



HAL
open science

L'autorité éducative en classe

Charlotte Vera, Marine Chauvin

► **To cite this version:**

| Charlotte Vera, Marine Chauvin. L'autorité éducative en classe. Education. 2021. dumas-03475129

HAL Id: dumas-03475129

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03475129v1>

Submitted on 10 Dec 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE EN CLASSE

Charlotte VERA - Marine CHAUVIN

Directeur du mémoire : Alain JEAN

Assesseur : Sandrine LAUX

Soutenu le 2 juin 202

Table des matières

Résumé	4
Abstract	4
Introduction	5
1. Contextualisation.....	5
2. Problématique	6
3. Hypothèses	6
4. Plan du mémoire	7
I. Objet d'étude : l'autorité	8
1. Définition	8
2. L'évolution de l'autorité au travers des âges.....	9
3. La place de l'autorité dans les textes institutionnels	10
4. L'autorité éducative	11
5. Les règles de classe.....	12
II. Cadre théorique d'analyse (outils d'analyse).....	13
1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel d'ajustement ?.....	13
2. Les gestes professionnels d'ajustement selon Dominique Bucheton.....	13
a. Une définition du geste professionnel, différent du geste de métier	14
b. Catégorisation des gestes : les cinq préoccupations de l'enseignant.....	14
c. Les ajustements.....	16
d. Le modèle du multi-agenda.....	17
3. Catégorisation des gestes enseignants par Lisa-Marie Brunet	18
4. Les gestes d'étayage selon Jérôme Bruner.....	19
5. Les postures de l'enseignant selon D. Bucheton et Y. Soulé.....	20
III. Méthodologie	20
1. Méthodologie de recueil des données	20
a. Contextualisation : les participants, les dispositions de classe et les séances	20
b. Explication de la méthodologie	22
2. Difficultés rencontrées.....	23
3. Méthodologie d'analyse.....	23

IV. Résultats et analyse	31
1. Hypothèse 1 : Les gestes d'étayage sont prépondérants pour réguler ces élèves qui sortent du cadre préétabli.....	31
a. Place des gestes d'étayage dans la pratique des enseignants	31
b. Analyse du type de geste d'étayage	32
c. Conclusion de l'hypothèse 1	34
2. Hypothèse 2 : L'enrôlement doit aussi être très présent pour que l'enseignant puisse conserver son autorité qui pourrait être remise en question par un désintérêt de la tâche proposée.	
35	
a. Place de l'atmosphère dans les pratiques enseignantes.....	35
b. Les gestes d'atmosphères privilégiés par l'enseignant.....	36
c. Conclusion de l'hypothèse 2	37
Limites de notre mémoire.....	38
Conclusion et ouverture	39
Bibliographie	41
Annexes.....	42
1. Analyse des verbatims des situations de classe et des auto-confrontations	42
a. Codage des transcriptions :	42
b. Annexe 1 : Verbatim de la séance et de l'entretien de Céline R.....	43
c. Annexe 2 : Verbatim de la séance et de l'entretien de Daniel A.	51

Résumé

L'autorité est au cœur des préoccupations des enseignants, tout particulièrement ceux qui, comme nous, débutent dans le métier. Or il est difficile de savoir quelle posture d'autorité tenir afin de faire progresser l'ensemble des élèves dans un climat serein. Des questions découlent de cette problématique. Qu'est-ce que l'autorité éducative ? Quelles limites imposer dans la classe ? Quels gestes professionnels mettre en place lors de franchissement des règles de classe ? Notre mémoire tentera de répondre à cette dernière question en ciblant le moment du rituel de regroupement dans les classes de cycle 1. Les écrits de Bruno Robbes et de Dominique Bucheton appuieront notre recherche.

Mots clés : autorité, bienveillance, gestes professionnels d'ajustement, posture.

Abstract

Authority is at the heart of teachers' concerns, especially those who, like us, are new on the profession. It is hard to know which posture of authority to have in order to progress all the students in a peaceful atmosphere. Questions arise from this issue. What is the educational authority? What limits should be imposed in the classroom? What professional actions should be taken when breaking class rules? Our thesis attempts to answer this last question by targeting the moment of the reunification ritual in cycle 1 classes. The writings of Bruno Robbes and Dominique Bucheton will support our research.

