



HAL
open science

**Pour le cadre : dynamiques de groupes et individus.
Réflexion sur les manières d'aborder la gestion de classe**

Mathilde Daryoush-Gros

► **To cite this version:**

Mathilde Daryoush-Gros. Pour le cadre : dynamiques de groupes et individus. Réflexion sur les manières d'aborder la gestion de classe. Education. 2018. dumas-01977936

HAL Id: dumas-01977936

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01977936>

Submitted on 11 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ESPE
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Académie de Paris

Poser le cadre : dynamiques de groupes et individus
Réflexion sur les manières d'aborder la gestion de classe

Présenté par Mathilde Daryoush-Gros

Sous la direction de Madame la Professeure Sarah Bisson, formatrice anglais
Université Paris-Sorbonne / ESPE Paris

Année académique 2017-2018

ESPE
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Académie de Paris

Poser le cadre : dynamiques de groupes et individus
Réflexion sur les manières d'aborder la gestion de classe

Mémoire de stage
Lycée Diderot, Paris XIXe

Présenté par Mathilde Daryoush-Gros
mathilde.daryoushgros@gmail.com

Sous la direction de Madame la Professeure Sarah Bisson, formatrice anglais
Université Paris-Sorbonne / ESPE Paris

Année académique 2017-2018

Errata :

- p. 7 : quatre heures en demi-groupe
- p.8 : selon le degré de gêne causée
- p.11 : protocoles de reprise en main
- p.12 : La posture du professeur face à ses élèves
Notes de bas de page n° 19, 21, 22, 23 : *Éduquer et Former. Connaissances et débats en éducation et formation (op.cit.)* (4 occurrences)
- p.13 : et que j'aie mis un point d'honneur
- p.14 : l'objet de projections de la part de ceux-ci
Note de bas de page n° 33 : *Éduquer l'adolescent ?*
- p.15 : au sens de ses actions ainsi qu'à une punition adaptée
- p.17 : notamment dans un cours de langue
Note de bas de page n° 49 : Jean-Bernard Chapelier *et al.*
- p.19 : les enseignants du secondaire
- p.24 : en raison d'activités extra-scolaires et de cours de langue
- p.25 : Je lui ai demandé de recopier
- p.30 : semaine 4 en 2nde 6
- p.43 : Cette relation tissée a eu
d'abord en les faisant à la maison
- p. 46 : BÉGAUDEAU
Éduquer et Former (trois occurrences)
CHAPELIER, Jean-Bernard, *et al.*
Psychologie de masse et analyse du Moi
- p.47 : MANNONI, Pierre
Éduquer l'adolescent ?
- p.48 : *Éduquer et Former*
(dir.), Collection

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Sarah Bisson, directrice de mémoire et tutrice à l'ESPE, pour son encadrement à la fois souple, rigoureux et bienveillant. Ses remarques, tant en tutorat qu'à l'occasion de visites-conseil, ont nourri ma réflexion professionnelle cette année et m'ont permis de progresser dans ma pratique et de prendre du recul pour aborder les choses plus sereinement. Je souhaite également remercier l'ensemble des formatrices rencontrées à l'ESPE et les camarades avec qui j'ai pu échanger sur des situations rencontrées dans nos classes.

Mme Christine Coqblin, ma tutrice au Lycée Diderot, a su m'accueillir dans cet établissement avec une gentillesse sans égale. Ses conseils et observations m'ont été extrêmement précieux, que ce soit pour la préparation de mes séances et séquences, leur mise en œuvre et ma gestion de classe. Les échanges que j'ai pu avoir avec elle ainsi que ses relectures fines m'ont aidé lors de mon expérimentation et à toutes les étapes de la rédaction de ce mémoire, et continueront à me guider dans les années à venir.

Je tiens également à adresser mes remerciements à l'ensemble de la communauté éducative du Lycée Diderot, et notamment à Mmes Chloé Reiniche et Imen El-Azzabi, qui ont toujours su me consacrer un moment pour réfléchir aux situations difficiles rencontrées, et dont le soutien a été sans faille.

A celles et ceux qui m'ont écoutée toute l'année parler de cette première expérience et qui ont toujours été là pour en rire, pour me faire part de leurs réflexions et me changer les idées, vont mes plus chaleureuses pensées. Merci à Iris, Claire, Edern, Victor, Thomas, Alexandre et le Bon Lait ; merci à Bethsabée pour tout cela, pour ses relectures attentives et pour ces moments d'inter-vision qui m'ouvrent des horizons.

Et envers et contre tout, merci à mes élèves qui m'auront apporté toutes ces expériences, qui auront été mes cobayes dans ma carrière de professeure d'anglais, et sans qui je n'aurai pas pu mener ce travail d'expérimentation. Leurs remarques, leurs sourires, leurs progrès et leurs traits d'humour resteront lorsque les moments difficiles auront été oubliés.

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	5
Cadre théorique.....	8
Protocole.....	17
Expérimentation.....	21
Analyse des résultats.....	27
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	44
Annexes.....	47

Introduction

Le lycée technique Diderot est situé dans le XIX^e arrondissement de Paris. Les élèves qui y arrivent en seconde viennent de tous horizons : du quartier mais aussi d'autres arrondissements, avec l'objectif de passer en première générale ou technologique dans ce lycée ou bien d'être ré-orientés ailleurs à la fin de l'année. Le niveau global des élèves est généralement plutôt moyen par rapport à d'autres lycées parisiens, mais l'établissement souligne l'ambiance à la fois studieuse et chaleureuse qui règne dans les classes.

Professeure-stagiaire en anglais dans ce lycée de septembre 2017 à juin 2018, j'ai reçu la charge de deux classes de seconde. La 2nde 5 compte 35 élèves, dont 10 filles. Je les vois cinq heures par semaine : quatre heures en demi-groupes, et une heure en classe entière. La 2nde 6 compte 34 élèves, dont 6 filles. Je travaille avec eux quatre heures par semaine, dont deux heures en classe entière.

Dès le début de l'année, j'ai rencontré des difficultés de gestion de classe dans ces deux groupes. La mise en activité des élèves est laborieuse, et il est rare que l'attention de tous soit à un même moment concentrée sur le travail en cours. Les bavardages sont fréquents ; les interruptions nombreuses (questions non pertinentes, recours au français, questions répétées à propos des consignes ou du matériel, protestations plus ou moins modérées par rapport à l'activité, remarques et commentaires, déplacements) ; il n'est pas rare que certains élèves fassent autre chose (jeux sur les téléphones, envois de messages, devoirs pour d'autres cours, coloriages et dessin, endormissement) ; enfin je remarque des incivilités : jets d'objets et moqueries. Pourtant, dans les deux classes, je suis parvenue à établir un rapport positif avec les élèves : malgré leurs perturbations, ils ne me manquent pas de respect et se montrent tout à fait sympathiques lorsque je leur parle individuellement.

Les deux classes ont des profils très différents. En 2nde 5 les élèves n'ont pas fait part à l'équipe de difficultés personnelles particulières ; le niveau global de la classe est meilleur que celui de l'autre classe (avec deux élèves bilingues et neuf d'un très bon niveau) ; en revanche un grand nombre de professeurs de l'équipe sont nouveaux au lycée (la professeure principale (français), la professeure d'histoire, le professeur de SVT, la professeure d'allemand, le professeur d'EPS et moi-même). En 2nde 6 le niveau est plus fragile (pas d'élève bilingue, huit élèves d'un bon niveau, mais deux élèves non francophones) ; un grand nombre d'élèves (plus de dix) a connu au cours de l'année

des situations difficiles, voire très difficiles (agression, harcèlement, dépression, scarifications, consommation, et / ou vente, de diverses substances prohibées, soupçons de violences familiales, fugue du domicile parental, incendie du domicile parental, absentéisme, divorce des parents particulièrement houleux, grandes difficultés scolaires, début de déscolarisation) ; toutefois l'équipe pédagogique, bien qu'affectée par cette situation, est soudée et communique beaucoup, y compris avec l'infirmière, l'assistante sociale et la CPE, ce qui se ressent de manière plutôt positive sur le comportement global de la classe.

Face à ces difficultés de gestion de classe, j'ai pu expérimenter diverses approches. J'ai essayé de mettre les élèves en activité le plus rapidement possible et à un rythme soutenu. J'ai changé la disposition des tables et modifié le plan de classe. J'ai écrit aux parents de certains d'entre eux et vu quelques familles. Je leur ai proposé des grilles d'auto-évaluation de leur participation et de leur comportement afin de pointer du doigt mes exigences, leurs points forts et leurs difficultés. J'ai tenté également de proposer une discussion autour des règles de vie de classe et de leur intérêt pour chacun. J'ai modulé ma manière de reprendre le cadre, selon le degré de gêne causé, ma connaissance de l'élève (ou des élèves) impliqué(s) et le contexte du cours en ayant recours au regard, aux paroles, aux gestes, à l'humour, à la fermeté, au silence et à la colère.

En termes de sanctions des comportements qui gênent la classe, j'ai procédé à des exclusions d'élèves, alors envoyés avec un devoir en salle de permanence ; j'ai également donné des devoirs supplémentaires. Avec la CPE et souvent la professeure principale, j'ai convoqué des élèves (avec ou sans leurs parents, selon les cas) pour des entretiens sur leur comportement. Enfin, en concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique, des avertissements conduite, travail, et/ou assiduité ont été donnés lors des conseils de classe du premier et second trimestre¹.

Les actions que j'ai expérimentées ont donné lieu à chaque fois à des discussions et des réflexions : dans la mesure du possible en amont, et systématiquement en aval. Ainsi, j'ai très vite établi le contact avec les professeures principales de ces classes ; j'ai beaucoup consulté ma tutrice et les autres professeures d'anglais à ce sujet ; j'ai pu également bénéficier de l'éclairage de la CPE en charge des classes de seconde.

C'est donc avec évidence que j'ai souhaité consacrer ce mémoire à une réflexion sur la

1 Voir Annexe 1.

gestion de classe, les solutions possibles et les effets sur l'enseignement de l'anglais dans des classes de seconde. Face aux difficultés persistantes de gestion de classe, quelles solutions sont envisageables ? Est-il plus efficace de reprendre le groupe dans son ensemble, ou quelques individus ? S'agit-il d'un travail à mener seule, en tant que professeure d'anglais, ou bien collectivement avec d'autres membres de l'équipe pédagogique ?

Afin de répondre à ces questions, je me suis interrogée sur les conséquences des perturbations de classe sur ma pratique professionnelle. L'un des effets évident de ces difficultés de gestion de classe est que mon temps de parole est plus important qu'il ne le devrait. En effet, le fait de garder la parole est une manière pour moi de garder le contrôle (ou un sentiment de contrôle) sur la classe ; d'autre part, il faut y ajouter la dissipation des élèves, à la fois cause et conséquence de ce temps de parole important du professeur. Il m'apparaissait donc essentiel d'arriver à trouver d'autres moyens qui me permettent à la fois d'assurer une mise au travail des élèves dans un calme relatif et d'augmenter leur temps de parole. L'idée sous-jacente est qu'un cours qui n'a pas été perturbé et qui s'est bien déroulé a permis au plus grand nombre possible d'élèves de s'exprimer en anglais.

Pour mesurer les effets de mes expérimentations en gestion de classe, j'ai donc choisi de comparer plusieurs éléments : le temps de parole du professeur, le nombre d'élèves ayant pris la parole et les exclusions de cours, punitions et reprises de cadre individuelles et collectives, avec ou sans la CPE, qui ont eu lieu dans la semaine. Est-ce que les mesures prises ont pour effet un meilleur fonctionnement de la vie de classe, et donc une participation accrue des élèves ? Parmi les actions de recadrage mentionnées, lesquelles semblent les plus efficaces ?

L'hypothèse de départ que je chercherai à vérifier est que les recadrages collectifs, c'est-à-dire adressés à l'ensemble du groupe classe, n'ont que peu d'effet par rapport à une approche individuelle des élèves au comportement perturbateur. Cette approche-là nécessite un travail plus important sur la relation et demande plus de temps, en revanche elle permet des changements plus durables, une meilleure relation professeure-élèves, et une participation accrue des élèves.

Je présenterai d'abord le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour cette expérimentation, puis je définirai le protocole d'expérimentation et les conditions de celle-ci. Enfin,

j'analyserai les résultats recueillis afin de vérifier l'hypothèse de départ.

Cadre théorique

Au début de l'année, lorsque j'ai été confrontée aux premières difficultés de gestion de classe, je me suis tournée vers ma tutrice, les professeures principales des classes concernées et la CPE. Celle-ci, afin de me donner quelques repères, m'a encouragée à relire le règlement intérieur de l'établissement mais aussi les fiches ressources de l'Éducation Nationale. En effet, ce sont d'abord les directives du Ministère qui fixent le cadre dans lequel nous agissons et ce sont les premiers repères face à des situations qui posent question.

Ainsi, dans une fiche ressource sur les sanctions et punitions publiée par Eduscol, il est rappelé que les punitions visent les « manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations ponctuelles de la vie de classe ou de l'établissement »². Ces punitions sont des « réponses immédiates »³ et sont prononcées par le professeur. Les sanctions concernent des faits plus graves : « atteintes aux personnes ou aux biens ainsi que des manquements graves ou répétés aux obligations des élèves »⁴. Ces sanctions sont prononcées « par le chef d'établissement, ou par le conseil de discipline et inscrites au dossier administratif de l'élève »⁵. Leur liste est fixée par l'article R511-13 du code de l'éducation : « avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes et exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes »⁶. Ces distinctions permettent d'établir une première hiérarchie dans les comportements gênants, selon leur gravité et leur fréquence. La réponse apportée est proportionnelle à la gravité de l'acte : on différencie punition et sanction.

J'ai ensuite consulté des textes théoriques sur la gestion de classe, écrits par des chercheurs en sciences de l'éducation. L'ouvrage de Jean-Claude Richoz, intitulé *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, m'a été particulièrement utile. L'auteur a enseigné pendant une trentaine d'année dans le secondaire avant de devenir professeur-formateur à la Haute École Pédagogique (HEP) de Vaud en

2 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires », p.1

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*, p.2

Suisse. Son livre mêle études statistiques, recherches en pédagogie et en psychologie, protocole de reprise en main de classes ou d'élèves aux comportements difficiles et de nombreux témoignages d'enseignants de tous niveaux qu'il a formés et accompagnés. Cet aspect pratique s'est avéré extrêmement précieux.

