec. Il structure la vie de l'élève et propose des repères d'espace (endroit de la classe où l'activité a lieu), de temps (dans la journée, la semaine, le mois) et de progrès (évolution du rituel en fonction des acquis). Il permet la construction de savoirs et de savoir-faire dans divers champs disciplinaires. Le rituel répond aussi, pour certains élèves, à un besoin d'appropriation, par sa régularité et sa fréquence. Il développe la mémoire par sa répétition, des capacités d'anticipation, de la confiance en soi et de l'autonomie par son caractère connu.

Une activité ritualisée de devinette peut aider à mobiliser l'attention avant de se concentrer sur un apprentissage... Certains rituels servent à introduire un travail : un temps d'écoute d'une œuvre musicale peut précéder systématiquement une séance d'éducation musicale.

Dans leur rôle de sacralisation, les rituels construisent aussi un cadre de temps et d'espace structuré et protégé, favorable aux apprentissages, ainsi par exemple, les rituels d'appel, de calendrier, de numération ou de météo.

Ils prennent la forme de moments spécifiques (rituels du matin, de début de séance) et s'appuient aussi sur des outils participant au rituel (affichage, objet référent, tablette tactile). Des objets ou des outils peuvent être en eux-mêmes des rituels, leur utilisation étant le déclencheur d'une action ou d'une activité. L'enseignant utilise une marionnette qui s'adresse aux élèves de maternelle et à laquelle ils répondent lors de temps de langage. Un rituel, afin d'être efficace, se doit d'être évolutif : le rituel ne sera donc plus le même en début d'année scolaire qu'à la fin de celle-ci, il suit l'évolution des progrès des élèves.

Dans la classe de CE2 nous nous sommes focalisés sur les rituels d'entrée en classe et de fin des enseignements, qui permettent de pouvoir rassembler les élèves et maintenir leur attention afin que l'autorité de l'enseignant soit sauvegardée.

*Le rituel d'entrée en classe :*

Nous avons choisi de mettre en place un rituel d'entrée en classe alliant l'anglais et la communication. Les élèves sont donc invités à s'exprimer : civilités, appel, date, météo...

Voici comment ce rituel a évolué :

<b>Période 1</b>	<p>Rôle de l'enseignant :</p> <p>L'enseignant commence tout d'abord par saluer l'ensemble de la classe puis nomme les élèves un par un en faisant l'appel. S'en suit une question concernant la date du jour, posée en français puis en anglais. Il en va de même pour la météo.</p> <p>Rôle des élèves :</p> <p>Les élèves répondent présents à l'appel, puis collectivement ils énoncent la date et la météo en anglais ;</p>
------------------	---

<p><b>Période 2</b></p>	<p>Rôle de l'enseignant :</p> <p>L'enseignant commence tout d'abord par saluer l'ensemble de la classe puis nomme les élèves un par un en faisant l'appel. S'en suit une question concernant la date du jour, posée en anglais uniquement et répétée par l'ensemble de la classe. Il en va de même pour la météo</p> <p>Rôle des élèves :</p> <p>Chaque semaine 2 élèves sont choisis, un qui écrit la date en français et un autre qui exprime la date et la météo en anglais lorsque le reste de la classe lui pose les questions en s'aidant de supports écrits (mois, jours météo), la réponse est répétée par l'ensemble de la classe également.</p>
<p><b>Période 3</b></p>	<p>Rôle de l'enseignant :</p> <p>L'enseignant salue la classe en anglais, puis il se place en retrait</p> <p>Rôle des élèves :</p> <p>Chaque semaine 3 élèves sont choisis, un qui écrit la date en français et un autre qui exprime la date et la météo en anglais lorsque le reste de la classe lui pose les questions, la réponse est répétée par l'ensemble de la classe également, et enfin un dernier élève qui note la date en anglais et utilise un support météo pour indiquer par une image le temps qu'il fait. Les supports écrits ont été retirés.</p>
<p><b>Période 4</b></p>	<p>Rôle de l'enseignant :</p> <p>L'enseignant se place devant les élèves, un signal sonore est émis que les élèves doivent reproduire, celui-ci prend fin lorsque la totalité des enfants reproduit le son sans bavardage. Puis l'enseignant les salue en anglais et s'en suit un système de questions/réponses sur la date/météo. Il est introduit de nouvelles questions : comment ça va ? Au lieu de faire l'appel, une question en anglais est formulée « regardez vos voisins, qui est absent ? » suivi d'une autre question « à votre avis, pourquoi ? »</p> <p>Rôle des élèves :</p> <p>Ils participent à l'activité, interagissent entre eux, répondent aux questions individuellement ou collectivement et émettent des hypothèses en anglais.</p>

<b>Période 5</b>	Le même dispositif est conservé. Cependant, l'enseignant se place totalement en retrait substitué par un élève qui prend totalement en charge l'échange avec le reste de la classe.
------------------	---

*Le rituel de fin de demi-journée :*

Comme nous l'avons énoncé précédemment, l'interruption des enseignements provoque une agitation certaine dans le groupe classe qui utilise ce moment de transition pour discuter et se déplacer. N'ayant pas mis en place de dispositif au cours de la période 1, nous avons testé les différentes méthodes recensées grâce aux questionnaires enseignants, de façon à pouvoir varier les types de rituels afin que les élèves ne montrent pas de lassitude. Ces rituels de fin de demi-journées ont ici pour but de préparer l'entrée d'une tierce personne dans la classe marquant l'interruption des enseignements et de ce fait la sortie de la classe

<b>Période 1</b>	Rien n'a été prévu, simplement de saluer la personne
<b>Période 2</b>	Ecoute musicale : écouter une œuvre et dire ce que l'on ressent, à quoi cela nous fait penser, terminer par une dernière écoute les yeux fermés afin d'instaurer un climat de classe serein et de préparer l'arrivée en classe d'une tierce personne.
<b>Période 3</b>	Lecture offerte : L'enseignant lit une histoire à l'ensemble de ses élèves, le climat de classe est calme et les élèves sont attentifs
<b>Période 4</b>	Œuvre d'art : de la même manière que l'écoute musicale, il s'agit de donner un autre regard sur l'œuvre en disant ce que l'on voit et ce que l'on ressent.
<b>Période 5</b>	Production d'écrit : Il s'agit de faire un bilan de la journée : ce que j'ai aimé/moins aimé et comment je me sens.

- **Dispositif 2** : L'utilisation d'outils de gestion de la classe

### La ceinture de comportement:

Inspirées de la pédagogie Freinet, nous avons mis en place des ceintures de comportement responsable. Ce dispositif, illustré en annexe 9, se décline en plusieurs paliers que l'élève franchit en fonction de son comportement au sein de la classe, de sa participation à la vie de la classe, de son attitude en tant qu'apprenant. Une grille lui permet de s'auto-évaluer. Ce moyen aide l'élève à prendre du recul et à analyser l'impact de ses comportements et la nécessité de respecter les règles établies. Il l'aide à développer son esprit critique, à grandir et à tendre vers plus d'autonomie. Graver les échelons des ceintures permet à l'élève de gagner ou de perdre des droits. Les efforts de comportements sont valorisés. En vue de favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant et de permettre une meilleure communication école/famille, la fiche est ramenée à la maison à chaque fin de période. Il est demandé aux responsables légaux des enfants d'en prendre connaissance et de les signer. Ceci permet de réagir rapidement, efficacement et collectivement en concertation avec la famille en cas de souci.