Key words : authority, kindness, teacher's professional adjustment gestures, position.

Introduction

1. Contextualisation

Une collectivité ne peut durablement fonctionner sans règle, ces dernières permettent un espace de liberté équitable pour chacun. Lorsque la collectivité est une classe et donc un lieu d'apprentissage, les règles ont également la fonction d'éduquer et d'installer un climat favorable aux apprentissages. Pour ces raisons, l'enseignant doit faire preuve d'autorité afin de faire appliquer ces règles. Or la notion "d'autorité" est souvent assimilée à celle "d'autoritarisme". Nous nous interrogerons donc sur les limites entre l'autorité éducative, qui permet aux enfants de s'épanouir, l'autoritarisme et l'autorité évacuée.

C'est une difficulté à laquelle nous sommes personnellement confrontées depuis que nous exerçons toutes deux cette année en tant que professeures des écoles stagiaires, l'une dans une classe de MS - GS et l'autre dans une classe CM1. En effet, nous nous questionnons régulièrement sur la légitimité de notre posture : Est-elle trop stricte ? Pas assez ?

Prenons l'exemple de la maternelle où les enfants débutent l'apprentissage des règles de vie. Si tous les élèves sont capables de les citer, peu les appliquent. Ils se plaignent du bruit par exemple, mais parlent fort lorsqu'ils emportés par leur enthousiasme, ils se plaignent quand un camarade les frappe mais ce sont aussi les premiers sont à frapper les autres lorsqu'ils estiment qu'une situation est injuste. Certains dégradent le matériel scolaire sans prendre la mesure de leur geste, d'autres prennent les affaires de l'école pour les ramener chez eux. Ils sont jeunes et n'ont pas encore acquis cette posture d'élève au sein du groupe classe, leurs réactions sont spontanées et désinhibées et leur individualité prime sur le groupe. Les regroupements sont donc brefs en début d'année puis s'allongent progressivement pour leur permettre de s'habituer à la vie en société : s'écouter les uns et les autres fait partie des apprentissages les plus longs et fastidieux. D'un professeur à l'autre, la vision de l'autorité et du degré de liberté accordé aux élèves n'est pas la même, c'est un sujet qui divise. En outre, l'état mental du professeur ou celui de l'élève, la situation personnelle de l'élève, le moment de la journée, la situation de classe sont autant de variables pouvant influencer les réactions d'un même enseignant face à une infraction. Cela ne semble pas très égalitaire, mais s'adapter c'est aussi réagir avec équité, de la manière la plus juste possible en prêtant attention à tout ce qui pourrait influencer sur notre jugement.

Cela nous semble vrai quel que soit le niveau de classe, pas seulement en cycle 1 : dans la classe de CM1 de Marine par exemple, qui comporte une forte disparité dans les profils des élèves (autisme, trouble de l'attention, violence), il lui est indispensable d'ajuster ses réactions.

Mais comment ajuster sa posture sans tomber dans l'autoritarisme ou à l'inverse dans l'autorité évacuée ? C'est la question que nous nous poserons.

Nous avons choisi de porter notre étude sur le cycle 1, âge auquel le franchissement des limites s'inscrit dans la construction de l'individu.

2. Problématique

L'étude des caractéristiques de l'autorité éducative nous amènera à nous interroger sur les modalités de sa mise en place. Cette posture d'autorité se manifeste principalement lors d'évènements imprévus. Or la difficulté lorsqu'on débute en tant qu'enseignant est de réagir de manière éducative à ces imprévus. C'est pour cela que nous axerons notre recherche sur les gestes professionnels d'ajustement mobilisés par l'enseignant pour réagir au franchissement des règles de classe.

Nous nous posons donc la question qui suit : "Quelles sont les combinaisons de **gestes professionnels d'ajustement** mobilisés par des enseignants expérimentés de maternelle, tout en gardant une posture d'**autorité éducative**, lorsqu'ils réagissent face à des élèves qui franchissent les **règles de classe** imposées lors des rituels au coin regroupement ?"