Son ouvrage balaye de nombreux aspects des difficultés de gestion de classe qui aident à les aborder par différents biais : il définit d'abord ce que les enseignants décrivent comme des classes⁷ ou des élèves difficiles⁸, donne quelques pistes explicatives sur ces difficultés rencontrées⁹, puis il détaille les différentes étapes de son protocole de reprise en main¹⁰. La méthode qu'il propose repose, nous le verrons, sur un rétablissement des règles de vie commune, des recadrages individuels et un système de sanctions, mais aussi sur une mise en activité des élèves qui vise à l'établissement de conditions de travail normales et à rétablir une « relation affective avec la classe ou les élèves concernés »¹¹. Pour lui, ces différents aspects sont bien « indissociables et doivent être mis en œuvre en parallèle »¹². Ces reprises de cadre et ces activités inscrivent son protocole dans une pédagogie actionnelle : il insiste sur le fait qu'il faut « responsabiliser les élèves à la nécessité et à l'importance des règles de travail »¹³ (à la hauteur de leurs capacités et selon leur âge) ; les activités proposées doivent sortir momentanément « du domaine strict des apprentissages »¹⁴ et solliciter les dimensions « [imaginatives, ludiques et créatives] »¹⁵ du développement des élèves.

Si Richoz consacre son dernier chapitre au « travail sur soi »¹⁶ que doit effectuer l'enseignant pour améliorer sa gestion de classe (en changeant de réaction face à un comportement inacceptable, en travaillant sur l'image que l'on a de ses élèves mais aussi en se ménageant, en dehors du travail, des moments pour se ressourcer), il insiste sur le caractère essentiel d'un travail avec et d'un appui par l'ensemble de l'équipe pédagogique et la direction : pour lui, les recadrages qui ont fonctionné parmi les enseignants qu'il a suivis sont aussi dus « à une très bonne collaboration avec les directions des établissements pour mettre en place un système de sanctions clair et dissuasif »¹⁷.

La question de la dégradation des conditions de travail des enseignants a fait l'objet de

7 Jean-Claude Richoz, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, p.29-58

8 *Ibid.*, p. 59-92

9 *Ibid.*, p.93-134

10 *Ibid.*, p. 181- 438

11 *Ibid.*, p. 181

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*, p. 216 (c'est moi qui souligne)

14 *Ibid.*, p. 356

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*, p. 395

17 *Ibid.*, p. 182

nombreux ouvrages, qu'il s'agisse de témoignages (on pense à *Entre les murs*¹⁸), d'œuvres de fiction ou d'ouvrages théoriques. La somme d'articles rassemblés par Martine Fournier en 2016 dans son livre *Éduquer et Former. Connaissances et débats en éducation et formation* se fait l'écho de cette perception du métier, avec des articles qui soulignent à la fois la frustration et la lassitude de certains professeurs et leurs questions et espoirs. Si l'article « Des profs en galère » de Flora Yacine¹⁹ dresse un constat pessimiste des perceptions que la société a du corps enseignant, le résumé que fait Martine Fournier du témoignage de Dominique Resch²⁰ sur son expérience dans les quartiers nord de Marseille semble plus nuancé. Si ce résumé fait état des difficultés récurrentes de gestion de classe liées en grande partie à un contexte socio-économico-culturel, il laisse bien transparaître l'affection qu'a ce professeur pour ses élèves. Elle conclue son résumé en notant : « Aussi dure soit la tâche, beaucoup d'enseignants s'y retrouveront, qui connaissent bien le paradoxe d'une profession aussi usante qu'attachante »²¹. De fait, cet aspect m'apparaît quotidiennement face à mes élèves. Les deux articles qui suivent proposent des pistes de réflexion intéressantes, autour de la question de l'autorité (« Autorité : où sont passés les modèles ? », Martine Fournier²²), puis sur les liens entre autorité, adolescence et développement cognitif dans le contexte des apprentissages du collège (« Au collège : ouvrir le champ des possibles », Nicole Catheline²³).

Daniel Favre a également consacré un chapitre de son ouvrage *Transformer la violence des élèves*²⁴ à la question de l'autorité. La posture du professeur face à ces élèves doit se distinguer de celles des professeurs du début du XXe siècle, faite de « domination-soumission »²⁵ : face à des situations ou des élèves difficiles, la priorité est que le professeur « [dépasse] la peur pour avoir une meilleure prise sur la violence »²⁶. Pour retrouver une bonne posture, il faut une certaine empathie avec l'élève, et comprendre que « l'autre a de 'bonnes' raisons (c'est-à-dire des raisons valables à ses propres yeux) de faire ce qu'il fait, de dire ce qu'il dit, de penser ce qu'il pense et de ressentir ce qu'il ressent »²⁷. Si je ne peux pas parler de peur pour décrire ce que mes élèves me font ressentir, en revanche le décentrement qu'il conseille est la position que j'ai adoptée lors de recadrages individuels. J'ai pris l'habitude de demander aux élèves concernés de m'expliquer les raisons de

18 François Bégaudeau, *Entre les murs*

19 Flora Yacine, « Des profs en galère », in *Éduquer et Former. Connaissances et Débats en Éducation et Formation*, Martine Fournier (dir.), p.294-297

20 Dominique Resch, *Les Mots de tête. Chroniques d'un prof*

21 Martine Fournier, « Professeur dans un quartier nord de Marseille », in *Éduquer et Former* (op.cit.), p. 298-301

22 Martine Fournier, « Autorité : où sont passés les modèles ? », in *Éduquer et Former* (op.cit.), p.302-306

23 Nicole Catheline, « Au collège : ouvrir le champ des possibles », in *Éduquer et Former* (op.cit.), p.307-316

24 Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, p. 189-213

25 *Ibid.*, p.189

26 *Ibid.*, p.191

27 *Ibid.*, p. 193

leurs actes et de prendre avec eux une distance critique par rapport aux réactions de chacun. Dans la suite de son chapitre, Favre présente différentes représentations que les enseignants peuvent avoir des motivations de leurs élèves et des écueils que ces représentations impliquent éventuellement. Sans m'y limiter, je me suis retrouvée dans son second modèle :

Si je me présente le jeune comme motivé uniquement par la motivation d'innovation :

Je le considère comme une personne responsable, désireuse d'autonomie et capable d'assumer ses actes, d'accepter de voir ses propres erreurs, d'en tirer des conclusions et d'agir en conséquence. J'ai donc tendance à adopter un mode d'autorité permissif, ce qui présente l'inconvénient de le priver de la confrontation avec les adultes auxquels il pourrait s'opposer, confrontation nécessaire pour reconnaître puis accepter ses limites.²⁸

Certes, cette vision des élèves est positive mais elle est aussi idéaliste, « irréaliste »²⁹ pour Favre : « elle décrit un jeune uniquement mû par la création, la responsabilité et l'autonomie, ce qui n'est même pas le cas d'un adulte véritable »³⁰. Favre termine ce chapitre par une étude qu'il a menée dans la région de Blois en mai 2002, qui note que sur 40 élèves interrogés, 39 d'entre eux justifient l'existence de l'autorité si celle-ci est vécue comme juste, claire et bienveillante³¹. Cette étude rejoint ce que lui-même évoquait en filigrane plus haut : l'autorité bien exercée par l'adulte permet aux jeunes de « s'opposer, confrontation nécessaire pour reconnaître puis accepter ses limites ». L'autorité est donc demandée (selon certaines conditions) par les élèves et adolescents, qui en reconnaissent plus ou moins consciemment la valeur structurante.

Ces considérations, reprises par Jean-Claude Richoz et d'autres auteurs en sciences de l'éducation, m'ont évoqué de nombreux textes de psychologues et psychanalystes sur le phénomène adolescent. En effet, entre l'obtention de l'agrégation et cette année de stage, j'ai consacré trois années d'études à une formation en psychologie à l'Université Paris Diderot (licence 2, licence 3, master 1). Au cours de cette formation, j'ai suivi des cours sur le développement de l'adolescent et j'ai pu, lors d'un stage effectué au long de mon année de M1, observer et mettre en pratique un travail d'accompagnement et de soutien auprès d'adolescents âgés de 15 à 23 ans (majoritairement des garçons, migrants, placés à l'ASE³² et/ou ayant vécu dans la rue). Bien que mes élèves ne soient pas reçus dans un cadre thérapeutique et que j'ai mis un point d'honneur à tenir face à eux une

28 *Ibid.*, p.196

29 *Ibid.*, p. 197

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*, p. 205

32 Aide Sociale à l'Enfance

posture de professeure et non de thérapeute, ces cours et expériences font partie de ma formation et viennent nourrir ma réflexion autour du thème de la gestion de classe avec un public adolescent.

A propos de la posture de l'enseignant face à des adolescents, l'article de Thierry Vincent³³ dans l'ouvrage de François Marty et Florian Houssier m'a paru particulièrement éclairant. L'auteur distingue puberté (phénomène biologique) et adolescence (remaniement psychique), pour décrire les dynamiques psychiques à l'œuvre et note « l'impératif du conflit »³⁴ à cette période du développement : l'adolescent « a besoin d'une confrontation qui ne le détruit pas ni ne détruit ses proches »³⁵. De fait, pour s'autonomiser et devenir un individu distinct de ses parents et de son milieu familial, l'adolescent doit en passer par une séparation sous la forme d'un conflit plus ou moins larvé. Face à ce conflit, le seul impératif pour les parents est de survivre à ces attaques de leur progéniture : « selon la belle expression de Winnicott, il va leur falloir 'tenir' pendant que jeunesse se passe »³⁶. Cette idée est loin d'être une vision fataliste : si les parents s'effondrent, cèdent ou abdiquent, les adolescents, loin d'être vainqueurs de ce conflit, en seraient les victimes. Situation qui est donc hautement paradoxale pour les parents : « même s'ils sont mal placés pour aider leurs enfants à l'adolescence, leur démission, leur absence ou leur impossibilité de 'tenir' pour quelque raison que ce soit auront toutes les raisons d'aggraver encore la souffrance et les difficultés des leurs »³⁷. L'enseignant n'est pas épargné par ce paradoxe : s'il n'est en aucun cas le parent de ses élèves, il fait cependant fréquemment l'objet de projections de la part de ses élèves qui voient inconsciemment en lui une représentation d'une figure parentale :

Ce que vivent les parents à l'occasion de l'adolescence de leurs enfants est maintenant massivement imposé aux enseignants [...]. Le malaise des enseignants est devenu identique à celui des parents parce que les frontières entre espace public et espace privé sont devenues moins pertinentes. Tout se passe comme si les enseignants étaient directement la cible du processus adolescent dans sa dimension la plus intersubjective. Eux aussi devront « tenir ».³⁸

Pour « tenir », Thierry Vincent suggère aux parents de faire appel à un tiers qui « vienne s'interposer entre l'adulte et l'adolescent : tiers thérapeutique, tiers institutionnel, tiers légal ou éducatif »³⁹. Si cette idée est une piste intéressante pour des parents, ce que Vincent ne note pas est qu'elle met les professeurs dans une position délicate : les professeurs sont souvent mis en position

33 Thierry Vincent, « A quoi diable peuvent bien servir les parents d'adolescents ? », in *Éduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique*, dir. François Marty et Florian Houssier, p. 205-215

34 *Ibid.*, p.210

35 *Ibid.*, p. 214

36 *Ibid.*, p.211

37 *Ibid.*, p. 212

38 *Ibid.*, p. 212-213

39 *Ibid.*, p. 213

de figures parentales, mais ils deviennent parfois ce tiers évoqué entre l'élève et ses parents. Cette position demande de jongler avec délicatesse selon les moments et situations. La professeure principale des 2nde 6, Mme E., s'est fréquemment trouvée face à ce paradoxe au cours de l'année et il m'est arrivé d'y être également confrontée. « Tenir », pour un professeur, c'est donc aussi savoir tenir des rôles différents selon les situations et savoir les moduler selon les besoins. C'est l'une des raisons qui fait qu'aux problèmes de gestion de classe, il n'existe pas de solution unique : celle-ci doit être réfléchie au mieux selon les personnalités en présence et selon ce que l'on sait de l'élève et de sa situation familiale, surtout pour les recadrages individuels. Toutefois, les professeurs peuvent également rechercher le soutien d'un tiers au sein de l'équipe pédagogique. Faire intervenir la professeure principale ou la CPE lors d'une situation conflictuelle avec un élève permet de « dé-crisper » les choses. Introduire un autre regard sur une situation en faisant appel à la loi (symbolisée par le règlement intérieur) peut aider à recadrer des comportements. La diffusion au sein d'une équipe d'informations sur les difficultés personnelles rencontrées par un élève peuvent apporter un éclairage précieux sur une situation conflictuelle et, sans l'excuser, permettre d'en jauger l'influence dans un contexte plus large. Cela peut éviter à l'enseignant le risque de prendre personnellement un comportement désagréable d'un élève, et offrir la possibilité de réfléchir avec lui au sens de ses actions et ainsi qu'à une punition adaptée.

« Tenir » sous-entend également l'idée de tenir le cadre, de poser des limites à ces adolescents qui justement, les testent et les mettent à l'épreuve. Le *Trésor de la langue française informatisé* indique comme définition pour le mot « cadre » : « Milieu physique ou humain dans lequel se déroule habituellement l'existence et l'activité d'une personne, d'un groupe »⁴⁰. L'idée de « cadre » sous-entend qu'il y ait des bordures, des limites qui règlent les activités des personnes en présence : les actions qui ont lieu dans un cadre donné répondent à des rituels et des fonctionnements préalablement établis. Si cette notion de cadre a largement été développée en psychologie, elle est également utile en sciences de l'éducation. De fait, Richoz parle bien de « recadrages » collectifs⁴¹ et individuels⁴² lorsqu'il mentionne la nécessité de rétablir les règles de bon fonctionnement d'une classe. Ce cadre dont l'enseignant est le garant est essentiel face à un groupe pour permettre l'établissement d'une relation entre individus. Ainsi, les interactions y sont régies par des règles, notamment le respect des autres : l'enseignant dans sa classe doit faire appliquer ces règles pour permettre l'expression de chacun. Il ne s'agit pas seulement d'interdire les

40 *Trésor de la langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr>

41 Jean-Claude Richoz, *op.cit.*, p. 223

42 *Ibid.*, p. 243

moqueries mais aussi de gérer les prises de parole (notamment dans un cours de langues) en s'assurant que certains ne monopolisent pas la parole, que les élèves s'écoutent entre eux et écoutent les consignes données. Ce cadre est structurant et participe pleinement des apprentissages à faire à l'école. Il permet d'apprendre à vivre et travailler au sein d'un groupe et marque des limites, des repères tangibles. Ce cadre prend plusieurs dimensions. Il serait illusoire (et culpabilisant) de penser qu'il ne repose que sur l'enseignant au sein de sa classe. Dans un lycée, le cadre doit être tenu par l'ensemble des adultes présents : les professeurs, l'équipe de direction, les personnels de l'administration, les assistants d'éducation et les personnels de ménage. Il comporte donc plusieurs facettes : qu'il soit matériel, pédagogique, éducatif et institutionnel, il nous faudra étudier son influence dans l'analyse des résultats de l'expérimentation proposée.