La construction de cette ceinture de comportement a pour but d'aider les élèves à grandir et à vivre en société. Elle est d'abord discutée avec les élèves, ils participent à sa construction.

Nous vous présentons ci-dessous certains principes évoqués par les élèves :

- respect des règles de politesse (bonjour, s'il te plaît, merci, au revoir)
- respect de la parole d'autrui
- écouter et donner un avis
- aider son camarade avec l'approbation du maître
- demander de l'aide en cas de besoin
- accepter les différences
- participer à un bon climat de classe
- favoriser les discussions en cas de conflit

Grâce à cela, nous avons construit une grille de ceinture de comportement. Plus les élèves progressent, plus ils se voient attribuer des responsabilités auprès de leurs camarades, au sein de la classe et de l'établissement. Ils deviennent de plus en plus responsables et parallèlement de plus en plus autonomes. Enfin ce dispositif permet de valoriser les bons comportements sans stigmatiser les mauvais.

## Le baromètre du bruit

Le dispositif que nous allons développer ici et illustré en annexe 7 prend effet lors des travaux de groupes. Il est couplé avec un autre outil déjà existant au sein de la classe, le feu tricolore que vous trouverez en annexe 6. Lors de la mise au travail l'enseignante signale le niveau du volume sonore autorisé. Le feu rouge indique un silence total, il est utilisé lors des travaux individuels. Le feu orange signale aux élèves qu'ils ont le droit d'échanger avec leurs camarades en chuchotant, sans gêner le travail et la réflexion des autres enfants. Le feu vert, principalement utilisé lors des échanges collectifs en groupe classe autorise les élèves à interagir tous ensemble, éventuellement à se déplacer.

**Feu vert : Je peux parler librement**

**Feu orange : Je dois chuchoter**

**Feu rouge : Silence total, je me tais**

Principalement utilisé lors des travaux de groupes, nous avons testé un baromètre du bruit. Après avoir donné les consignes et réparti les groupes, l'enseignante affiche le baromètre au tableau. Il est visible de tous et tous comprennent son fonctionnement. Au fur et à mesure que le bruit s'intensifie dans la classe la jauge du baromètre se déplace. Les élèves doivent se montrer attentifs et vigilants au bruit qu'ils font et à l'évolution du baromètre. Cet outil participe à la communication non verbale, c'est un indicateur visuel. Il vise à rendre les élèves plus autonomes en leur permettant de s'autoréguler. Il met en jeu des compétences transversales tel que des comportements de respect. Il permet à l'enseignant de ne pas intervenir toutes les 2 minutes pour faire de la discipline.

Le baromètre est composé de quatre niveaux sonores identifiables grâce à un code couleur:

- **Bravo, l'ambiance de travail est excellente**
- **C'est bien, l'ambiance de travail est bonne**
- **Attention, il devient difficile de travailler**
- **Stop, il y a trop de bruit**

Lorsque la jauge est dans le rouge, nous interrompons le travail et faisons une minute de silence afin de canaliser les élèves. Si cela se réitère, nous mettons un terme à cette modalité de travail car les élèves ne sont plus capables de se mobiliser et de se concentrer dans la tâche à accomplir. Cependant les élèves suivent attentivement l'évolution du baromètre et il n'est pas rare d'entendre de nombreux « Chhuut ».

- **Axe 3** : Éviter le recours aux sanctions : adopter une posture bienveillante

→ **Méthode 1** : Porter une attention particulière à la communication verbale

Comme nous l'avons mentionné en première partie, Robbes s'attache à mettre en évidence des dispositifs pédagogiques qui concernent la mise en œuvre d'une autorité en classe, reconnue par les élèves. Il est intéressant de se pencher d'un peu plus près sur « les paroles signifiant à l'élève l'asymétrie des positions, la distinction entre la loi sociale et la « loi » du quartier ou de la maison, le refus explicite de jouer certains rôles ». Cet auteur ajoute qu'il faut « accueillir l'élève, lui faire sa place - singulière parmi les autres - lui permettre d'exister tel qu'il est, comme il est [...]» c'est-à-dire « lui permettre d'accéder à cette position d'auteur de lui-même. » (2006)

En se basant sur ces propos, une première piste d'observation s'est construite : A travers ses paroles, de quelle manière l'enseignant impose-t-il son statut institutionnel, comment fait-il prendre conscience que l'école est un lieu différent de chez soi, et comment fait-il en sorte de ne pas prendre une position trop importante au sein de la classe afin de favoriser l'implication des élèves et la résolution de problèmes par ces derniers ?

L'enseignant doit donc porter une attention particulière à la communication verbale sur les points suivants :

- Utiliser un langage courant voir soutenu en formulant des phrases correctement construites de façon à marquer une transition entre l'école et la vie personnelle de l'enfant.
- Reformuler les propos des élèves pour les rendre davantage audibles par les autres élèves et leur donner les moyens de s'améliorer. Que l'émetteur soit l'enseignant ou l'élève, il est important de prendre en compte et de s'adapter à son récepteur afin d'assurer la compréhension du message transmis. La mesure et la clarté des paroles sont nécessaires au sein d'une classe afin d'éviter des incompréhensions dans une interaction.
- Exprimer des consignes claires et concises de façon à impliquer tous les élèves dans la tâche et favoriser la réussite de tous.
- Prendre en compte l'ensemble de la classe et non se centrer sur un échange enseignant/élève de façon à maintenir l'attention de tous, par exemple éviter les phrases de

types « peux-tu me dire ? » et les remplacer par une formulation plus englobante « peux-tu nous dire ? ».

- Jouer avec les intonations de sa voix pour moduler sa communication. Pour Bernard Rey (2004), l'enseignant doit jouer avec sa voix, il doit utiliser les paramètres de la voix qui sont : le timbre, l'intensité, la hauteur, le débit et les coupures d'une phrase. Tout d'abord, l'enseignant doit adapter l'intensité de sa voix en fonction de la taille, de la disposition de la classe et du nombre d'élèves présents. Il doit parler avec un volume modéré. En effet, plus il parlera fort et plus le bruit de fond sera fort (raclements des chaises, bavardages...). Si lorsqu'il parle, le bruit devient de plus en plus fort alors il est indispensable d'abaisser brutalement le volume de la voix. L'enseignant doit aussi jouer avec l'intonation de sa voix, c'est-à-dire utiliser des sons entre le grave et l'aigu, afin d'attirer l'attention de la classe. Ainsi, les élèves réduiront le bruit pour continuer à entendre ce que dit l'enseignant. Il faut surtout parler d'une voix distincte et lente pour que chacun puisse comprendre, varier aussi le volume et le débit pour maintenir l'attention. Les moments de silence sont aussi très importants car ils permettent de réveiller l'attention des élèves et de mettre en valeur ce qui se dit avant et après

L'autorité de l'enseignant s'instaure donc, en grande partie, à travers la communication verbale échangée avec les élèves. D'après C. Kebrat-Orecchioni, il est important de retenir que la communication verbale se traduit par :

Emetteur □ Modèle de production = encodage □ message □ décodage = Modèle d'interprétation □ récepteur

Comme nous avons pu le constater au travers de notre questionnaire enseignant (à la question 8 notamment), l'autorité de l'enseignant, se fait essentiellement par la parole en exprimant des rappels à l'ordre, en formulant des consignes. L'enseignant est donc de façon permanente, en interaction directe avec les élèves. Sa façon de parler ne peut pas être prévisible, il peut anticiper certaines réponses lors de la préparation des séances mais il ne peut pas prévoir comment l'interaction se passera réellement en classe.

➔ **Méthode 2** : Porter une attention particulière à la communication non-verbale



La communication non verbale désigne l'ensemble des éléments d'information non transmis par la voix lors d'une situation de communication. Le non verbal accompagne très souvent la communication verbale. Cette communication non verbale joue un rôle essentiel dans la pratique de l'autorité par l'enseignant, elle peut se substituer aux paroles mais peut également les accompagner dans le but de renforcer le message transmis. Le comportement de l'enseignant peut ainsi être théâtralisé, de façon à accentuer le message transmis.

La communication non-verbale en classe peut prendre différentes formes. Par exemple, faire les gros yeux à un élève bavard lui fera comprendre qu'il est nécessaire qu'il stoppe ses discussions, à l'inverse, poser sa main sur l'épaule d'un enfant qui réussit un exercice sera un signe de reconnaissance du travail fourni.

L'enseignant doit donc apporter une attention particulière à son expression corporelle de façon à transmettre des messages justes à ses interlocuteurs. Pour cela, différents éléments doivent être pensés :

- La posture : l'attitude et la posture de l'enseignant reflètent la confiance en soi. D'après Cécile Foussard « tout comme un acteur fait son entrée sur scène, le maître fait son entrée dans la classe » et selon elle, l'élève « attend que se présente à lui une personne qui le sécurise ». De ce fait un adulte hésitant, peu sûr de lui ne répondra pas aux critères attendus par l'élève.

L'autorité est liée à une qualité de présence, une telle posture peut s'apprendre et se travailler, il est donc possible de se former pour construire l'autorité nécessaire dans la relation avec les élèves. De plus, l'orientation du corps permet de passer des messages comme un refus de communiquer qui peut se traduire par un détournement du corps.

- La gestuelle : La gestuelle concerne plusieurs parties de corps tels que la tête, le buste, le bassin, les jambes et les bras. Pour affirmer son autorité, l'enseignant doit utiliser des gestes que l'on nomme « ouverts ». Ceux-ci sont les gestes qui accompagnent le message oral et qui permettent de souligner et d'accentuer certains points essentiels. Ces gestes peuvent être secs ou saccadés ce qui traduit la fermeté et l'assurance pour montrer la souplesse et la prise en charge de la classe. Les gestes utilisés par l'enseignant doivent toujours se situer au-dessus du coude afin de montrer son assurance. Certains types de gestes sont à proscrire car ils sont extérieurs au contenu même du message. Ce sont les gestes dits « parasites » qui montre l'émotivité et le manque d'engagement de

l'interlocuteur et les gestes dits « fermés » qui sont tournés uniquement vers soi pour se rassurer, ils ne peuvent pas être utiles pour convaincre son auditoire.

- Les mimiques : Au niveau physiologique, l'enseignant doit montrer qu'il éprouve un intérêt pour son travail, il ne doit pas afficher un visage qui exprime l'ennui ou la résignation. Il peut sourire au moment de l'arrivée en classe afin d'accueillir les élèves et leur montrer qu'il est prêt à communiquer. En effet, le sourire montre que l'enseignant est ouvert aux élèves et qu'il est disponible pour eux. Il peut également accompagner ses propos de gestes expressifs pour leur donner davantage de sens.
- Les déplacements : Les déplacements au sein de la classe sont également importants. La circulation dans les rangs permet de montrer aux élèves que l'enseignant est actif, qu'il peut apporter une aide aux élèves en difficulté, qu'il assure la surveillance de la classe, qu'il répartit la communication. De même, le choix de l'enseignant quant à se placer au fond de la classe ou devant le tableau dans les différents moments d'apprentissages ne sera pas perçu de la même façon par les élèves.
- Le regard : Quand il s'adresse à la classe, l'enseignant regarde l'ensemble des élèves afin que ceux-ci se sentent concernés. Cela lui permet de maintenir l'attention de l'auditoire et de percevoir les réactions des élèves. A l'inverse, regarder un seul élève peut signifier que celui-ci n'a pas un comportement adapté à la situation.

Bernard Rey (2004) montre que la gestion de la classe dépend de l'attitude pédagogique et des choix didactiques de l'enseignant. Concernant les attitudes pédagogiques, l'enseignant doit ainsi jouer avec son regard, ses déplacements, ses gestes, sa posture et ses mimiques.

La communication non verbale apparaît donc comme un élément clé dans la construction de l'autorité. Selon ce même auteur, il est préférable d'utiliser une communication non verbale « riche permettant aux messages de mieux passer », accompagnant une parole pour l'intensifier ou même pouvant la remplacer.

#### **IV. Les résultats obtenus :**

Suite à la mise en place des différents dispositifs que nous avons présentés dans la partie précédente, nous avons effectué une nouvelle observation de la classe de CE2 à la fin de la période 4 en conservant la même grille d'observation initiale dans le but de pouvoir comparer les évolutions, stagnations ou régressions potentielles. Vous trouverez en annexes 1 et 2 les grilles d'observations complétées.

##### **a) Ce que nous avons retenu de cette comparaison**

- Concernant l'entrée en classe, suite à la mise en place du rituel évolutif en anglais impliquant une participation plus importante des élèves qui l'effectuent en quasi autonomie, nous avons pu constater qu'une fois entrés en classe les enfants prennent une posture d'élèves en se mettant rapidement dans la tâche et ceci dans le calme. Les élèves ont assimilé le rituel d'entrée en classe, ils en ont compris le sens. Cependant le passage aux toilettes/manteaux reste long.
- Concernant les travaux de groupes, la mise en place du baromètre sonore couplé avec le feu tricolore a permis de donner un repère visuel aux élèves qui respectent plus facilement les contraintes sonores indiquées. Néanmoins, il reste toujours difficile de rassembler l'attention de tous les élèves à la fin de l'activité.
- Concernant l'interruption des enseignements en fin de demi-journée, les rituels de transition ont permis de pouvoir conserver le calme au sein de la classe. Les élèves ne se sentent plus pris de court par une interruption brusque des enseignements et en cas de chahut une simple phrase de rappel à l'ordre suffit.