Face à ce cadre que tente de garantir l'équipe d'un établissement, les enseignants sont confrontés à des effets de groupe. L'organisation groupale répond d'une part à des impératifs matériels (difficile d'imaginer des cours individuels dans toutes les matières pour tous les enfants et adolescents en France) mais également au phénomène adolescent au cours duquel, parce que le jeune se sépare progressivement de sa famille, les pairs vont prendre une importance considérable, comme le mentionne Nicole Catheline⁴³. En 1921, Freud parlait déjà du phénomène de dilution de l'identité au sein d'un groupe dans *Psychologie de masse et analyse du Moi*⁴⁴ : s'il note que le fait d'appartenir à un groupe peut mener à « des créations géniales de l'esprit »⁴⁵, il estime cependant que les actions d'un groupe sont souvent imprévisibles et désordonnées « parce que la conscience d'être responsable de ce qu'on fait est amoindrie chez chaque individu »⁴⁶. Dans le cas d'une foule peu organisée, le comportement des individus évoque selon lui celui d'un « enfant mal élevé »⁴⁷. Presque un siècle plus tard, Nicole Catheline se fait l'écho de cette perception : « accusé de susciter des phénomènes d'imitation, de faire perdre toute conscience de la responsabilité individuelle, le groupe à l'adolescence n'a pas bonne presse »⁴⁸. Là encore, les phénomènes observables dans un groupe d'adolescents et les effets produits sur les adultes qui les encadrent ont été décrits par des psychanalystes et donnent des clés pour comprendre ce qui se joue et adopter une bonne posture, ni démagogique ni coercitive mais au contraire bienveillante et étayante.

Dans *Le lien groupal à l'adolescence*⁴⁹, les auteurs décrivent les différentes étapes qui se

43 Nicole Catheline, *op. cit.*, p. 312

44 Sigmund Freud, *Psychologie de masse et analyse du Moi*

45 *Ibid.*, p. 71

46 *Ibid.*, p.74

47 *Ibid.*, p.75

48 Nicole Catheline, *op. cit.*, p.312

49 Jean-Bernard Chapelier et al., *Le lien groupal à l'adolescence*, p.13-37

succèdent au sein d'un groupe d'adolescents. S'ils parlent d'un contexte thérapeutique, certaines de leurs observations n'en demeurent pas moins vraies dans un contexte éducatif et pédagogique. Le groupe d'adolescents se caractérise par son ambivalence face à l'adulte : « en même temps dépendants et agressifs, [les adolescents] craignent sans cesse que ces adultes se vengent et les punissent »⁵⁰. De cette ambivalence naît une attitude paradoxale envers l'adulte : « il faut à la fois lui faire confiance, mais en même temps, il faut se débarrasser de lui à un moment ou à un autre pour retrouver la toute-puissance réprimée par l'adulte »⁵¹. Pour se débarrasser symboliquement de lui, les adolescents vont donc s'en prendre au cadre dont il est le garant et souvent à la personne même. Pour l'adulte, il s'agit alors, nous l'avons dit, de « tenir » et de devenir « le négatif du groupe, et ainsi sa limite »⁵². L'adulte peut alors rencontrer la tentation de faire partie de ce groupe soudé qui se constitue face à lui, et même contre lui⁵³. Au contraire, ce qui est structurant pour les adolescents, c'est que l'adulte garde une position hors du groupe, différenciée, pour renvoyer l'image d'un individu indépendant du groupe : « cette vision [...] permettrait de retrouver une identité individuelle, tout en acceptant l'identité groupale (sociale) »⁵⁴. Le travail de ces auteurs m'a permis de mettre le doigt sur des ressentis éprouvés face à mes classes mais aussi de réfléchir à ma posture en tant qu'adulte face à un groupe et aux enjeux psychiques qui s'y jouent. Ces phénomènes de groupes semblent souvent diffus et s'il faut en être conscient notamment lorsque l'on effectue un recadrage, il faut également prendre garde de ménager des moments individuels avec ses élèves, que ce soit en classe lors d'activités individuelles ou après le cours.

Le recadrage d'un groupe ou d'un élève ne se fait pas uniquement en rappelant les règles de vie d'un établissement et en sanctionnant des comportements. Ce recadrage, en particulier lorsqu'il est individuel, doit également avoir une fonction de « renarcissisation » des adolescents. En effet, cette période de développement est synonyme d'un narcissisme fragilisé. En raison des bouleversements pubertaires et des remaniements psychiques qu'il traverse, le jeune peut avoir l'impression d'être « seul, appauvri dans ses liens à l'autre [...], démuni »⁵⁵. L'image du « complexe du homard »⁵⁶ développée par Françoise Dolto dit bien cette fragilité et l'inconfort que représente cette période pour les adolescents. L'image dégradée qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes peut être la

50 *Ibid.*, p.14

51 *Ibid.*, p. 15

52 *Ibid.*, p. 17

53 *Ibid.*

54 *Ibid.*, p.35

55 Thierry Vincent, *op.cit.*, p. 207

56 Françoise Dolto, Catherine Dolto-Tolitch, Colette Percheminier, *Paroles pour adolescents, ou le complexe du homard*

source de comportements désagréables, par réaction ou bien pour se faire accepter au sein d'un nouveau groupe, celui des pairs. Le recadrage individuel peut dans ce contexte être un moment « privilégié », au sens où l'on s'occupe uniquement d'un élève et non plus du groupe dans son ensemble. Avec lui, on a alors le temps de reprendre les événements, de faire un point sur son orientation, ses envies et l'impact de son comportement sur celles-ci. Cette discussion, qui se fait sur un temps séparé du cours, permet de valoriser éventuellement une prise de recul, d'écouter ce que l'élève peut dire de son comportement, parfois de son contexte personnel. Il est alors utile de terminer l'entretien par une valorisation des qualités de l'élève. Il faut également expliquer l'intérêt pédagogique et éducatif de la punition ou sanction et insister sur le fait que celle-ci permet de le responsabiliser et de passer à autre chose. Une « bonne » punition est en effet une punition qui permettra à l'élève de donner une image plus positive de lui-même. Par un entretien mené ainsi, les adultes en présence donnent un sens aux actions de l'adolescent et à la punition qui vient les sanctionner ; ainsi, on sort de l'arbitraire pour privilégier non plus ce que Favre appelle une « autorité-domination » mais une « autorité-autonomisation »⁵⁷.

Les fiches ressources sur les sanctions disciplinaires proposées par Eduscol vont également dans ce sens. Ainsi, les punitions et sanctions doivent répondre à un principe d'individualisation : « toute sanction s'adresse à un élève déterminé dans une situation donnée »⁵⁸, donc dans un contexte bien précis. Pour un même fait, il est donc théoriquement possible de sanctionner différemment deux élèves, au vu de leur situation. Cette même fiche recommande « d'éviter tout ce qui pourrait s'apparenter à une tarification des sanctions, c'est-à-dire à une application automatique de telle ou telle sanction pour tel type de comportement »⁵⁹. Les punitions doivent répondre à une « démarche éducative » et « relèvent d'un dialogue et d'un suivi direct entre le personnel responsable et l'élève »⁶⁰ ; les sanctions doivent quant à elles « favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative tout entière »⁶¹. Les recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale s'inscrivent dans une démarche visant à donner un sens aux actions de l'élève, à lui faire comprendre les conséquences de ses actes et le sanctionner en privilégiant réflexion et réparation.

57 Daniel Favre, *op.cit.*, p. 203

58 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – L'individualisation et la proportionnalité de la sanction », p.1

59 *Ibid.*

60 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires », p.1

61 *Ibid.*, p.2

Ces repères, tant éducatifs, pédagogiques que psychologiques, ont donc guidé ma réflexion au cours de l'année scolaire et le choix et la mise en place d'un protocole d'expérimentation pour tenter d'améliorer ma gestion de classe.

Protocole

Le protocole que j'ai choisi pour mener mon expérimentation s'inspire largement des travaux de Jean-Claude Richoz et de discussions menées avec l'équipe pédagogique.

Richoz propose un protocole pour résoudre les problèmes de gestion de classe qu'il a eu l'occasion de faire expérimenter à des enseignants. Ce protocole a de ce fait un aspect pratique et réaliste ; toutefois, les enseignants accompagnés semblent exercer majoritairement dans le primaire, et si l'auteur propose également des pistes pour les enseignants du secondaires, celles-ci m'ont paru souvent moins fournies.

Selon sa méthode, la première étape face à une classe difficile est de rétablir les règles. En effet, sans règles, pas de travail possible, pour les professeurs comme pour les élèves :

Comme dans tous les domaines de l'activité humaine (travail, sport, circulation routière, etc.), des règles claires, pertinentes et fondées sont nécessaires pour que les classes dans les écoles puissent bien fonctionner. Dans cette perspective, la toute première fonction des règles n'est pas de brimer ou de soumettre les individus, mais bien de permettre à une activité d'exister et de se dérouler dans des conditions satisfaisantes, en l'occurrence ici de permettre aux enseignants d'accomplir leur travail et par conséquent à l'école d'assumer sa tâche d'instruction et d'éducation.

La deuxième fonction des règles est de servir à sécuriser [...]. Tout élève a besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir apprendre. Il doit avoir la certitude qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans la classe et que l'enseignant est vraiment le garant de ce qui s'y passe.⁶²

Il évoque également deux autres fonctions : une fonction structurante, dans la mesure où les règles permettent de poser des « repères » et des « limites »⁶³, si besoin par la sanction ; et une fonction socialisante⁶⁴ puisque l'élève apprend ainsi à se comporter au sein d'un groupe dans un contexte de travail.

62 Jean-Claude Richoz, *op.cit.*, p.207

63 *Ibid.*, p.208

64 *Ibid.*

Ces règles sont à rétablir par le professeur, sans les faire élaborer par les élèves : « il n'est même pas opportun de leur laisser penser [cette élaboration des règles], car on leur donne l'illusion de participer à une procédure qui ne leur appartient pas. Ils se mettent à croire que, si on leur demande de participer à l'élaboration des règles, c'est qu'elles sont discutables »⁶⁵. Or elles ne le sont pas, puisqu'elles sont déjà fixées par le règlement intérieur du lycée.

Toutefois, l'auteur insiste sur la nécessité de discuter de ces règles et du recadrage en équipe : « au secondaire, le recadrage d'une classe ne réussit en général que s'il est entrepris par une *équipe* »⁶⁶. Cette concertation a pour objectif de coordonner l'opération de recadrage en identifiant les problèmes et les solutions envisageables (notamment en se mettant d'accord sur les sanctions), mais elle présente également d'autres avantages :

[Elle] permet d'échanger sur les difficultés rencontrées au lieu de rester seul-e dans son coin à ruminer sur son éventuelle incompétence. Elle amène souvent à se rendre compte que d'autres enseignants ont également des problèmes et encourage à entreprendre quelque chose pour s'en sortir. Elle favorise la collaboration entre la direction et les enseignants [...].⁶⁷

Cette réunion doit donc permettre d'obtenir ensemble une liste de comportements à cibler, une liste de sanctions correspondantes et selon les besoins, d'interlocuteurs compétents (direction, CPE, parents, mais aussi infirmière, assistante sociale, psychologue de l'Éducation Nationale, CIO, agents d'entretien). Elle doit également permettre de décider et de préparer ce que Richoz appelle l'intervention de recadrage.

Richoz définit ainsi l'intervention de recadrage : « une brève intervention devant une classe, sept à huit minutes au plus, au cours de laquelle trois enseignants viennent expliquer aux élèves ce que l'équipe pédagogique a décidé »⁶⁸ en termes de règles de vie de classe. Ces trois personnes doivent être les porte-paroles de l'équipe pédagogique ; parmi eux, il est souhaitable qu'il y ait un membre de l'équipe de direction qui vienne symboliser l'autorité de l'institution. Cette intervention doit être faite à un moment opportun (« plutôt en début de semaine qu'avant un week-end, et évidemment pas juste avant, mais au retour d'une période de vacances »⁶⁹), le discours doit être préparé et la personne qui va le dire doit pouvoir s'exprimer en ces circonstances avec « une grande présence, avec force, clarté et conviction »⁷⁰. Cette reprise doit être brève et doit détailler les comportements qui ne sont pas acceptables, les raisons pour lesquelles ces comportements gênent le

65 *Ibid.*, p.210

66 *Ibid.*, p. 220 (italiques d'origine)

67 *Ibid.*, p.221

68 *Ibid.*, p.223

69 *Ibid.*, p.224

70 *Ibid.*

groupe et les mesures qui viendront les sanctionner. Le cours doit ensuite reprendre avec une application immédiate des punitions prévues dès qu'un comportement le nécessite.

Cette nouvelle gestion de classe doit continuer dans la durée : Richoz estime qu'entre quatre et huit semaines sont nécessaires « pour rétablir un cadre normal de travail ». Durant ces semaines de transition, des recadrages individuels sont parfois nécessaires lorsqu'un élève en particulier refuse de se plier aux nouvelles règles. Ils doivent être eux aussi réfléchis au préalable, effectués si possible par deux adultes, permettre une nouvelle mise au point sur le comportement et donner lieu à une discussion avec les parents afin de travailler en collaboration avec eux.

Mais ce recadrage collectif et éventuellement individuel doit s'accompagner d'un travail autour de la relation de confiance en soi, entre le professeur et ses élèves, et entre les élèves. Richoz invite les professeurs, parallèlement à cette période de recadrage, à repenser leur attitude en classe, en utilisant d'autres moyens de reprendre des comportements gênants, par le regard⁷¹, la parole⁷² mais aussi le silence⁷³, la gestuelle⁷⁴ et l'occupation de l'espace⁷⁵. Quant au travail sur la relation de confiance avec les élèves, il s'agit, au moment où l'on applique des sanctions qui semblent nouvelles, de permettre aussi une renarcissisation du groupe en valorisant le travail de chacun, le travail collectif et les comportements qui s'améliorent. Il faut montrer aux élèves que l'on est sensible à leurs efforts. Richoz conseille également de prévoir des moments ludiques et agréables⁷⁶. La meilleure ambiance de classe libère en effet du temps et de l'énergie pour des moments perçus comme plus agréables par les élèves – et les professeurs.

C'est donc ce protocole que j'ai choisi d'expérimenter afin de résoudre mes difficultés de gestion de classe. Son aspect collectif me paraissait essentiel et correspondait également à des démarches que j'avais pu entreprendre au premier trimestre. De même, le travail sur la relation me paraissait intéressant et rejoignait sur certains points des pratiques que j'avais déjà expérimentées dans le cadre de l'accompagnement psychologique d'adolescents.