- De façon plus globale, une réflexion et un travail approfondi sur la communication verbale et non verbale de l'enseignant a également permis de pouvoir affirmer son autorité et d'instaurer un code entre les élèves.
- La co-construction des règles de vie de la classe et la gradation des sanctions a également été un axe majeur concernant l'amélioration de l'autorité du maître car ce travail a permis d'impliquer les élèves et de leur faire accepter l'autorité du maître. Ils sont désormais devenus acteurs de la vie de la classe en construisant les règles qu'ils doivent eux-mêmes respecter.
- Les sanctions sont toujours utilisées, cependant, leur nombre a fortement diminué.

**b) Avantages et limites des dispositifs/méthodes pour une meilleure acception de l'autorité du maître**

<b>Co-création des règles de vie de la classe</b>	
<b>Pour une autorité acceptée</b>	
<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le fait d'avoir élaboré toutes ces règles avec la participation des élèves a permis qu'ils les intègrent plus facilement car ils en comprennent le sens.</li> <li>- Ambiance plus apaisée dans la classe qui permet des meilleures conditions d'apprentissage</li> <li>- Permet aux élèves de se responsabiliser</li> <li>- Permet aux élèves de comprendre que leurs actes ont des conséquences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositif à mettre en place dès le début d'année, car les élèves ont déjà pris des habitudes au sein de la classe qui malgré les nouvelles règles mises en place, sont difficiles à perdre.</li> <li>- Le travail en binôme est un paramètre difficile à gérer car ce dernier ne fonctionne par forcément de la même manière. Il est donc compliqué de mettre des choses en place sur la semaine complète.</li> </ul>

### **Co-création des règles de vie de la classe**

#### **Pour une autorité acceptée**

<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Responsabilisation des élèves</li><li>- Meilleure acceptation de la sanction car c'est eux qui les ont élaborées.</li><li>- Le fait de connaître les sanctions permet aux élèves de limiter la transgression des règles</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'âge des élèves peut poser problème à ce niveau car il est assez difficile pour eux de jauger la gravité de leurs actes et par conséquent de trouver les sanctions adéquates</li><li>- Le travail en binôme est un paramètre difficile à gérer car ce dernier ne fonctionne par forcément de la même manière. Il est donc compliqué de mettre des choses en place sur la semaine complète.</li></ul>

### **Les rituels pour favoriser les apprentissages**

#### **Créer une atmosphère de travail sécurisante et égalitaire**

<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ils structurent le temps des élèves qui gagnent en autonomie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ils doivent être évolutifs et adaptés aux besoins de la classe</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils rassemblent l'ensemble de la classe autour d'une même activité ce qui permet la cohésion</li> <li>- Ils créent une transition efficace entre la classe et l'extérieur de celle-ci</li> </ul>	
---	--

<b>La ceinture de comportements responsables</b>	
<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorisation des comportements et attitudes attendues d'un élève</li> <li>- Participation active des élèves dans la construction du dispositif</li> <li>- Appropriation de celui-ci par le groupe classe</li> <li>- Favoriser et renforcer la communication école/famille</li> <li>- Motivation des élèves à l'obtention de plus de droits et de libertés au sein de la classe et de l'établissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place tardive du dispositif</li> <li>- Certains élèves « stagnent » et ne réussissent pas à gravir les échelons définis par les couleurs des ceintures</li> </ul>

<b>Le baromètre du bruit</b>	
<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositif globalement efficace et bien accepté des élèves</li> <li>- Régulation du bruit ambiant sans avoir à élever la voix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessite une vigilance des élèves quant à l'augmentation du volume sonore et la progression de la jauge.</li> <li>- Interruption de la tâche en cas de non-</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participe à l'acquisition d'une meilleure autonomie pour les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>respect des limites établies par le baromètre</li> <li>- Autorégulation difficile pour certains élèves.</li> </ul>
---	---

**Porter une attention particulière à la communication verbale pour éviter le recours aux sanctions - Adopter une posture bienveillante**

<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ensemble de la classe se sent concerné par des paroles englobantes « nous » qui se substituent aux échanges duels « je/tu »</li> <li>- Gratifier les élèves dans leur progression leur permet de gagner confiance en eux et de ne pas retenir que les points négatifs</li> <li>- La reformulation et l'adéquation du langage utilisé permet une meilleure adhésion des élèves dans la tâche ce qui évite la dispersion de certains élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les réponses des élèves peuvent être anticipées mais lors d'un échange l'imprévu tient une place importante ce qui ne permet pas de pouvoir tout contrôler.</li> </ul>

**La communication non verbale pour éviter le recours aux sanctions**  
**Adopter une posture bienveillante**

<b>AVANTAGES</b>	<b>LIMITES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant s'économise,</li> <li>- Les enseignements ne sont plus interrompus par des paroles intempestives de recadrage d'un élève ou du groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle peut se montrer inefficace face à certains élèves</li> <li>- Elle peut être mal comprise si elle est inadaptée</li> </ul>

<p>classe qui viendraient freiner le rythme des apprentissages et perdre des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des codes sont instaurés, et par la posture ou le regard les élèves savent à quel moment ils franchissent la limite.</li> <li>- L'élève qui doit être repris n'est plus stigmatisé, l'ensemble de la classe n'est pas interpellé.</li> <li>- La communication non-verbale permet d'éviter un recours plus rapide aux sanctions, elle est un premier niveau d'avertissement</li> </ul>	
--	--

### **c) Les limites de l'étude**

La taille de notre échantillon ne permet pas de tirer de conclusion générale. Nous avons récolté les réponses de cinquante collègues enseignants. Les professeurs des écoles qui ont eu la gentillesse de répondre à notre questionnaire ont plus ou moins d'expérience. Malgré la petitesse de notre échantillon, nous pouvons mettre le doigt sur les principales difficultés rencontrées par l'enseignant à faire respecter et à maintenir son autorité en classe.

Aucune indication sur l'environnement de travail des enseignants (rural/urbain, REP) n'est renseignée. On peut tout de même se demander et supposer qu'un enseignant ne se confronte aux mêmes types de difficultés selon l'établissement dans lequel il exerce ses fonctions. Le niveau de classe dans lequel les professeurs enseignent n'est pas analysé.

Par manque de temps, il nous a été difficile de pouvoir mettre en place et tester d'autres dispositifs qui auraient pu être une aide intéressante quant à la mise en place de l'autorité du maître. Par exemple, il aurait été intéressant de coupler les ceintures de comportement avec des contrats de comportement spécifiques aux élèves perturbateurs.

Aussi, un questionnaire élève afin d'identifier les représentations que ceux-ci se font de l'autorité aurait pu nous permettre d'orienter nos dispositifs en partant de leur point de vue. Certains élèves ont un rapport naturel à l'autorité. Il peut s'avérer pour d'autres, plus conflictuel. C'est alors que les



pratiques enseignantes jouent un rôle important. Il s'agit d'explicitier clairement, de verbaliser, reformuler si besoin les limites imposées.