Toutefois il n'est pas évident au premier abord de quantifier les effets de ces mesures dans une classe et d'évaluer leur impact, qu'il soit positif ou négatif. Partant du constat que les difficultés de gestion de classe ont pour effet un temps de parole important du professeur, et donc un temps plus réduit consacré aux productions d'élèves lors d'activités langagières, j'ai souhaité m'enregistrer

71 *Ibid.*, p.339

72 *Ibid.*, p. 343

73 *Ibid.*, p. 345

74 *Ibid.*, p. 346

75 *Ibid.*, p. 349

76 *Ibid.*, p.355

pendant mes cours, sur une période de cinq semaines. Il s'agissait d'obtenir à la fois des possibilités d'auto-observation de mes cours mais aussi de pouvoir minuter mon temps de parole. L'hypothèse était la suivante : si la reprise de cadre et les interventions faites avaient un impact positif, cela permettrait de consacrer plus de temps lors de chaque cours aux activités langagières *per se* et donc aux productions des élèves. Mon temps de parole devrait ainsi diminuer, le nombre d'élèves qui prennent la parole augmenterait et le temps consacré à la gestion de classe lors d'une séance diminuerait également. On peut également penser que, dans une telle situation, le nombre d'interventions et exclusions d'élèves tendrait à diminuer.

J'ai donc choisi d'enregistrer les cours du mardi soir dans mes deux classes. J'ai choisi ce créneau parce que c'est celui pendant lequel je rencontre le plus de difficultés. Ce jour-là, je donne cours aux 2^{de} 5 de 15h50 à 16h45. Juste avant moi l'un des demi-groupes a eu deux heures d'histoire-géographie et l'autre en a eu trois. De 16h45 à 17h40, je reçois ensuite les 2^{de} 6 : l'horaire est difficile, et les journées du lundi et du mardi sont très chargées dans cette classe (avec, notamment, quatre heures de mathématiques le mardi pour l'un des demi-groupes). Ces deux heures ont lieu en classe entière, ce qui accroît l'agitation des élèves. Afin que mes données soient comparables, j'ai tenté de proposer des activités langagières proches ces cinq mardis de suite : j'ai fait faire soit des CO, soit des CE de courte durée qui devaient déboucher sur une activité de production (écrite et/ou orale) lors de la séance.

En raison des profils des deux classes, j'ai mené cette expérimentation sans modifier le protocole d'une classe à l'autre. En effet, au vu des besoins de gestion de classe et des différentes tentatives déjà menées depuis le mois de septembre, je n'ai pas trouvé de protocole réellement différent qui aurait pu mener à une comparaison entre deux méthodes. Toutefois, la comparaison reste possible entre les deux classes puisque les équipes pédagogiques interagissent très différemment. Nous pourrions donc observer les effets concertés d'une équipe unie chez les 2^{de} 6 et les effets d'interventions non concertées sur les 2^{de} 5. De plus, et ce dès le début d'année, l'approche menée avec les 2^{de} 6 a été plus personnalisée et individualisée dans la mesure où très vite, des élèves sont venus confier des difficultés personnelles à l'un ou l'autre des professeurs de l'équipe. Même avec les élèves qui ont les comportements les plus perturbateurs, qui cherchent à monopoliser l'attention, le rapport individuel est plutôt de bonne qualité et la discussion possible. Cet élément-là fera également l'objet d'une comparaison lors de l'analyse des résultats.

Expérimentation

Après les tentatives non concluantes menées de septembre à février, j'ai décidé d'expérimenter le protocole de Richoz. J'ai prévu de faire une intervention de recadrage à la rentrée des vacances d'hiver, le lundi 5 mars, dans mes deux classes. L'expérimentation a donc commencé à cette date ; les cours que j'ai enregistrés l'ont été lors des cinq mardis qui ont suivi. Afin de préparer ce recadrage, je me suis référée à une liste de comportements gênants en classe, qui perturbent l'ensemble du groupe et le déroulé des activités langagières, établie par Jean-Claude Richoz :

- « les bavardages continuels entre élèves ;
- les élèves qui parlent pendant que l'enseignant donne des consignes ou explique ;
- les élèves qui cherchent à attirer l'attention des autres, les font rire ou les embêtent ;
- ceux qui n'écoutent pas et demandent ensuite à l'enseignant de répéter ;
- les prises de parole spontanées ;
- les élèves qui s'interpellent bruyamment d'un bout à l'autre de la classe ;
- les petits bruits ou 'bruitages' produits intentionnellement ;
- l'agitation motrice de certains qui ne tiennent pas sur leur chaise ;
- les bruits de chaises, crayons, règles ; le brouhaha dû aux déplacements ;
- l'enseignant qui doit hausser le ton ou même crier pour se faire entendre »⁷⁷.

A cette liste j'ai ajouté d'autres éléments que j'ai remarqué pendant mes cours : jets d'objets (boulettes de papier et matériel), refus de noter la trace écrite dans le cahier, oubli récurrent du matériel, travail à la maison ou en classe non fait, absence de concentration, utilisation des téléphones, négociations (sur les notes, les contenus, la gestion de classe), attitude insolente, provocations, attitude hostile et / ou moqueries, menaces de coups, insultes. Ce sont donc ces comportements que j'ai pointés du doigt comme inacceptables et passibles de punitions.

Richoz propose quelques punitions possibles dans son ouvrage. Leur but est toujours de faire réfléchir l'élève à ses actes afin de lui permettre de modifier son comportement. Parmi les pistes qu'il propose, j'ai choisi les suivantes : demander un travail supplémentaire qui permette de « consolider des compétences en faisant des exercices supplémentaires, de rattraper un retard pris par l'élève ou encore d'explorer un aspect de la matière qui n'a pas été abordé en classe »⁷⁸. Dans les cas où cela n'a pas suffi, j'ai demandé à l'élève de rédiger une réflexion personnelle répondant aux

⁷⁷ *Ibid.*, p. 44-45

⁷⁸ *Ibid.*, p. 315

questions suivantes : « Qu'est-ce qui fait que j'ai transgressé une règle ? En quoi cela perturbe-t-il le travail de la classe ? »⁷⁹. Richoz propose de faire faire ces punitions soit après les cours de la journée, sous la surveillance du professeur concerné, soit à la maison, soit pendant l'heure de cours elle-même en mettant l'élève à l'écart du reste du groupe, soit dans la salle si l'espace disponible le permet, soit dans une autre pièce. En accord avec ma tutrice et en concertation avec la CPE et plusieurs collègues, j'ai choisi cette dernière option. En effet, c'est celle qui m'est apparue comme la plus simple à mettre en place, et cette manière de faire présente l'avantage de rétablir des conditions de travail acceptables pendant le reste de l'heure de cours. Depuis début mars, mes élèves perturbateurs vont donc dans une autre salle avec une classe d'élèves plus âgés (BTS ou Terminales) et calmes ; là, ils ont à faire soit l'activité prévue en cours, soit quelques exercices en rapport avec les conceptualisations grammaticales du moment, ou encore une réflexion à mener sur leur comportement, ses effets sur le groupe et les manières d'en changer.

Après avoir identifié ces comportements et dressé une liste de punitions possibles, j'ai réfléchi à l'intervention de recadrage. Le peu d'effet de la réunion d'équipe du premier trimestre en 2nde 5 ne m'a pas incitée à renouveler l'expérience ; en 2nde 6, si l'idée a été évoquée, pour des raisons d'emploi du temps j'ai ré-énoncé les règles de vie de classe seule face à mes classes lors d'heures en demi-groupe. Toutefois je me suis coordonnée avec deux collègues (Mme E. et Mme M.) qui la même semaine ont consacré du temps à ces aspects de gestion de classe. Au milieu du deuxième trimestre, Mme E. m'avait déjà aidée à préparer une séance de recadrage collectif, et ses conseils ont guidé cette nouvelle préparation. En 2nde 5, j'ai informé mes collègues de ma démarche, qui l'ont approuvé sans cependant prendre de décision collective. Les comportements désagréables de cette classe n'ont été évoqués collectivement que lors des conseils de classe où seuls les délégués sont présents et non l'ensemble de la classe.

Les interventions de recadrage ont donc été menées en demi-groupe. En 2nde 6 avec le groupe 1, le recadrage a été bien accueilli, sans commentaire particulier. Pendant le cours qui a suivi, le téléphone d'un élève a sonné ; je l'ai envoyé chez une collègue, chez qui il a rédigé un mot d'excuse montrant une prise de conscience. Avec le groupe suivant, Nour⁸⁰ a immédiatement commencé à argumenter et négocier, disant qu'il ne pouvait pas faire de retenue en dehors des cours en raison d'activités extra-scolaires et de cours de langues ayant lieu dans un autre établissement ; comme il persistait à ergoter sur tous les points de mon discours, je l'ai exclu et envoyé chez une

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Tous les prénoms ont été modifiés par mes soins.

collègue avec un travail supplémentaire qu'il a refusé de faire et que j'ai donc noté par un zéro⁸¹. En 2nde 5, mon intervention a été accueillie avec une certaine légèreté. Dans le premier groupe, trois élèves ont été exclus du cours (Ibrahim, Léah et Harish), et dans le second, deux (Mathieu et Félix). Leurs réflexions ont été rédigées sommairement, sans montrer de prise de recul⁸².

Dans la semaine qui a suivi, trois autres exclusions ont été nécessaires en 2nde 5 : Ibrahim, Léah et Hippolyte. En 2nde 6 en revanche, le reste de la semaine s'est déroulée sans recours à des exclusions, mais en reprenant fréquemment certains élèves pendant les cours (notamment William, Rayan, Hai et Kylian). J'ai également dû reprendre le groupe à deux reprises, en interrompant le cours et en marquant un long silence, puis en haussant le ton.

Pendant la deuxième semaine d'expérimentation, le climat s'est tendu en 2nde 5. En effet, Victor, mécontent de son exclusion de cours, s'est levé de sa chaise et s'est posté devant moi au tableau, bras croisés sur sa poitrine et refusant de sortir. Après lecture de mon rapport d'incident, la CPE (Mme R.) a estimé que cette provocation nécessitait non pas une punition mais une sanction. Le père de l'élève a été reçu en entretien par le proviseur, Mme R. et moi-même, en présence de Victor. Le proviseur a prononcé une mesure d'exclusion temporaire d'une journée, assortie d'un travail à faire en anglais et en français. Les autres élèves écartés du cours cette même semaine (parmi lesquels Léah, Malika, Harish et Félix) ont réagi souvent avec insolence, en ricanant et en disant qu'ils préféreraient assister au cours de mon collègue qu'au mien. En 2nde 6, lors d'une webquest effectuée en demi-groupe, Anas et Rayan ont été exclus parce qu'ils recherchaient sur Internet des images à caractère pornographique. Ils ont été reçus en entretien avec Mme E. et Mme R., qui a appelé leurs parents. Nous avons décidé ensemble que Rayan et Anas viendraient faire un travail supplémentaire le mercredi après-midi suivant. Nour a été exclu cette semaine également. Venu protester contre le zéro reçu la semaine précédente, l'élève a manifesté son désaccord avec ma manière de faire ; lorsque j'ai clôt la discussion, il a d'abord semblé suivre le cours. Comme je vérifiais la copie des traces écrites dans les cahiers, j'ai constaté qu'il dessinait dans le sien, sans rien noter. Je lui ai demandé de me recopier la leçon sur feuille pour le lendemain. Alors que j'étais en train d'écrire une consigne au tableau, Nour m'a interpellée par mon prénom en me demandant comment j'allais. A la suite de cette exclusion, j'ai fait un rapport à la CPE qui a immédiatement appelé le père de cet élève. Pendant cette semaine, Mme E., a profité de la tenue du conseil de

81 J'ai fait le choix depuis le début de l'année de noter les travaux supplémentaires et d'intégrer la note à la moyenne de l'élève si elle est bonne ou si le travail n'est pas fait ou bâclé ; si le travail est fait correctement mais que la note baisse la moyenne de l'élève, je ne la compte pas. Les élèves connaissent cette politique.

82 Pour un récapitulatif chiffré des interventions individuelles et collectives menées pendant la période d'expérimentation, voir Annexe 2.

classe pour recadrer la classe pendant l'un de ses cours. Mme M. a également consacré une heure à une discussion collective sur les attitudes gênant les cours.

Lors de cette semaine se sont tenus les conseils de classe au cours desquels les équipes pédagogiques ont déploré l'ambiance générale. Le proviseur a alerté les délégués élèves et parents sur les conséquences de ce climat sur la qualité du travail effectué et donc sur les orientations en classe de 1ère. En 2nde 5, des avertissements ont été distribués à douze élèves (contre six au premier trimestre) : sept avertissements comportement (trimestre 1 : aucun), cinq avertissements travail (trimestre 1 : six) et un avertissement assiduité (trimestre 1 : aucun). En 2nde 6, treize élèves ont reçu un avertissement (contre neuf au premier trimestre) : quatre pour l'assiduité (trimestre 1 : un), six pour le comportement (trimestre 1 : six) et trois pour le travail (trimestre 1 : deux). Les professeurs des deux classes ont regretté que les avertissements du premier trimestre n'aient pas porté leurs fruits, et qu'au contraire la situation se soit dégradée⁸³.

La troisième semaine fut celle des réunions avec les parents pour la remise des bulletins. Cette perspective n'a pas rendu les cours du mardi plus calmes (alors que la réunion avait lieu à 18h ce jour-là) et il m'a fallu reprendre les choses collectivement dans les deux classes : interruption du cours, grand silence pesant et point sur le caractère inacceptable de leur attitude. Toutefois, les exclusions ont baissé drastiquement en 2nde 5 puisqu'il n'y en a eu que trois au cours de cette semaine (Ibrahim, Mathieu et Malika). En 2nde 6 il n'y a eu qu'une seule exclusion pour bavardages (Kylian), sans perturbation majeure. La réunion avec les parents a été l'occasion de voir le père de Nour et d'échanger avec lui sur l'attitude de son fils ; par la suite, mes rapports avec cet élève se sont améliorés pendant un temps.

La quatrième semaine d'expérimentation a confirmé cette évolution : un recadrage collectif et deux exclusions en 2nde 5 (pour bavardages), une exclusion en 2nde 6 et une discussion avec un élève, William, à la fin d'un cours. William est un élève sympathique, d'un assez bon niveau en anglais, mais qui doit être repris plusieurs fois par cours pour ses bavardages et son attitude souvent puérile. La réunion avec les parents avait été l'occasion de discuter avec sa mère et son père, qui font le même constat que moi et qui appuient mes interventions auprès de leur fils. Lorsque je lui ai demandé de sortir du cours, William a discuté dans le couloir avec ma tutrice à propos de son attitude, de cette exclusion qu'il percevait comme une injustice et de l'image qu'il a de ses professeurs (notamment Mme E. et moi-même). Cette discussion a amené un changement positif : alors qu'à d'autres occasions où je l'avais repris il boudait, refusait de parler et partait en claquant la

83 Voir tableau récapitulatif : Annexe 1.

porte, là nous avons pu échanger sur l'incident survenu, ses capacités en anglais et son intérêt pour le chapitre en cours.

La cinquième semaine a vu l'évolution se poursuivre en 2nde 5, avec deux recadrages collectifs et l'exclusion de Victor (pour moquerie). En 2nde 6 en revanche, j'ai trouvé les élèves très agités par l'arrivée du beau temps, fatigués par cette période pendant laquelle ils ont eu deux devoirs communs (histoire-géographie et mathématiques) et pressés d'être en vacances. Leurs efforts se sont relâchés. J'ai dû à nouveau interrompre un cours et j'ai exclu quatre élèves : trois qui bavardaient pendant une CO (Rayan, Hai et Kylian) et Nour qui refusait de copier la trace écrite. Outre ce refus, ses provocations ont repris : sourires narquois et salutations en arabe. J'ai prévu de demander un entretien avec lui et la CPE, et si possible ses parents, à la rentrée du mois de mai.

Pour des raisons d'organisation, je n'ai pas pu faire d'enregistrement lors de la dernière semaine de cours. En effet, le mardi est le seul jour où je reçois les élèves de 2nde 5 en classe entière, et c'est donc le jour où j'ai prévu de faire un contrôle. Afin que les élèves ne fassent pas circuler les sujets, j'ai fait le contrôle avec les 2nde 6 l'heure suivante. Toutefois, il est à noter qu'un élève de 2nde 5 (Ibrahim) et deux élèves de 2nde 6 (Hai et Rayan) ont été exclus pendant ce contrôle parce que leur comportement et bavardages incessants empêchaient leurs camarades de se concentrer. En 2nde 6, au cours de la semaine les attitudes sont devenues nonchalantes. J'ai dû reprendre trois remarques familières (Kylian deux fois, Rayan une fois). Le cours du vendredi a été particulièrement houleux : face aux bavardages et au niveau sonore, j'ai d'abord interrompu mon cours. Les élèves ont demandé à reprendre l'activité et j'ai accepté, mais je me suis à nouveau interrompue lorsque j'ai reçu une boulette de papier (lancée par William, Hai, Rayan, Kylian ou Hakim), et j'ai refusé de terminer le cours.

Dans son ouvrage, Richoz incite à travailler la relation aux élèves pendant la période d'expérimentation⁸⁴. Il propose par exemple des activités ludiques et agréables, telle que la lecture de contes ou le coloriage de mandalas dans les classes de primaire⁸⁵. J'ai évidemment adapté ces propositions à l'âge de mes élèves, au profil de mes classes et aux besoins du programme. Pendant ces six semaines, j'ai abordé avec eux une séquence sur le sport, intitulée « Athletes and Activists ». J'ai choisi ce thème car un grand nombre de mes élèves a une pratique sportive en dehors des cours et ce sujet revient fréquemment dans leurs conversations et remarques. Par ailleurs en 2nde 6 beaucoup d'entre eux se sont montrés intéressés lors de séquences précédentes par la question du

84 Jean-Claude Richoz, *op.cit.*, p.396

85 *Ibid.*, p.355

racisme aux États-Unis et la représentation des minorités dans la pop-culture. La tâche finale de cette séquence était d'écrire un discours de félicitations à un athlète qui aurait gagné le prix Mohamed Ali (« Sports Illustrated Muhammad Ali Legacy Award ») et de s'enregistrer ; la tâche intermédiaire était de faire des recherches sur trois athlètes et leur engagement politique éventuel. Cette séquence a suscité des réactions positives. En 2nde 5, Fayçal s'est exclamé : « Vous auriez dû commencer l'année par ce chapitre ! ». En 2nde 6 après le contrôle William m'a demandé l'autre sujet d'examen pour pouvoir lire l'article qui l'intéressait. Dans cette même classe, Melvyn, qui jusqu'alors ne montrait aucun intérêt pour les activités faites en classe, s'est mis à prendre la parole régulièrement, notamment lorsque nous avons évoqué Mohamed Ali.

Avec d'autres élèves, le travail de la relation est passé par une différenciation et des encouragements. Ainsi, Louis (2nde 6) était très bavard en début d'année, était sujet à des crises d'angoisse au premier trimestre et avait un fort retard en anglais ; face à ces difficultés, je lui ai proposé des sujets de contrôle aménagés que j'ai notés en fonction de sa progression et j'ai fait en sorte qu'il soit assis à côté d'élèves bienveillants qui l'aident. Devant l'attitude dissipée de William, j'ai valorisé ses capacités d'analyse et de rédaction. Lors de la webquest, il était en binôme avec Melvyn : malgré ma crainte de débordements, ces deux élèves ont entendu mon avertissement en début de cours et ont rendu un devoir de bonne qualité, rédigé au terme d'un travail studieux. Avec Félix en 2nde 5, qui se distinguait par une attitude nonchalante à la limite de l'insolence, j'ai réagi par l'humour et l'ai encouragé à formuler ses remarques en anglais.

Enfin, j'ai tenté de varier la distance avec certains élèves, toujours suivant les recommandations de Richoz⁸⁶. Léah (2nde 5) est une élève souvent insolente, en grave difficulté scolaire ; son attitude provocante sabote le cours. Il est difficile de la reprendre de manière frontale : dans ces cas-là, elle part en claquant la porte ou hausse le ton. Avec elle, il faut savoir varier les manières de réagir : une attitude calme et imperturbable quand elle répond avec insolence, des exclusions sans entrer dans une négociation sans issue, mais aussi une valorisation de ses efforts lorsqu'elle lève la main pour poser des questions ou proposer des énoncés. La lecture de l'ouvrage d'Henri Danon-Boileau, *Les Études et l'Échec, De l'adolescence à l'âge adulte*, m'a permis d'envisager ses provocations comme une conduite d'échec, une tendance à l'auto-sabotage suite à des difficultés scolaires et personnelles vécues comme insurmontables⁸⁷, et donc de moduler mes réactions face à elle.

La relation que j'ai pu tisser avec la 2nde 6 me permet aussi des variations : avec certains, je

86 *Ibid.*, p.407

87 Henri Danon-Boileau, *Les Études et l'Échec, De l'adolescence à l'âge adulte*, p.33

sais que je peux me permettre des remarques sèches quand l'activité en cours ne se prête pas aux commentaires, mais aussi des réponses sur le ton de l'humour à des moments plus détendus ou la valorisation de certaines de leurs références musicales ou cinématographiques. Ainsi, alors que je demandais aux élèves de s'asseoir en disant : « Sit down ! », Jean-Baptiste (2nde 6) a continué par : « Be humble », faisant référence à la chanson de Kendrick Lamar portant ce titre ; cette référence a fait l'objet à la fois d'une remarque sur son caractère peu à propos et sur l'intérêt de ce chanteur. Cet équilibre n'est pas facile à trouver : il s'agit d'un numéro d'équilibriste délicat, entre clins d'œil et références à une culture commune (faite de pop music et de séries) et attitude de professeur et d'élèves.

Les entretiens menés avec la CPE et parfois le proviseur ou Mme E. ont permis de nommer les situations d'irrespect ou d'insolence de manière individuelle. Si en classe je reprends les propos et attitudes qui me paraissent déplacés, cet axe de travail personnel suggéré par Richoz⁸⁸ sera encore à travailler jusqu'à la fin de l'année (et tout au long de ma carrière d'ailleurs).

La mise en place de cette expérimentation m'a paru à la fois intéressante et difficile, soulevant un très grand nombre de questions. A l'issue de ces six semaines, et avant d'analyser les résultats, mon ressenti était plutôt pessimiste : le dernier cours avant les vacances a été éprouvant, et si certaines situations individuelles semblaient encourageantes, l'ampleur de la tâche encore à accomplir me semblait elle toujours aussi importante. L'analyse des résultats va permettre de nuancer ce ressenti et de quantifier les observations livrées plus haut.

Analyse des résultats

Avec les enregistrements obtenus, j'ai choisi de chronométrer le temps dédié lors de chaque cours de 55 minutes à l'activité langagière à proprement parler, mon temps de parole et la portion de ce temps que je consacre à de la gestion de classe. J'ai comptabilisé dans cette dernière catégorie les recadrages individuels et collectifs lorsqu'ils viennent interrompre le cours (pas les brefs rappels à l'ordre faits lorsque les élèves sont occupés à une activité et que je passe dans les rangs voir ce qu'ils font). J'ai également compté le nombre d'élèves qui prennent la parole pendant le cours pour participer à l'activité en anglais (que ce soit pour proposer des mots, des énoncés ou poser une

88 Jean-Claude Richoz, *op.cit.*, p. 414-429

question). Voici les résultats obtenus : les durées sont indiquées en minutes et en secondes.

2nde 5	Durée activité	temps de parole prof.	dont gestion de classe	élèves qui parlent
Semaine 1	39:06	13:58	04:02	18
Semaine 2	43:12	08:32	03:36	19
Semaine 3	40:12	12:59	05:06	15
Semaine 4	44:02	09:53	02:12	17
Semaine 5	50:14	11:47	03:25	20

2nde 6	Durée activité	temps de parole prof.	dont gestion de classe	élèves qui parlent
Semaine 1	40:29	10:13	03:05	14
Semaine 2	45:18	09:56	03:04	22
Semaine 3	45:06	08:03	03:47	13
Semaine 4	43:05	09:09	01:45	23
Semaine 5	48:41	10:09	01:25	26

J'ai également compté les interventions individuelles et collectives effectuées chaque semaine. Les interventions individuelles comprennent les exclusions de cours mais aussi les moments de reprise individuelle avec un élève à la fin d'un cours et les entretiens avec la CPE ou le proviseur. Les interventions collectives comprennent les moments où j'interromps le cours pour manifester mon mécontentement face à l'attitude du groupe. Dans ces moments-là, aucun élève n'est ciblé individuellement. Deux de ces interventions (semaine 4 en 2de 6 et semaine 5 en 2nde 5) ont été faites par Mme R. dans mon cours du mardi : elle venait transmettre les remarques de l'agente de ménage à propos de l'état de la salle après ces deux heures et reprendre les classes sur leur négligence et leur incivilité.

Les résultats totaux obtenus sont à nuancer. Mon service horaire étant différent dans les deux classes, j'ai vu les 2nde 5 durant 23 heures pendant la période d'expérimentation, contre 18 heures en 2nde 6. Ramené au nombre d'heures, le nombre total d'interventions est donc très légèrement supérieur en 2nde 5. La différence est non significative.

2nde 5	interventions collectives	Interventions individuelles	Total interventions
Semaine 1	1	8	9
Semaine 2	0	8	8
Semaine 3	1	3	4
Semaine 4	1	2	3
Semaine 5	2	1	3
Total	5	22	27

2nde 6	interventions collectives	Interventions individuelles	Total interventions
Semaine 1	3	2	5
Semaine 2	1	3	4
Semaine 3	1	1	2
Semaine 4	0	2	2
Semaine 5	1	4	5
Total	6	12	18

A première vue, les résultats du recadrage sont meilleurs en 2nde 6. En effet, le temps moyen consacré à l'activité y est plus long, mon temps de parole plus réduit, le temps consacré à la gestion de classe moins important et le nombre d'élèves qui parlent supérieur.

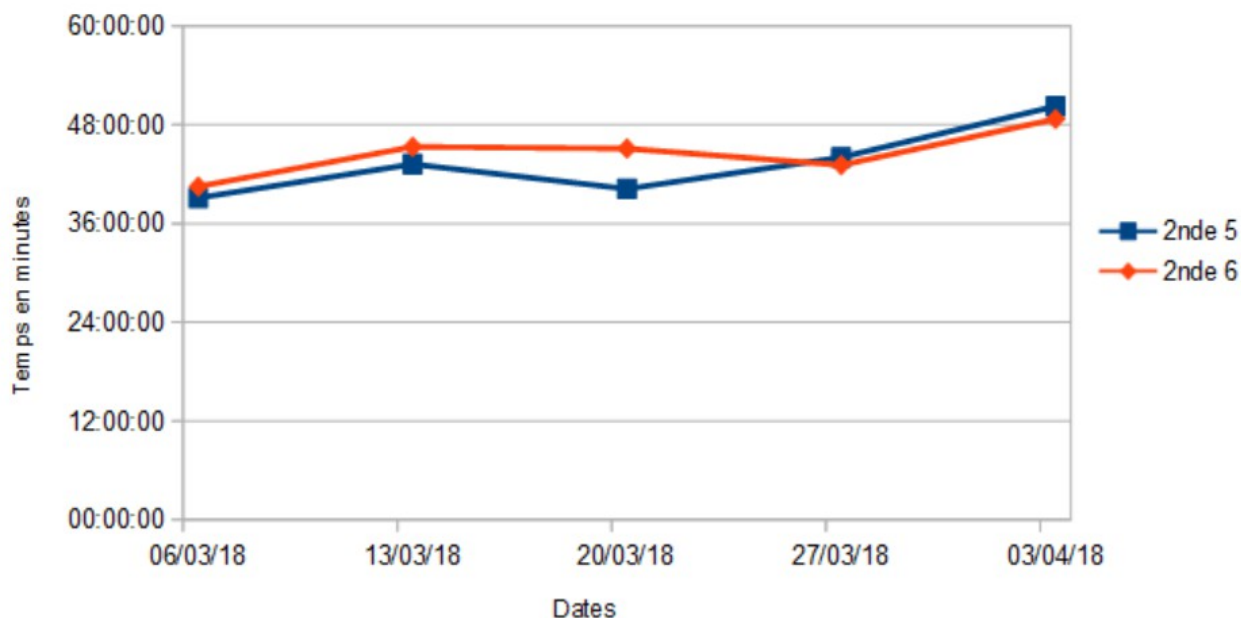
2nde 5	Durée activité	temps de parole prof.	dont gestion de classe	élèves qui parlent
Semaine 1	39:06	13:58	04:02	18
Semaine 2	43:12	08:32	03:36	19
Semaine 3	40:12	12:59	05:06	15
Semaine 4	44:02	09:53	02:12	17
Semaine 5	50:14	11:47	03:25	20

2nde 6	Durée activité	temps de parole prof.	dont gestion de classe	élèves qui parlent
Semaine 1	40:29	10:13	03:05	14
Semaine 2	45:18	09:56	03:04	22
Semaine 3	45:06	08:03	03:47	13
Semaine 4	43:05	09:09	01:45	23
Semaine 5	48:41	10:09	01:25	26

Toutefois, on remarque une évolution de la tendance globale : au cours des semaines 4 et 5, le temps consacré à l'activité devient meilleur en 2nde 5 qu'en 2nde 6. Cette tendance vient confirmer l'impression de relâchement des efforts perçue en 2nde 6.