## CONCLUSION

Une des premières observations faites est la multiplicité et la diversité des représentations, des modèles et des points de vue concernant l'autorité à l'école. Même si l'autorité partagée semble être la plus appropriée pour assurer le respect de celle-ci, nous avons pu constater que certains enseignants s'orientent davantage vers une autorité autoritariste.

Il n'existe donc pas de cadre de référence unique dans le domaine. Dans une même situation peuvent intervenir plusieurs interprétations et réponses.

L'autorité est aussi perçue comme un vecteur d'apprentissage qui forme les enfants à devenir élèves et citoyens. L'autorité mise en place par l'enseignant et acceptée des élèves participe à de meilleurs apprentissages excluant les tensions et conflits au sein de la classe.

De plus, un climat propice aux apprentissages, conduit sous la bienveillance, ainsi que des savoirs construits et fondés par l'enseignant participent à légitimer l'autorité mise en place par le maître.

Certains éléments sont également à prendre en compte pour une gestion de la classe : Il est important d'être au clair avec ce que l'on tolère ou non et la représentation que l'on a de cette notion complexe d'autorité. Selon l'âge des élèves les dispositifs diffèrent. En effet, ils doivent être adaptés et en cohérence avec la maturité psychique et affective des enfants. Ce n'est qu'en donnant du sens aux règles instaurées que les élèves pourront les accepter comme légitimes, essentielles dans le cadre du vivre ensemble au sein de la classe et de l'école.

Le maître doit être garant du respect des règles établies et se montrer ferme et intransigeant en cas de dérive. Les mesures prises en cas de non-respect des règles doivent être connues des enfants.

L'autorité vise à une démarche d'autonomie permettant aux élèves de se fixer leurs propres règles.

Au-delà de parler du métier d'élève, Philippe Perrenoud définit le rôle de l'enseignant : « Enseigner de façon structurée mais non rigide, favorise les apprentissages, de même que créer un climat de travail, induire le respect mutuel et la coopération entre élèves. Rendre les élèves actifs, les aider à se faire une meilleure représentation de la tâche et de sa finalité, les guider dans le choix des outils et des procédés, soutenir une démarche plus méthodique, un meilleur usage

des ressources et du temps, une moindre dispersion de l'attention et de l'énergie : ce sont des aspects très importants du travail de l'enseignant qui visent le cadrage et la régulation des activités des élèves aux fins de favoriser leurs apprentissages ».

Ainsi l'autorité établie en classe participe à favoriser les apprentissages et à rendre les élèves plus autonomes. Des ajustements réguliers sont nécessaires. Au cours d'une année, les règles évoluent. Celles-ci doivent être connues de tous et les mêmes lois appliquées à tous les élèves.

# Annexes

## Table des matières

ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION PES COMPLETEE 01/17 .....	76
ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION PES COMPLETEE 04/17 .....	79
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT.....	82
ANNEXE 4 : LIVRE « MOI J'ADORE, LA MAITRESSE DETESTE » D'ELISABETH BRAMI.....	87
ANNEXE 5 : AFFICHE DES REGLES DE VIE DE LA CLASSE CONSTRUITE PAR LES ELEVES DE CE2.....	87
ANNEXE 6 : FEU TRICOLERE POUR REGULER LE NIVEAU SONORE .....	88
ANNEXE 7 : BAROMETRE DU BRUIT .....	88
ANNEXE 8 : FUSEE DES RESPONSABILITES .....	89
ANNEXE 9 : CEINTURES DE COMPORTEMENT.....	89
BIBLIOGRAPHIE.....	90

## ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION PES COMPLETEE 01/17

Entrée en classe	Combien de temps prend l'entrée en classe ?	<input type="checkbox"/> 0 -2 mn <input checked="" type="checkbox"/> 2 – 5 mn <input type="checkbox"/> + de 5 mn
	Se fait-elle dans le calme ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non
	Y a t-il un rituel d'entrée en classe ? Si oui lequel ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non
	Est-il lisible par une personne extérieure ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non
	Son objectif ?	/
	Son efficacité ?	/
	Où se situe l'enseignant ? Que dit-il ? Que fait-il ? Quelles postures ?	Devant la porte « on se range » / /
	Où sont / que font les élèves ? (Toilettes, manteaux, bavardages)	Toilettes, manteaux, bavardages
	Quels sont ceux qui divergent de l'attitude et des actions attendues ? Que font-ils ? Comment réagit l'enseignant ?	5 garçons Discussions, chamailleries.. Elle essaie d'attirer l'attention
	Est-ce qu'un observateur comprend facilement ce qui est attendu pour ce moment ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Est-ce qu'un élève pris au hasard est capable de l'expliquer à l'observatrice ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	

	Au bout de combien de temps les élèves sont disponibles pour le mise au travail ?	<input type="checkbox"/> 0 – 2 mn <input checked="" type="checkbox"/> – 5 mn    + <input type="checkbox"/> 5 mn
Cantine / Nap	Quelles attitudes / postures adoptent les élèves lorsqu'un adulte entre en classe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Restent assis <input type="checkbox"/> se lèvent
	A quel moment les élèves commencent-ils à s'agiter ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avant <input checked="" type="checkbox"/> Pendant
	Que fait l'enseignant avant ? Pendant ?	Elle essaie de rétablir le calme en comptant sur ses doigts
	Combien de temps faut-il pour récupérer le calme ?	<input type="checkbox"/> 0 - 2 mn <input checked="" type="checkbox"/> – 5 mn    + <input type="checkbox"/> 5 mn
	Quelles méthodes sont utilisées pour cela ?	Elle compte jusqu'à 3
	Sont-elles efficaces ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non
	Si non, pourquoi ?	Les élèves ne sont plus attentifs
	Par qui sont formés les groupes ?	<input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> Les élèves
	Comment ?	<input checked="" type="checkbox"/> Liste obligatoire <input type="checkbox"/> Groupe de niveau <input type="checkbox"/> Libre
	Combien de temps prend la formation des groupes	<input type="checkbox"/> 0 – 2 mn <input checked="" type="checkbox"/> – 5 mn    + <input type="checkbox"/> 5 mn
	La mise en place se fait-elle dans le calme ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non
	Y a t-il un rappel des règles avant la mise en groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Quand le travail est-il donné ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avant gpe <input type="checkbox"/> Après gpe
	Où se situe l'enseignant pendant le travail ?	Elle circule dans la classe