Durée de l'activité

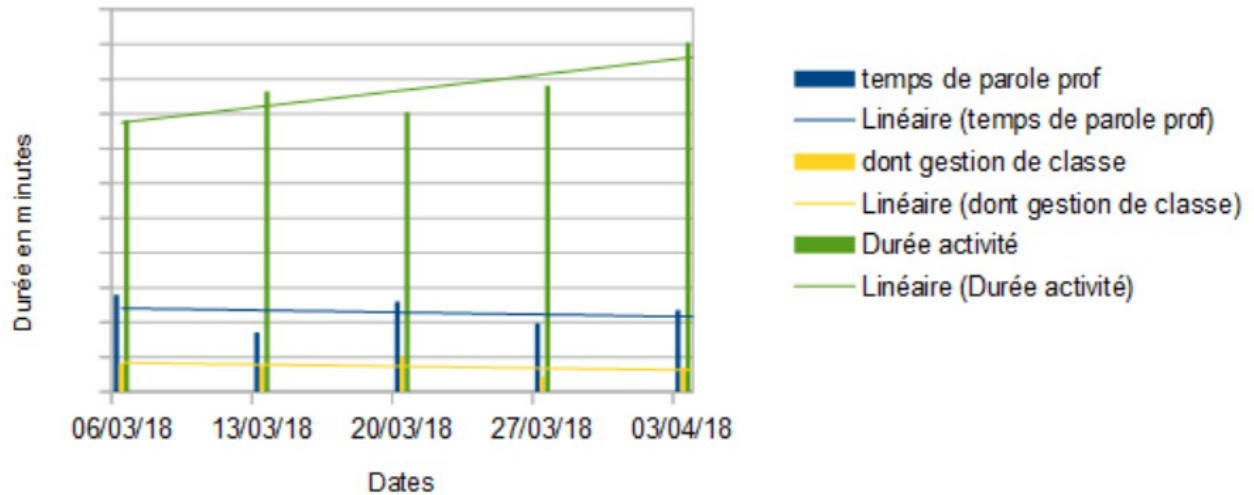
Comparaison de l'évolution en 2nde 5 et 2nde 6



Les tableaux suivants viennent confirmer ces observations : le temps réservé à la gestion de classe est inférieur en 2nde 6, mon temps de parole reste plus important en 2nde 5. Le temps consacré à l'activité langagière ne dépasse qu'une fois les 45 minutes en 2nde 5, contre trois fois en 2nde 6. En revanche, la tendance globale est meilleure en 2nde 5. La diminution de mon temps de parole y est plus nette (même si la durée reste plus élevée), de même que l'évolution de la durée consacrée à l'activité. Il est à espérer que cette tendance se confirme au mois de mai.

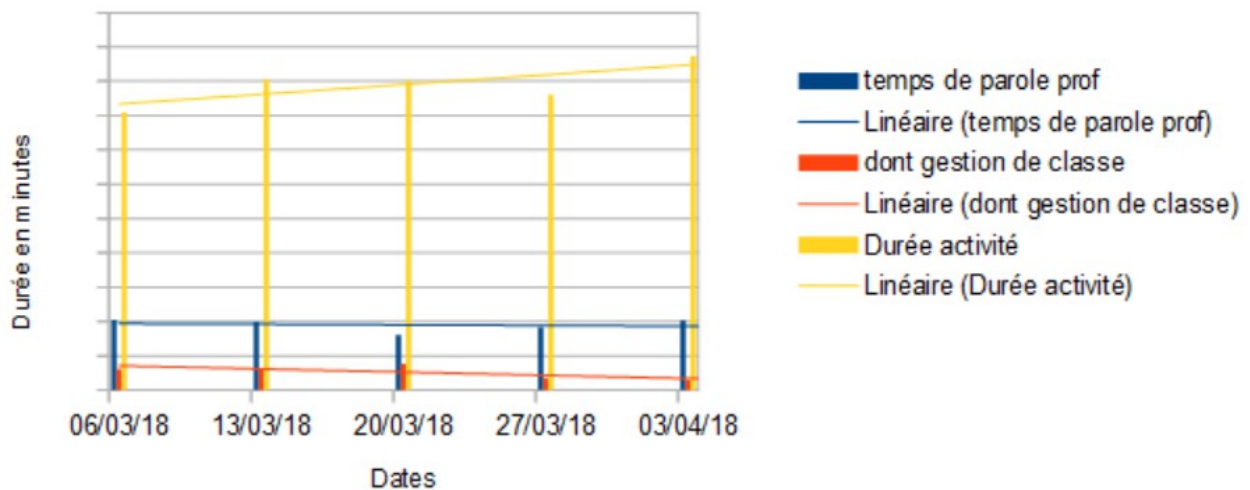
Expérimentation 2nde 5

Durées et temps de parole



Expérimentation 2nde 6

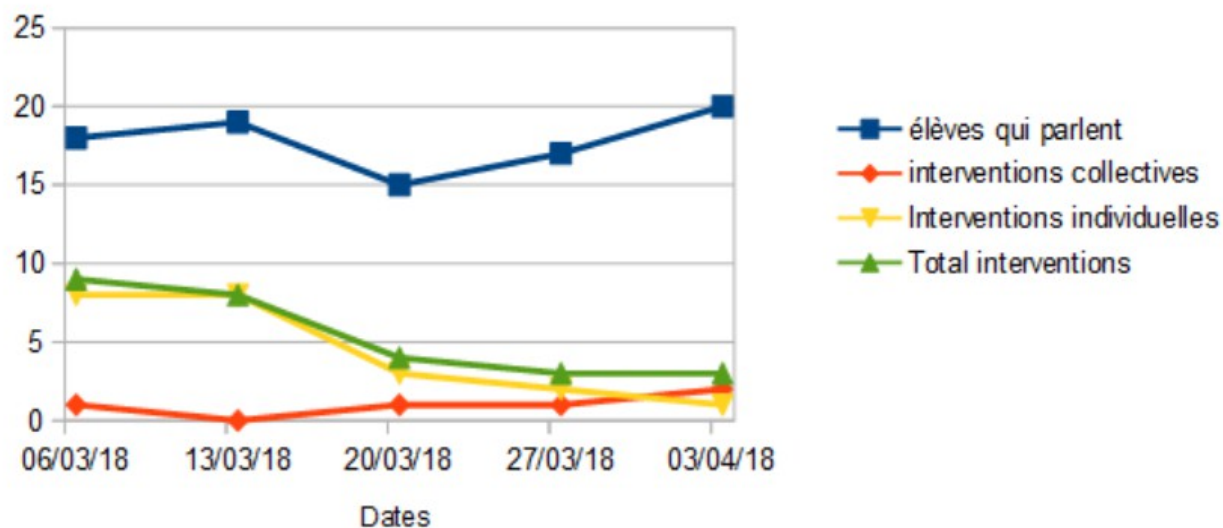
Durées et temps de parole



Après cette comparaison des durées et de leur évolution, j'ai souhaité confronter le nombre d'élèves qui participent au cours par une prise de parole et le nombre d'interventions qui ont eu lieu pendant la semaine. Il s'agissait de vérifier ainsi si les recadrages permettaient de créer une ambiance de classe propice à la participation du plus grand nombre possible.

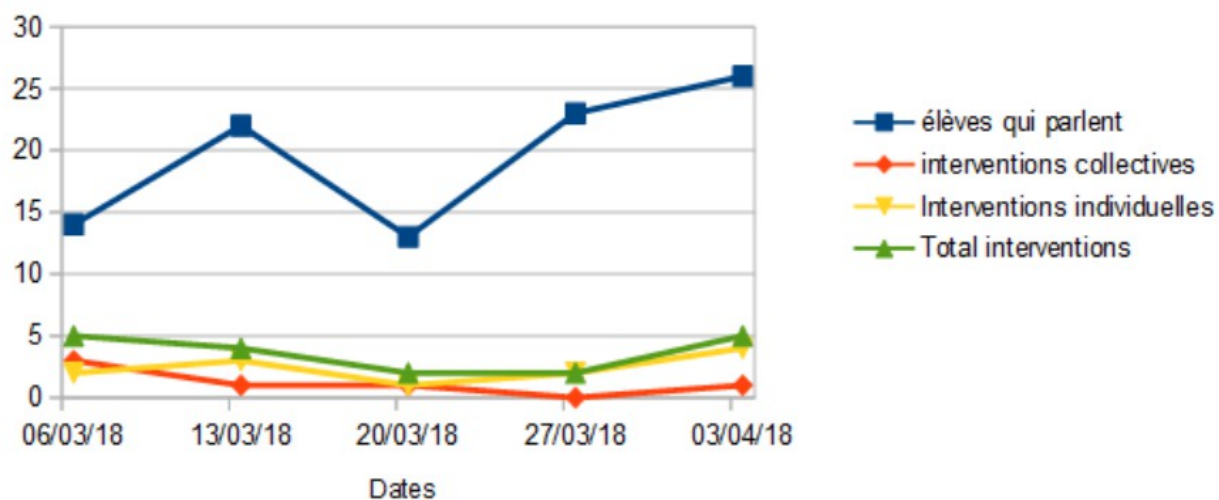
Expérimentation 2nde 5

Prises de parole et interventions



Expérimentation 2nde 6

Prises de parole et interventions



A la lecture de ces graphiques, on constate que l'augmentation du nombre d'élèves qui parlent est plus franche sur la période en 2nde 6 ; toutefois, celle-ci s'est faite par à-coups, avec un fléchissement important de cette tendance le 20 mars (ce jour-là, treize élèves seulement ont pris la

parole). Ce fléchissement est moins marqué en 2nde 5, mais également visible à la même date. Ce jour correspond effectivement à la réunion avec les parents. J'avais noté une réelle agitation et une déconcentration importante qui avaient nécessité des reprises individuelles et collectives et une interruption du cours en 2nde 5.

Ces graphiques ne permettent pas de montrer clairement si lorsque les recadrages diminuent, le nombre d'élèves qui parlent augmente, sauf si l'on compare le nombre total d'interventions et les prises de parole en 2nde 5 à partir du 20 mars. La faiblesse de cette évolution, cependant, ne permet pas d'affirmer qu'il s'agit là d'un phénomène significatif.

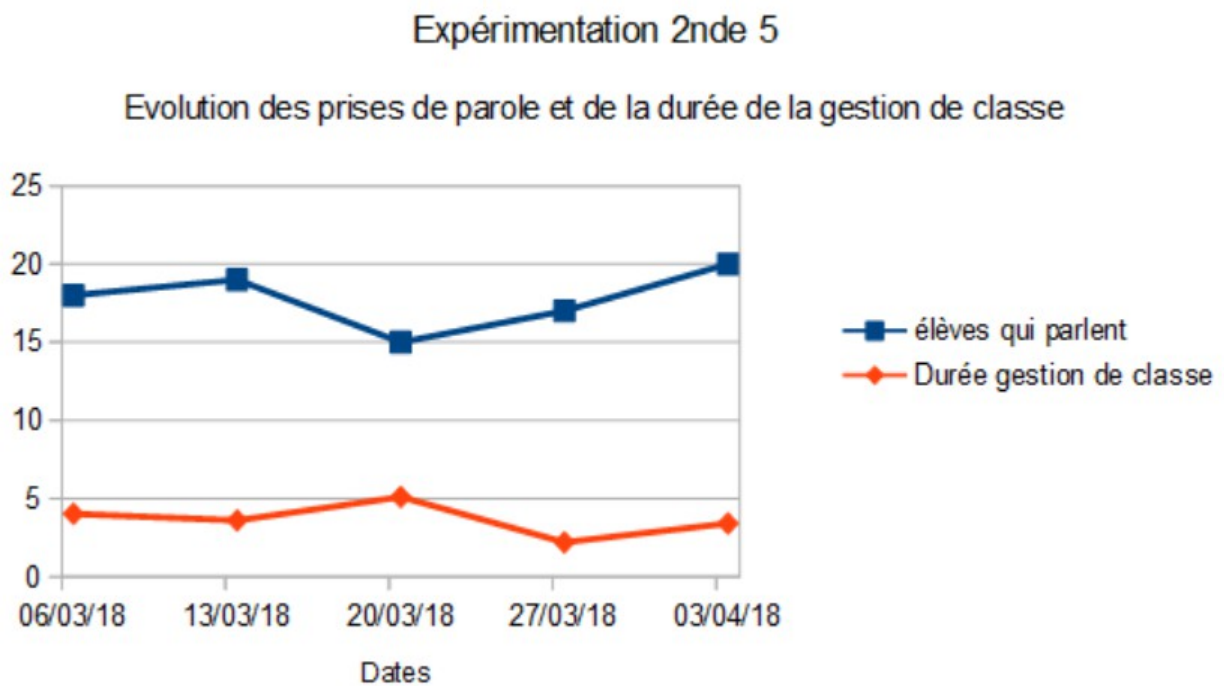
Concernant le nombre d'interventions, le graphique des 2nde 5 montre que celles-ci sont en nette baisse ; en 2nde 6 en revanche, leur nombre semble stagner, voire augmenter, ainsi que je l'avais remarqué pendant l'expérimentation. Si l'on distingue interventions collectives et interventions individuelles, on peut constater des évolutions apparemment contradictoires entre les deux classes. En 2nde 5, les recadrages individuels sont en baisse, tandis que les interventions collectives sont en légère hausse. En 2nde 6 c'est le contraire : les recadrages individuels augmentent et les recadrages collectifs diminuent. Ces évolutions correspondent pourtant bien à la relation que j'ai pu nouer avec ces deux classes et à leur profil différent. Il semble qu'en 2nde 5, les recadrages individuels, plus nombreux lors de la première semaine, ont porté leurs fruits : à partir du 27 mars, un recadrage collectif semble suffisant pour apaiser l'ensemble du groupe. La 2nde 5 présente de fait un groupe soudé, où les comportements pour attirer l'attention sont adressés souvent à l'ensemble de la classe et non à un groupe d'amis exclusivement.

En revanche en 2nde 6, les recadrages collectifs sont en légère baisse : il m'a semblé qu'ils étaient relativement sans effet. Le fait d'être en groupe, on l'a vu, donne parfois l'impression d'une dilution de la responsabilité, et c'est ce que j'observe dans cette classe. Aux recadrages que j'ai pu faire, les élèves ont répondu quasi-systématiquement : « Mais c'est pas moi ! », « Moi je suis sage ! », « C'est les autres qui me parlent ! ». D'autre part, les recadrages collectifs créaient un sentiment d'agacement ou de frustration chez des élèves qui avaient une bonne attitude : soupirs, yeux levés au ciel, regards désapprobateurs envers leurs camarades vus comme agitateurs. J'ai donc progressivement fait le choix de reprendre les choses individuellement, aussi dans le but de permettre des discussions individualisées plus favorables à une prise de conscience et une responsabilisation.