Travaux de groupes	Quel place prend t-il ?	Elle est en retrait
	Les élèves ont-ils des rôles précis dans le groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
	Si oui, est-ce matérialisé ?	non
	Les élèves respectent-ils les règles de travail en groupe ? Les autres élèves ?	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> non
	Les échanges portent-ils sur le travail donné ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui* <input type="checkbox"/> non *majoritairement
	Comment l'enseignant reprend t-il la main sur le groupe ?	Elle utilise une clochette
	Avec ou sans difficultés ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avec <input type="checkbox"/> sans
	Si avec, lesquelles ?	- Capter l'attention de tous - Problème de rapidité d'exécution
	4. Outils / dispositifs mis en place pour : 1. Donner les consignes : collectif oral, reformulation, individuel 2. Maintenir les élèves dans la tâche 3. garder le calme 1. niveau sonore : Feu rouge du niveau sonore 2. déplacement : Pas de déplacement autorisé sans accord.	Efficacité : a. Moyenne b. Moyenne - Moyenne

ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION PES COMPLETEE 04/17

Entrée en classe	Combien de temps prend l'entrée en classe ?	<input checked="" type="checkbox"/> 0 - 2 mn	<input type="checkbox"/> - 5 mn	+ <input type="checkbox"/> 5 mn
	Se fait-elle dans le calme ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Y a t-il un rituel d'entrée en classe ? Si oui lequel ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui*	<input type="checkbox"/> Non	*différent par période
	Est-il lisible par une personne extérieure ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
	Son objectif ?	Enrôler les élèves /les faire entrer dans les activités scolaires		
	Son efficacité ?	Très efficace		
	Où se situe l'enseignant ?	Devant la porte		
	Où sont / que font les élèves ? (Toilettes, manteaux, bavardages)	manteaux		
	Quels sont ceux qui divergent de l'attitude et des actions attendues ? Que font-ils ? Comment réagit l'enseignant ?	2 garçons Discussions Elle fait rappeler les règles de la classe		
	Est-ce qu'un observateur comprend facilement ce qui est attendu pour ce moment ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Est-ce qu'un élève pris au hasard est capable de l'expliquer à l'observatrice ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non		
Au bout de combien de temps les élèves sont disponibles pour le mise au travail ?	<input checked="" type="checkbox"/> 0 – 2 mn	<input type="checkbox"/> – 5 mn	+ <input type="checkbox"/> 5 mn	
Quelles attitudes / postures adoptent les élèves lorsqu'un adulte entre en classe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Restent assis	<input type="checkbox"/> se lèvent		



Cantine / Nap	A quel moment les élèves commencent-ils à s'agiter ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avant <input type="checkbox"/> Pendant
	Que fait l'enseignant avant ? Pendant ?	Mise en place de rituels de fin d'enseignements
	Combien de temps faut-il pour récupérer le calme ?	<input checked="" type="checkbox"/> 0 - 2 mn <input type="checkbox"/> - 5 mn + <input type="checkbox"/> 5 mn
	Quelles méthodes sont utilisées pour cela ?	Les élèves étant moins énervés, une simple phrase de rappel à l'ordre suffit
	Sont-elles efficaces ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Si non, pourquoi ?	
Travaux de groupes	Par qui sont formés les groupes ?	<input checked="" type="checkbox"/> PE <input type="checkbox"/> Les élèves
	Comment ?	<input checked="" type="checkbox"/> Liste obligatoire <input type="checkbox"/> Groupe de niveau <input type="checkbox"/> Libre
	Combien de temps prend la formation des groupes	<input type="checkbox"/> 0 - 2 mn <input checked="" type="checkbox"/> - 5 mn + <input type="checkbox"/> 5 mn
	La mise en place se fait-elle dans le calme ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Y a-t-il un rappel des règles avant la mise en groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Quand le travail est-il donné ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avant gpe <input type="checkbox"/> Après gpe
	Où se situe l'enseignant pendant le travail ?	Elle circule dans la classe
	Quelle place prend-t-il ?	Elle est en retrait
	Les élèves ont-ils des rôles précis dans le groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Si oui, est-ce matérialisé ?	non
Les élèves respectent-ils les règles de travail en groupe ? Les autres élèves ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Les échanges portent-ils sur le travail donné ?	<input checked="" type="checkbox"/> Oui* <input type="checkbox"/> Non *majoritairement
Comment l'enseignant reprend t-il la main sur le groupe ?	Elle utilise une clochette
Avec ou sans difficultés ?	<input checked="" type="checkbox"/> Avec <input type="checkbox"/> Sans
Si avec, lesquelles ?	- Capter l'attention de tous - Problème de rapidité d'exécution
5. Outils / dispositifs mis en place pour : 1. Entrée en classe 2. NAP/Cantine 3. travaux de groupe : 1. niveau sonore (feu tricolore/ baromètre du bruit) 2. Mise en place et retour au calme	Efficacité : c. élevée d. élevée  e. élevée - Moyenne

## ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

### Questionnaire enseignant

*PES cette année, nous réalisons dans le cadre de notre mémoire une enquête sur la mise en place de l'autorité au sein des écoles. Ce questionnaire est totalement anonyme, les réponses que vous donnerez ne serviront qu'à alimenter notre recherche.*

*Merci de nous accorder quelques minutes pour répondre à notre questionnaire.*

#### 1. Comment décrivez-vous un enseignant qui a de l'autorité ?

#### 2. Avec quelle affirmation ci-dessous vous sentez-vous le plus en accord (cochez la case)

- Je dois faire autorité et c'est normal que les élèves obéissent au cadre que j'ai posé.
- Les règles de la classe sont construites avec les élèves et comme cela ils y adhèrent plus facilement.
- Je fais confiance aux élèves qui s'autogèrent en matière de discipline.
- S'il y a un problème de discipline, on en parle tous ensemble.

#### 3. Comment estimez-vous dans votre carrière la difficulté à faire respecter votre autorité ? (Marquez par une croix là où vous estimez votre difficulté.)

---

Très fréquente                      assez fréquente                      peu fréquente                      absente

*Si vous n'avez aucune difficulté, merci de vous rendre à la question n°4*

#### 4. A votre avis, sur quoi ces difficultés peuvent-elles porter ? (cocher la/les cases, 2 réponses par item maximum)

Les modalités de travail :

- Lors des travaux de groupes
- Lors des travaux individuels
- Lors de la différenciation

Autre à préciser : \_\_\_\_\_

**Les temps de travail :**

- Lors de l'entrée en classe
- Lors de la sortie de classe
- Lors de la mise au travail
- Lors des sorties scolaires (cinéma, piscine...)
- Autre à préciser : \_\_\_\_\_

**L'organisation de la vie de classe :**

- Pour réguler la prise de parole
- Pour réguler les déplacements
- Pour réguler le niveau sonore
- Autre à préciser : \_\_\_\_\_

**5. Concernant l'entrée en classe, utilisez-vous un rituel ou une habitude pour que celle-ci se s'effectue rapidement (-5min) dans le silence?**

- Oui  Non

**6. Si oui, le(s)quel(s) ?**

Description des dispositif(s) et/ou des rituel(s)

**7. Si vous avez recours aux travaux de groupes, comment faites-vous ~~en sorte~~ pour que chacun des élèves soient impliqués dans la tâche ?**

*Si vous ne travaillez pas par groupe allez directement à la question 8*

Description des dispositifs et/ou des méthodes (verbales ou non verbales)

8. Lors des travaux de groupes, comment faites-vous en sorte que les élèves conservent un volume sonore qui ne dérange pas l'ensemble de la classe ?