Cette observation vient donc partiellement invalider mon hypothèse de départ. L'efficacité des approches (soit collective, soit individuelle) semble dépendre du profil des classes et de la

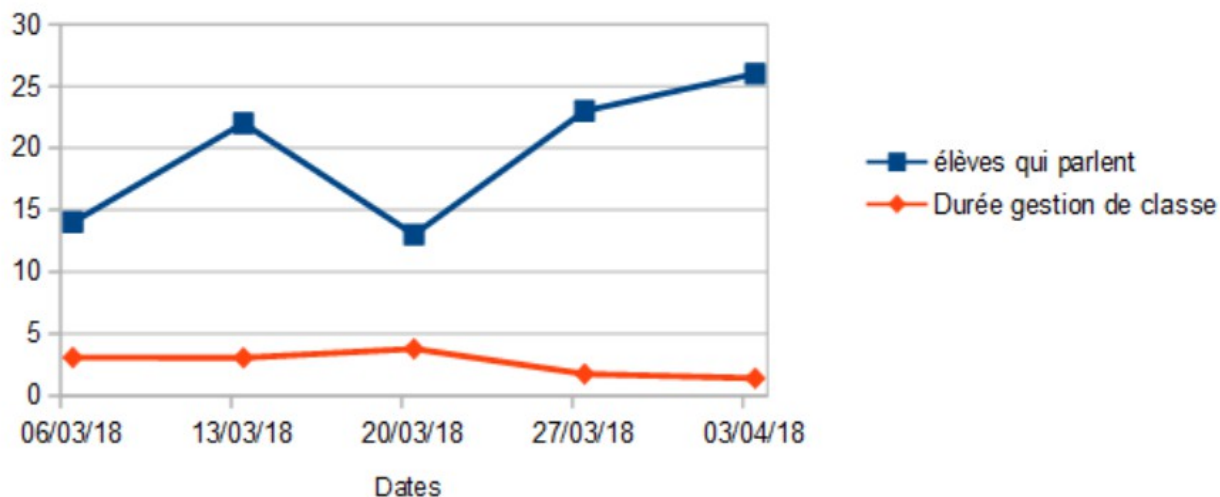
relation nouée avec les élèves. On peut supposer également qu'en 2nde 6 les recadrages collectifs à ce stade de l'année provoquent un sentiment de lassitude : les élèves ont déjà entendu ces recadrages à de nombreuses occasions (dans mes cours et ceux de mes collègues), et leur effet s'estompe. Avec eux, les reprises individuelles semblent plus appropriées.

Pour terminer cette analyse quantifiée des résultats, j'ai voulu comparer le nombre d'élèves qui prennent la parole et la durée consacrée à la gestion de classe.



Expérimentation 2nde 6

Evolution des prises de parole et de la durée de la gestion de classe



Globalement, ces deux graphiques montrent l'inversion des tendances dont je parlais plus haut : lorsque je consacre moins de temps à la gestion de classe, le nombre d'élèves qui parlent augmente. De fait, sur un plan matériel, le fait que j'aie moins besoin de prendre la parole libère du temps pour que les élèves puissent s'exprimer. Mais si je consacre moins de temps à la gestion de classe, c'est aussi parce que l'ambiance de la classe est plus propice au travail. Dès lors, plus d'élèves peuvent suivre l'activité et y participer par des prises de parole. Cette corrélation est nette en 2nde 5. Les choses sont moins marquées en 2nde 6, même si l'on observe cette tendance après le 20 mars. Cet élément pourrait faire l'objet d'une vérification en mai.

Les enregistrements pris m'ont également permis d'observer ma pratique. Durant cette période, ma manière de faire a évolué. J'ai d'abord veillé à clarifier les consignes et à les indiquer clairement. Au fil de cette séquence, ma manière de gérer mon tableau, notamment pour les CO, a changé. Lors d'activités de CO, les élèves sont désormais habitués aux différentes phases : d'abord une écoute globale, guidée par deux ou trois questions simples (« Who ? », « What topic ? ») puis une écoute plus fine au cours de laquelle la classe est souvent divisée en groupes qui font des repérages distincts et complémentaires. Pour les autres activités langagières, j'essaie d'avoir recours quasi-systématiquement à une présentation PowerPoint qui me permet d'afficher rapidement les consignes au tableau. Ainsi, même si je suis obligée d'intervenir auprès d'un ou deux élèves en

particulier, la majorité d'entre eux peut se référer à ces indications. L'affichage des consignes est aussi l'occasion de les faire lire par un élève sans que ce soit moi qui les donne oralement ; j'essaye également de demander à un autre élève de les reformuler en anglais. Cette manière de faire réduit mon temps de parole et augmente les prises de parole d'élèves.

Une autre expérience concluante, et qu'il faudrait pouvoir décliner pour d'autres activités, est de leur fixer en début de cours un objectif clair qui les force à être efficaces. Ainsi, j'ai proposé une webquest lors de cette séquence. Mes élèves devaient chercher des informations sur trois athlètes tirés au sort, rédiger une petite notice biographique sur chacun d'entre eux et dire lequel ils préféreraient et pourquoi. Cette production écrite était à m'envoyer par mail à la fin du cours. Le niveau sonore lors de cette activité était tout à fait correct ; je n'ai eu à déplorer que deux incidents en quatre heures.

Par ailleurs, cette webquest a été l'occasion de deux autres expériences. D'abord, en raison de problèmes avec certains postes, certains élèves ont travaillé en binômes. Malika et Léah (2nde 5) ainsi que William et Melvyn (2nde 6) ont choisi de se mettre ensemble. Ces associations ne me paraissaient pas propices au travail. Cependant, je les ai acceptées en leur disant que je faisais le choix de leur faire confiance et que leur travail (comme celui des autres élèves) donnerait lieu à une note. Leur comportement a été exemplaire et leur travail écrit de meilleure qualité que ce qu'ils produisent habituellement. Lors du cours suivant, j'ai valorisé cette attitude pour montrer à ces élèves que je ne fais pas que les reprendre mais que je peux également remarquer leur attitude positive. Après ce cours, l'attitude de Léah notamment s'est améliorée : plus de provocations, quelques perturbations ponctuelles, et surtout, une participation plus régulière en cours.

Autre expérience permise par l'envoi de productions écrites par mail, j'ai souhaité permettre un travail d'auto-correction. Sur leur production, j'ai indiqué les erreurs ou les passages à reformuler et je leur ai renvoyé le document en leur indiquant que je noterai leur deuxième version corrigée. Cette manière de faire a semblé motiver les élèves et renforcer la relation de confiance entre eux et moi. Surtout, dans ces classes où je consacre beaucoup de temps à quelques élèves à la forte personnalité, ce système m'a permis d'adresser des remarques personnalisées à des élèves plus discrets, de remarquer leur progression et de leur suggérer des pistes pour améliorer certains points.

L'écoute des enregistrements m'a permis de comparer des activités plus ou moins réussies et de penser à quelques aspects pratiques. Ainsi, je fais parfois un rapide test de vocabulaire en début d'heure le mardi ; après ce test, les élèves sont excités, vérifient leurs réponses entre eux et ont du mal à changer d'activité. Or, pendant la deuxième semaine d'expérimentation, j'ai dû faire ce test à

la fin du cours. Ce changement d'organisation s'est révélé positif en termes de gestion de classe : plutôt que de terminer le cours dans une agitation croissante à l'approche de la sonnerie, ce moment a permis un regain de concentration et une sortie de classe dans un calme relatif. De même, j'ai remarqué dans ces enregistrements que les commentaires négatifs sur les activités proposées apparaissaient surtout lorsque les élèves se sentent contraints. Par exemple, pour leur faire utiliser le comparatif pendant le cours du mardi 20 mars, j'ai demandé aux élèves de comparer Serena Williams et Andy Murray dont j'avais affiché les photos et les scores. Plusieurs élèves ont protesté, arguant qu'ils n'aimaient pas le tennis ; j'aurais pu alors, pour faciliter cet exercice, leur demander simplement de comparer deux athlètes de leur choix, après avoir fait ensemble une ou deux phrases d'exemples sur ces deux athlètes.

Suite à ces observations tirées de ma pratique, je souhaite en cette fin d'année expérimenter une forme de cadrage par objectif. Il s'agirait de leur présenter plus explicitement en début de séquence la tâche finale, et d'établir avec eux les jalons nécessaires pour y parvenir. Cette manière de faire permettrait de rendre plus explicite pour certains le sens des différentes activités de la séquence, mais aussi de les responsabiliser dans leur processus d'apprentissage et de production. On peut espérer que cette approche permette un investissement plus important de certains.

Cette expérimentation m'amène également à remarquer certaines difficultés qu'il me reste à travailler. Face à certains comportements, il m'est encore difficile de trouver la bonne réaction. Prenons d'abord l'exemple de William, que j'ai déjà eu l'occasion de mentionner. Ce jeune homme perturbe quasiment tous les cours de la 2^{de} 6, même s'il a tendance à mieux se comporter en demi-groupe. Mais l'exclure de cours est souvent contre-productif : dans ces cas-là, il négocie son exclusion, proteste, fait perdre du temps à toute la classe. Il lui est arrivé de rester ensuite dans le couloir pour tenter de regarder quand même la vidéo que je faisais étudier. Sa présence déconcentrait ses camarades qui lui faisaient des signes. Lorsque je tente de reprendre les choses avec lui, son attitude est généralement fermée et opposante. Pourtant, la dernière conversation que nous avons eue, suite à son échange avec ma tutrice, me laisse espérer qu'il puisse changer d'attitude. Il me semble que la valorisation de ses qualités en anglais (qui sont réelles) pourrait permettre de faire de lui non plus un frein mais un moteur pour la classe. Toutefois, ce positionnement n'est pas facile à tenir car certains de ses camarades pourraient y voir du favoritisme. Il demande également de pouvoir évaluer à tout moment sa disposition d'esprit et de savoir jongler avec, ce qui est loin d'être facile lorsque je fais cours à 34 élèves en même temps.

Ana (2nde 6) est elle aussi une élève avec qui il faut savoir doser. Arrivée en cours du premier trimestre, elle a bénéficié d'une indulgence de la part de l'équipe. En effet, elle a été déscolarisée en fin de 3e ; elle dit avoir été harcelée et se scarifie les avants-bras. Son père et sa mère se sont séparés : le premier travaille plusieurs mois d'affilée hors de France et sa mère doit parfois travailler le soir mais son beau-père se montre présent. Elle est plutôt calme en cours mais ne prend aucune note et refuse d'acheter un cahier. Lorsqu'elle est assise à côté d'un camarade, elle discute avec lui, le touche, chantonne et dessine sur ses affaires. Il est arrivé pendant certains cours qu'elle embrasse Kylian dans le cou et lui laisse de larges traces de rouge à lèvres. Une confrontation avec elle se heurte à de l'insolence et se solde par de l'absentéisme aux cours de cette même discipline qui suivent. L'objectif de l'équipe est de faire en sorte qu'elle réintègre une scolarité normale et qu'elle réduise son nombre d'absences. Le conseil de classe du second trimestre a proposé une orientation en bac pro, mais il est également possible qu'elle et sa famille fassent le choix d'un maintien en 2nde. Dans ce contexte, je fais généralement le choix de la reprendre discrètement ou d'ignorer ses provocations. Je continue à exiger d'elle qu'elle copie la trace écrite, même si c'est toujours sur des feuilles volantes. Je lui propose également des sujets adaptés pour qu'elle puisse tenter de faire les contrôles, mais elle ne répond qu'à une ou deux questions (sans grandes difficultés pour s'exprimer en anglais d'ailleurs). Malgré son comportement, j'hésite à l'exclure en raison de l'orientation choisie par l'équipe dans le suivi de cette élève, mais aussi parce que cette solution me semble contre-productive avec elle : comme le note Richoz, l'exclusion est « une mesure quelque peu paradoxale pour des jeunes cherchant à tout prix à échapper à l'école »⁸⁹. Il est sans doute bien tard dans l'année pour changer de posture mais je pense qu'à l'avenir, avec des profils similaires, j'exigerai plus d'investissement. En effet, si le but est de lui faire retrouver une scolarité normale, il est pertinent de lui rappeler les règles de celle-ci, certes avec bienveillance mais tout en tenant un cadre ferme et clair qui loin d'être coercitif donne des repères et des appuis pour progresser.

Enfin, je souhaiterais pouvoir tirer avantage des progrès faits en gestion de classe pour consacrer plus de temps aux élèves discrets. Lorsque je suis obligée de faire des recadrages collectifs, j'essaye de leur adresser une remarque, pour montrer que je différencie les cas et que tous les élèves ne sont pas vus comme perturbateurs. J'essaye autant que possible de noter les progrès des élèves les plus timides afin qu'ils ne se découragent pas et n'aient pas le sentiment d'être oubliés face à des personnalités fortes auxquelles je consacre beaucoup de temps. En 2nde 6, par le hasard

89 Jean-Claude Richoz, *op.cit.*, p. 318

du plan de classe, des paires se sont formées entre des élèves très différents : ainsi, Alassane, élève au niveau excellent, aide Hosnia qui en début d'année pouvait tout juste formuler un ou deux mots et aujourd'hui propose plusieurs phrases à la suite pour la trace écrite. Aïssata aide Mei, élève non-francophone. Et Diem, dont les résultats avaient connu un fléchissement au second trimestre et dont l'attitude se dégradait (peut-être sous l'influence d'Ana avec qui elle passait beaucoup de temps ?), est désormais souvent assise à côté d'Anissa qu'elle aide à rédiger lorsqu'elle a fini la tâche demandée. En 2nde 5, j'observe moins ce phénomène. Deux paires se sont formées entre Djamel et Abbas et Yann et Fayçal. Si l'effet semble plutôt positif en termes de travail, je note tout de même beaucoup de bavardages certes discrets mais selon toute apparence sans rapport avec le cours.

Le fait de pouvoir accentuer la différenciation pendant les cours permettrait également, je l'espère, de répondre à la frustration que certains élèves expriment. Ainsi, Malo (2nde 5) et Bilal (2nde 6) sont deux élèves sérieux qui, au vu du climat qui règne, se démotivent parfois et se mettent à répondre avec insolence. Lucie (2nde 5) et Thierry (2nde 6) ont plus de difficultés et se montrent agacés lorsque le niveau sonore augmente. Lucie montre des signes de démotivation et a maintenant l'habitude de s'asseoir à côté de Félix qui, certes, l'encourage à prendre la parole en anglais mais qui est aussi un bavard impénitent.

Cependant, il est réaliste de penser que malgré les progrès et même avec les pistes envisagées, la situation ne changera pas radicalement au mois de mai. En effet, d'autres éléments entrent en compte dans l'attitude générale des élèves et doivent venir éclairer les résultats obtenus. La gestion de classe dépasse la seule mise en activité des élèves pendant les heures de cours ; la notion de cadre ne s'applique pas que dans la classe mais dans tout un établissement. J'ai mentionné le fait que l'équipe pédagogique de la 2nde 5 était largement constituée de professeurs nouvellement arrivés au lycée. Cela a eu un impact sur l'ambiance de classe et les manières de recadrer. Mais au-delà de cette équipe, cette année au lycée a apporté son lot d'éléments perturbateurs : une nouvelle classe de seconde a ouvert (il y avait cinq secondes à la rentrée 2015, six en 2016 et sept en 2017) ; la proviseure-adjointe présente à la rentrée a quitté l'établissement dès la première semaine et n'a été remplacée qu'aux alentours de la Toussaint par une personne plutôt effacée ; le proviseur lui-même était dans cet établissement pour sa dernière année avant une mutation dans un autre établissement. Ces éléments ne sont pas anodins pour Richoz, qui estime que les recadrages qui fonctionnent sont aussi dus « à une très bonne collaboration avec les directions des établissements pour mettre en

place un système de sanctions clair et dissuasif »⁹⁰.

Par ailleurs, le cadre architectural peut lui aussi être questionné. Les salles de classe où je donne cours ont été conçues pour des groupes d'une vingtaine d'élèves, 25 tout au plus. Pendant les cours en demi-groupe cela ne pose pas de problème, mais dès que nous sommes en classe entière les conditions matérielles sont difficiles. Il est fréquent qu'il manque des chaises, voire une ou deux tables. Je n'ai pas non plus la possibilité d'isoler un élève en le faisant s'asseoir seul. Il n'y a pas de réelle cour de récréation : au centre du lycée, il y a bien un espace en extérieur, mais celui-ci est fait de petites terrasses et d'escaliers métalliques. Sous l'entrée il y a un espace un peu plus grand, mais qui n'est pas aménagé : pas de cages de foot ni de panier de basket. Pour faire du sport ou s'aérer, les élèves profitent de l'heure du déjeuner pour sortir dans le quartier. En raison de ces conditions, les élèves restent dans les couloirs pendant les récréations, y consultent leur téléphones et même souvent, y jouent au ballon. Dans ce lycée qui accueille beaucoup d'adultes (BTS, classe préparatoire et GRETA), la politique des CPE et assistants d'éducation est d'accepter l'utilisation de téléphones portables dans les couloirs du moment que le volume sonore reste acceptable. Lorsque les cours reprennent, il n'y a pas de sas réel entre la récréation et le travail en classe : les élèves n'ont pas le temps de se calmer et d'opérer la transition cognitive entre deux moments différents. Ce sas est donc à recréer dans la classe elle-même, sur l'heure de cours.

Si les résultats présentés ne montrent pas une résolution du problème, ils restent néanmoins plutôt encourageants. Toutefois, si l'on voulait obtenir des résultats meilleurs, on peut penser qu'il faudrait que l'ensemble de la communauté éducative engage une action concertée aux alentours de la Toussaint ou de la fin du premier trimestre. Il s'agirait non seulement de reprendre les comportements gênants, mais aussi d'engager une réflexion collective autour des moyens disponibles et des pistes possibles d'amélioration.

Conclusion

Face aux problèmes de gestion de classe rencontrés cette année, il me semble que le protocole proposé par Jean-Claude Richoz est plutôt efficace, surtout s'il engage toute une équipe pédagogique et éducative. Les observations que j'ai pu faire sur mes propres cours, et celles de mes

⁹⁰ *Ibid.*, p. 182

tutrices et d'autres collègues m'ont également fourni des pistes pédagogiques pour permettre une mise en activité plus rapide et plus efficace des élèves. Le fait de combiner un rythme dynamique, des consignes claires, un thème plutôt plaisant pour les élèves et un but bien établi sont autant d'atouts pour favoriser la concentration et l'investissement des élèves. Plus le projet de séance et de séquence est actionnel, plus les élèves sont impliqués dans la tâche à effectuer. Pourtant, cette orientation didactique et pédagogique n'empêche pas toutes les perturbations de cours. Il est nécessaire alors d'effectuer des recadrages collectifs et / ou individuels. Mon expérimentation tend à montrer que leur efficacité respective dépend surtout du profil de la classe, et sans doute des moments de l'année (selon ce qui a déjà été mis en place auparavant). Pourtant, de mon point de vue de professeure, je préfère effectuer des recadrages individuels. En effet, ceux-ci permettent de différencier et d'isoler les comportements gênants, sans pénaliser l'ensemble du groupe. Surtout, cette manière de faire peut ouvrir la possibilité d'un dialogue avec l'élève, d'une plus grande prise de conscience et souvent, de l'établissement d'une relation de confiance. Si les améliorations sont limitées et à confirmer d'ici la fin de l'année, certains exemples individuels m'apportent une réelle satisfaction.

C'est le cas avec Louis (2nde 6), avec qui l'année avait plutôt mal commencé ; suite à une correspondance avec sa mère, mon regard sur lui avait commencé à changer positivement. Puis Mme E. m'a signalé que Louis lui avait confié que « la prof d'anglais ne [l']aimait pas ». Sur ses conseils, j'ai repris les choses avec Louis au mois de novembre et il m'a posé directement la question : « Mais au début de l'année, vous ne m'aimiez pas, non ? ». J'ai fait le choix de répondre honnêtement, en disant qu'en début d'année je l'avais pris en grippe mais que mon regard sur lui avait changé et que je voyais les efforts qu'il fournissait pour progresser. Par petites touches, une vraie relation de confiance s'est instaurée avec Louis, qui a pu parfois venir me confier ses soucis et questionnements. En concertation avec Mme E. et l'infirmière du lycée, je l'ai orienté à une occasion vers des lieux d'écoute, d'accueil et de soutien psychologique. Cette relation tissée eu des effets sur son travail : si au début de l'année il répondait aux questions des contrôles uniquement en français, il s'est progressivement mis à rédiger en anglais, d'abord en la faisant à la maison puis en classe. Fin mars, lors du contrôle, je lui ai donné un sujet adapté auquel il a obtenu la note de 15,5. Cet élève est aujourd'hui plus souriant, et selon toute apparence plus épanoui qu'au premier trimestre.

Il me semble que cet exemple est parlant à plus d'un titre. Le cas de cet élève vient illustrer le fait que les problèmes de gestion de classe posent la question du suivi des élèves dans toutes ses

dimensions et montre toutes les facettes du rôle de professeur. Lorsque l'on enseigne, il faut évidemment s'attacher à la mission de transmission de connaissances, de compétences et de méthodes, mais ce métier reste avant tout une rencontre avec des individus en devenir. Pour poser un cadre, il faut des règles posées d'avance, réfléchies pour permettre des conditions de travail adéquates, mais il faut aussi connaître ses élèves, savoir doser les recadrages et les valorisations, savoir jauger leurs états d'esprit, tout en ne se laissant pas parasiter. Ce cas montre la dimension affective qui anime les élèves face à leurs professeurs ; celle-ci n'est à mon avis pas nécessairement à fuir, du moment que l'on sait garder une distance professionnelle. En effet, la dimension affective peut être responsabilisante lorsqu'elle vient dire à un élève que ce n'est pas lui qu'on « n'aime pas » mais son comportement et que l'image que l'on a de lui peut évoluer.

La gestion d'une classe demande aussi de se connaître soi-même : il est des méthodes de recadrage qui ne fonctionneront pas chez certaines personnalités et très bien chez d'autres. Même dans des classes où tout se passe bien, Richoz note les effets de la profession sur les enseignants, tels que « la pénibilité du métier, la fatigue, la lassitude, les problèmes de sommeil, de nervosité, la nécessité de tenir jusqu'au week-end, jusqu'à la prochaine semaine de vacances ou la fin de l'année »⁹¹. Si Richoz encourage ses lecteurs à « se ressourcer »⁹², dans le contexte professionnel un cadre disciplinaire bien établi permet de se reposer progressivement sur de bonnes habitudes prises par les élèves. Le travail sur soi qu'il propose est également riche en enseignement : travailler sur ses tics de langage, sur son attitude corporelle et sa voix sont évidemment des pistes intéressantes. En revanche, la possibilité d'« anticiper les situations critiques »⁹³ m'a été difficile cette année, puisqu'il s'agissait d'une première expérience et que tout était à découvrir. Face à un tel public, les tâches à accomplir m'ont paru très nombreuses. Si ces difficultés m'ont demandé de m'adapter sans cesse et ont ainsi été une opportunité d'apprendre, je pense toutefois que cela n'a pas toujours eu un impact positif sur ma possibilité d'expérimenter de nouvelles pratiques didactiques. Bien souvent, il m'a semblé être confrontée simultanément à des objectifs professionnels démultipliés ; et si cela m'a conduit à des questionnements passionnants, cela a également été chronophage.

Au risque de paraître sentimentale, je terminerai ces réflexions en revenant sur l'aspect affectif de ce métier. Si la dimension affective peut motiver les élèves à modifier leur comportement, et s'il ne faut bien sûr pas tomber dans les excès d'une relation affective avec des élèves, l'affection que l'on peut avoir pour eux peut être porteuse. Richoz note à la fin de son

91 *Ibid.*, p.434

92 *Ibid.*

93 *Ibid.*, p.409

ouvrage qu'il est important d'« ouvrir son cœur »⁹⁴ à ses élèves : « Il n'est pas habituel de parler d'amour à propos de la relation entre un enseignant et ses élèves. Il existe même une sorte de réticence à accepter que les enseignants doivent aimer leurs élèves. Mais c'est pourtant la vérité et là que se trouve une part de la solution quand on a affaire à des élèves difficiles. Certains ont juste besoin d'être aimés un peu plus ou un peu mieux aimés »⁹⁵. Cette affection n'aide pas que les élèves : elle peut aussi aider le professeur. Certes, il y a des moments où mon agacement est grand, mais heureusement ce sentiment est contre-balancé par le plaisir que j'ai à les entendre, à les lire, à les voir grandir, évoluer, progresser. Ce sentiment m'aide à « tenir »⁹⁶ face à leurs attaques du cadre, selon les mots de Thierry Vincent ; cela m'aide à revenir au lycée après des cours difficiles, à continuer à chercher des solutions et des idées d'activités et à leur transmettre jour après jour l'intérêt que j'ai pour ma matière.

94 *Ibid.*, p. 402

95 *Ibid.*, p. 404

96 Thierry Vincent, *op.cit.*, p.211

Bibliographie

BEGAUDEAU, François, *Entre les murs*, Collection Folio, Gallimard, Paris, 2006. 290p.

CATHELIN, Nicole, « Au collège : ouvrir le champ des possibles », in *Éduquer et Former. Connaissances et Débats en Éducation et Formation*, Martine FOURNIER (dir.), Collection Ouvrages de Synthèse, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2016. 495p. (p.307-316)

CHAPELIER, Jean-Bernard, et al., *Le lien groupal à l'adolescence*, Collection Inconscient et Culture, Dunod, Paris, 2000. 244p.

DANON-BOILEAU, Henri, *Les Études et l'Échec, De l'adolescence à l'âge adulte*, Payot, Collection Science de l'Homme, Paris, 1984. 235p.

DOLTO, Françoise, Catherine DOLTO-TOLITCH et Collette PERCHEMINIER, *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*, Collection Giboulées, Gallimard Jeunesse, 1999. 146p.

FAVRE, Daniel, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Dunod, Paris, 2007. 312p. (chapitre 16 : p. 189-213)

FREUD, Sigmund, *Psychologie de masse et analyse du moi*, 1921, traduction par Dominique Tassel, Collection Essais, Éditions Points, Paris, 2014. 178p.

FOURNIER, Martine, « Professeur dans un quartier nord de Marseille », in *Éduquer et Former. Connaissances et Débats en Éducation et Formation*, Martine FOURNIER (dir.), Collection Ouvrages de Synthèse, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2016. 495p. (p.298-301)

FOURNIER, Martine, « Autorité : Où sont passés les modèles ? », in *Éduquer et Former. Connaissances et Débats en Éducation et Formation*, Martine FOURNIER (dir.), Collection Ouvrages de Synthèse, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2016. 495p. (p.302-306)

Pierre Mannoni, *Adolescents, Parents et Troubles scolaires*. Éditions ESF, Coll. Science de l'Éducation, Paris, 1984. 1989, 147p.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE, de l'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR et de la RECHERCHE (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – Les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires », Janvier 2015

<http://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>

[Consulté le 14 avril 2018]

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE, de l'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR et de la RECHERCHE (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – L'individualisation et la proportionnalité de la sanction », Janvier 2015

<http://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>

[Consulté le 14 avril 2018]

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE, de l'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR et de la RECHERCHE (DGESCO), EDUSCOL, « Fiches ressources sur les sanctions disciplinaires – La mesure de responsabilisation », Janvier 2015

<http://eduscol.education.fr/cid86010/fiches-ressources-sur-les-sanctions-disciplinaires.html>

[Consulté le 14 avril 2018]

RESCH, Dominique, *Les Mots de tête. Chroniques d'un prof*, Éditions Autrement, Paris, 2011. 162p.

RICHOZ, Jean-Claude, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Éditions Favre, Lausanne, 2009. 447p.

Trésor de la Langue Française Informatisé

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3208663725;r=1;nat=;sol=0>; [Consulté le

14 avril 2018]

VINCENT, Thierry, « A quoi diable peuvent bien servir les parents d'adolescents ? », in *Éduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique*, dir. François MARTY et Florian HOUSSIER,

Champ Social Éditions, Nîmes, 2007, 256p. (p. 205-215)

YACINE, Flora, « Des profs en galère », in *Éduquer et Former. Connaissances et Débats en Éducation et Formation*, Martine FOURNIER (dir.), Collection Ouvrages de Synthèse, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2016. 495p. (p.294-297)

Annexes

Annexe 1

Tableau récapitulatif des avertissements donnés lors des conseils de classe

2nde 5

Type d'avertissement	Travail	Comportement	Assiduité	Total
Trimestre 1	6	0	0	6
Trimestre 2	4	7	1	12

2nde 6

Type d'avertissement	Travail	Comportement	Assiduité	Total
Trimestre 1	2	6	1	9
Trimestre 2	3	6	4	13

Annexe 2

Tableau récapitulatif des recadrages collectifs et individuels effectués pendant la période d'expérimentation.

2nde 5	interventions collectives	Interventions individuelles	Total interventions
Semaine 1	1	8	9
Semaine 2	0	8	8
Semaine 3	1	3	4
Semaine 4	1	2	3
Semaine 5	2	1	3
Total	5	22	27

2nde 6	interventions collectives	Interventions individuelles	Total interventions
Semaine 1	3	2	5
Semaine 2	1	3	4
Semaine 3	1	1	2
Semaine 4	0	2	2
Semaine 5	1	4	5
Total	6	12	18

NB : au cours de la période d'expérimentation, j'ai vu les 2nde 5 23 heures, et les 2nde 6 18 heures.