Description des dispositifs et/ou des méthodes (verbales ou non verbales)

9. Lors des interruptions des enseignements (à 12H00 avec la cantinière, lorsque quelqu'un rentre en classe, à 15H45 avec l'appel des NAP par exemple), décrivez la manière dont vous y prenez afin de conserver le calme et d'éviter un mouvement de foule (déplacements, discussions)



**13. Si vous n'avez pas recours aux sanctions, quelles solutions alternatives utilisez-vous ?**

**14. A quel(s) niveau(x) de classes (s) enseignez-vous en ce moment ?.....**

**15. Votre ancienneté :**

- Moins de deux ans
- Entre deux et cinq ans
- De cinq à quinze ans
- Plus de quinze ans

**C'est maintenant terminé,**

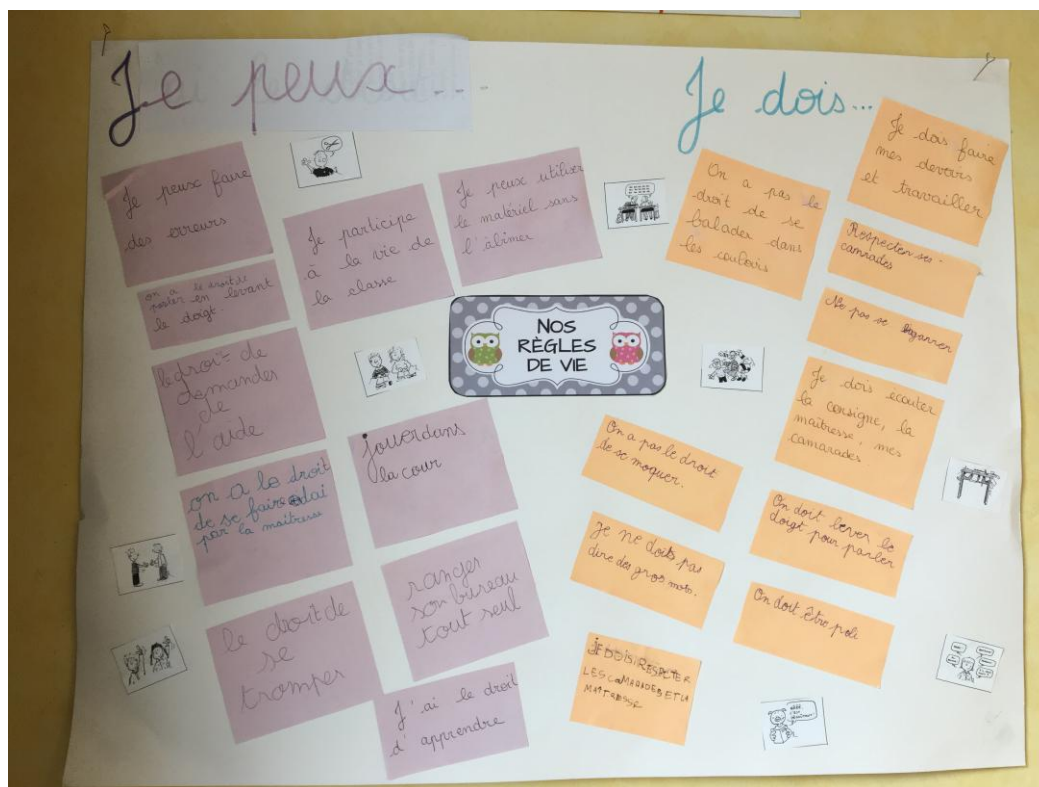
**merci de votre participation !**

## ANNEXE 4 : LIVRE « MOI J'ADORE, LA MAITRESSE DETESTE » D'ÉLISABETH BRAMI.

Livre utilisé pour la co construction des règles de vie de la classe.



## ANNEXE 5 : AFFICHE DES REGLES DE VIE DE LA CLASSE CONSTRUITE PAR LES ELEVES DE CE2

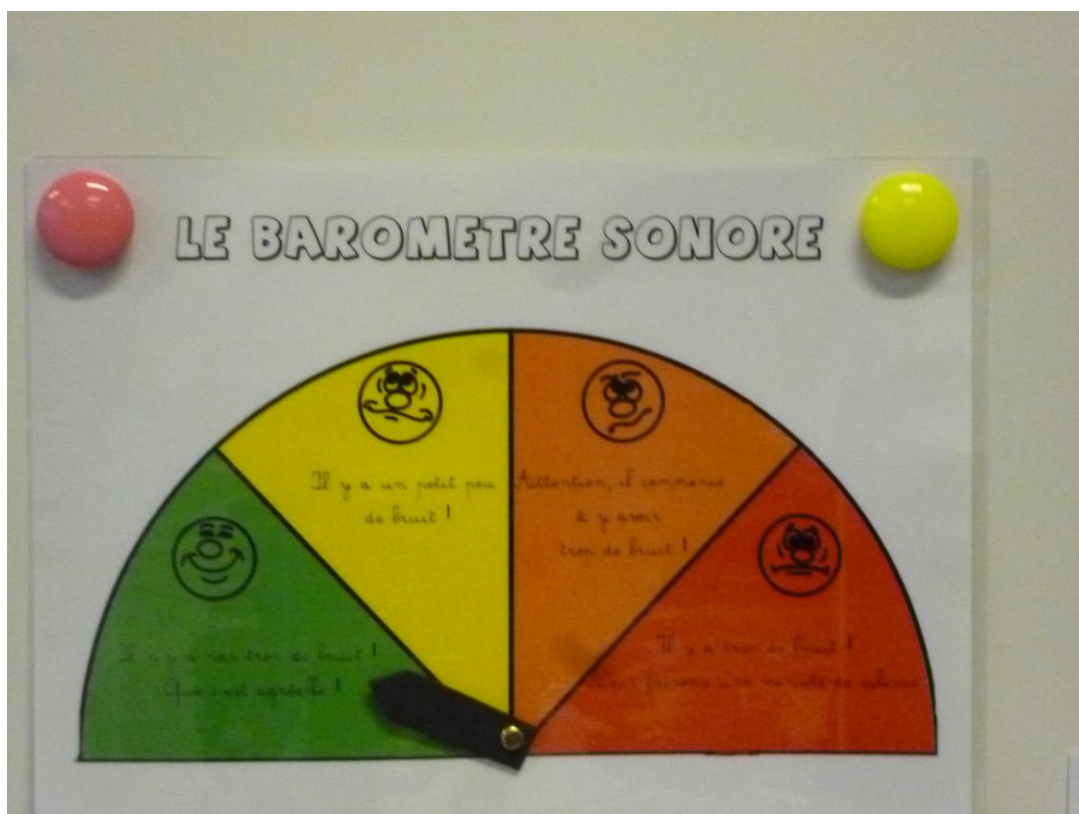




## ANNEXE 6 : FEU TRICOLERE POUR REGULER LE NIVEAU SONORE








## ANNEXE 7 : BAROMETRE DU BRUIT



## ANNEXE 8 : FUSEE DES RESPONSABILITES



## ANNEXE 9 : CEINTURES DE COMPORTEMENT

Nom & Prénom:		COMPORTEMENT						N°	
livret de compétences		MES DEVOIRS							
		AUTONOMIE	ORGANISATION	TRAVAIL	CIRCULATION	RESPONSABILITE	COOPERATION	PRISE DE PAROLE	Je dois encore avoir
 <b>CEINTURE BLANCHE</b> un nouvel élève	<b>Je respecte les 4 lois de l'école:</b> Je ne sors pas de l'école sans autorisation Je ne frappe pas Je n'insulte pas Je ne détruis pas mon environnement et le matériel donné							chaque avertissement vaut 1 point	
 <b>CEINTURE JAUNE</b> un élève accompagné	J'ai besoin régulièrement de l'adulte	J'utilise le JDC pour m'aider dans l'organisation	Je me mets au travail sur demande	Je travaille à mon bureau sans déranger la classe	J'ai mon matériel scolaire en ordre	Je partage mes idées avec peu de personnes	Je parle quand j'en ai la permission	12 points chaque avertissement vaut 1 point	
 <b>CEINTURE ORANGE</b> un élève accompagné	J'ai parfois besoin de l'adulte	Je respecte les échéances, je termine ce qui est commencé	Je réalise mes devoirs et je les rends à temps	Je circule en classe sans la déranger	Je présente le travail soigné	Je partage mes idées à plusieurs personnes	Je parle quand j'en ai la permission	14 points chaque avertissement vaut 2 points	
 <b>CEINTURE VERTE</b> l'autonomie individuelle	Je suis capable de faire seul(e)	Je planifie mon travail et je m'organise seul(e)	Je mets en place des stratégies pour étudier efficacement	Je circule dans l'école en respectant le règlement	Je range correctement mes outils	Je partage régulièrement mes idées à la classe, Je participe!	Je parle quand j'en ai la permission	15 points chaque avertissement vaut 2 points	
 <b>CEINTURE BLEUE</b> l'autonomie collective	Je collabore	J'aide les autres élèves à planifier, à s'organiser	Je deviens un référent	Je travaille dans un autre local en respectant le règlement	Si quelqu'un oublie son métier, je le lui rappelle	J'aide souvent les autres	Je parle à voix basse dans un travail collectif	16 points chaque avertissement vaut 3 points	
 <b>CEINTURE MARRON</b> un membre de la communauté	Je prends des initiatives et des décisions		Je n'ai pas peur d'essayer, de recommencer			Je suis tuteur d'un élève, Je l'aide à grandir.	J'écoute les autres quand ils parlent	17 points chaque avertissement vaut 3 points	
 <b>CEINTURE NOIRE</b> un acteur de son apprentissage	Je me montre autonome et responsable							18 points chaque avertissement vaut 4 points	

## BIBLIOGRAPHIE

### Références institutionnelles :

-Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). *Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

-Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015: Socle commun de connaissances de compétences et de culture*. Repéré à [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

-Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-denseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

-Légifrance.(2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

-Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/>

### Références scientifiques et professionnelles :

- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnel de l'enseignant : Quels repères pour une relation pédagogique professionnelle ?*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/seminaires/7068/7068-ethique-relationnelle-marsollier-mars-2016.pdf>

-Robbes, B. (2015). *Malentendus à propos de l'autorité à l'école*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990201069719.aspx>

-Robbes, B. (2006). *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

-Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ?* Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf>

-Robbes, B.(2004). Du côté de la pédagogie institutionnelle. *Cahiers pédagogiques:L'autorité,septembre-octobre* (n°426), p.26-27.

-De Singly, F. (2004). La crise de l'autorité n'est qu'une conséquence. *Cahiers pédagogiques:L'autorité,septembre-octobre* (n°426), p.28-29.

-Blanc-Blanchard, V. (2013). La quinzaine universitaire du SNALC. *Pourquoi et comment restaurer l'autorité à l'école?*(n°1358), repéré à <http://www.mezetulle.net/article-pourquoi-et-comment-restaurer-l-autorite-a-l-ecole-par-v-blanc-blanchard-118672491.html>

-Piaget, J. & Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. Paris : P.U.F.

-Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation?*.Paris: ESF.

-Revault d'Allones, M. (2006). *Le pouvoir des commencements*. Éditions du Seuil.

## Résumé

Notre mémoire porte sur les problèmes d'autorité rencontrés dans notre métier de professeur des écoles. Problèmes qui touchent autant les professeurs débutants que les plus chevronnés. Face à ce constat, nous nous sommes demandées comment mettre en place une autorité acceptée par les élèves afin de favoriser leur apprentissage mais sans avoir systématiquement recours aux sanctions. Afin de répondre à notre problématique nous sommes parties de l'observation des problèmes rencontrés au sein de notre classe d'étude ainsi que d'un questionnaire distribué à des enseignants du premier degré. Cela nous a donné des pistes de réflexion qui nous ont permis de mettre en place des dispositifs au sein de notre classe dans le but de remédier aux problèmes rencontrés initialement. Nos résultats ont montré qu'il n'est pas possible de donner une méthode unique pour toutes les classes mais les données essentielles retenues de l'analyse des résultats recueillis sont qu'une autorité partagée semble être la solution la plus appropriée afin que les élèves adhèrent aux règles de vie de la classe. Ainsi des dispositifs d'aide allant en ce sens nous ont paru être la meilleure façon de remédier aux problèmes d'autorité rencontrés. En réponse à notre questionnement initial il apparaît que la construction des règles et des sanctions avec les élèves participe à une autorité négociée et acceptée par ces derniers. Ainsi la connaissance du cadre et des limites existants au sein de la classe permet de limiter l'utilisation des sanctions tout en étant dans un climat serein et propice aux apprentissages.

Our dissertation deals with problems of authority encountered in our profession as school's teachers. Problems that affect both new and experienced teachers. In response to this observation, we asked ourselves how to set up an authority accepted by the pupils in order to promote their learning but without systematically resorting to sanctions. In order to answer our problematic we started from the observation of the problems encountered in our class of study as well as a questionnaire distributed to teachers of the first degree. This gave us some ideas that allowed us to put in place devices within our classroom in order to remedy the problems encountered initially. Our results showed that it is not possible to give a single method for all classes, but the essential data retained from the analysis of the results obtained are that a shared authority seems to be the most appropriate solution so that the students Adhere to the rules of life of the class. Thus, assistance devices in this sense seemed to be the best way of remedying the problems of authority encountered. In response to our initial questioning it appears that the construction of rules and penalties with students participates in a negotiated authority and accepted by them. Thus knowledge of the framework and the limits existing within the class allows

to limit the use of the sanctions while being in a serene climate and conducive to the apprenticeships.