A partir de cette question complexe, découlent les questions adjacentes suivantes : Qu'est-ce qu'un geste professionnel d'ajustement ? Qu'est-ce qu'un enseignant expérimenté de maternelle ? Quelle posture adopte-t-il pour manifester son autorité ? Qu'est-ce que l'autorité éducative ? Quelles règles de classe imposer pour assurer un cadre stable ? Quelles limites imposer lors de l'établissement de ces règles ?

3. Hypothèses

Selon nous, l'enseignant doit imposer des limites qui garantissent la sécurité ainsi que le respect de chacun et l'entraide au sein de la classe. Ces limites, déclinées sous forme d'un règlement réfléchi en amont avec les élèves, ne devraient pas être trop nombreuses, mais claires et connues de tous. Il serait préférable qu'elles soient formulées de manière positive afin d'encourager les bonnes attitudes. Pour s'assurer qu'elles soient respectées, il semble essentiel que des sanctions soient prévues et explicitées en amont. Ces dernières, pour être éducatives, ne devraient pas être là pour punir l'individu mais pour l'aider à adopter les bons comportements pour vivre en société. C'est dans ce cadre que s'exerce l'autorité éducative selon nous, appelée aussi autorité bienveillante du fait de son intention positive.

Cependant, l'enseignant doit adapter sa pratique lors des transgressions des interdits lorsqu'il est face à des situations particulières telles que la spécificité d'un élève à besoins éducatifs particuliers, un climat de classe agité, ou toute autre situation ne permettant pas d'appliquer les sanctions

prévues initialement. Notre mémoire nous permettra de rendre compte des différents gestes d'ajustement possibles dans ce genre de situation.

A partir de ces constats, nous pouvons formuler deux hypothèses principales.

Tout d'abord nous émettons l'hypothèse que des gestes d'étayage sont prépondérants pour réguler ces élèves qui sortent du cadre préétabli.

Ensuite, nous pensons que l'enrôlement doit aussi être très présent pour que l'enseignant puisse conserver son autorité qui pourrait être remise en question par un désintérêt de la tâche proposée.

A travers ce mémoire, nous essaierons de rendre lisible les gestes professionnels d'ajustements prépondérants pour maintenir un cadre d'apprentissage dynamique où l'apprentissage se fait dans des conditions sereines, dans un respect mutuel.

4. Plan du mémoire

Dans un premier temps, nous définirons l'autorité et traiterons de ses différentes facettes à l'école. Ensuite, nous exposerons le cadre théorique qui nous permettra d'analyser les données recueillies. Enfin, nous présenterons les données recueillies et les analyserons à la lumière de nos recherches.

I. Objet d'étude : l'autorité

1. Définition

L'autorité est définie selon le dictionnaire *Larousse* comme le "pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui". Elle est donc assimilée à une notion de pouvoir. Pourtant, les scientifiques conçoivent l'autorité comme une relation bénéfique pour la construction d'un individu. Camille Roelens, docteur en sciences de l'éducation, définit la parole d'autorité comme "une proposition d'influence qui peut être ou non saisie". Selon Hannah Arendt, elle implique une obéissance dans laquelle les Hommes gardent leur liberté. Eirick Prairat, docteur habilité à diriger des recherches en philosophie de l'éducation, pose sollicitude et bienveillance comme deux termes équivalents. Il s'agirait selon lui d'une "responsabilité de se faire du souci pour autrui, de prendre soin de lui, d'agir concrètement pour l'aider si besoin".

Dans le dossier *L'autorité éducative* tiré de la revue *les cahiers pédagogiques*, Michèle Amiel et Bruno Robbes exposent les caractéristiques de l'autorité du point de vue des enseignants, mais également du point de vue des élèves. On comprend qu'il existe autant de types d'autorité que de manières de l'exercer.

Celle qui nous intéresse, l'autorité éducative, se définit selon eux par une "relation statutairement asymétrique dans laquelle l'enseignant, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'élève en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence, une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même". Cette autorité a donc pour objectif principal l'autonomisation des élèves, qui fait partie des trois besoins fondamentaux avec les besoins de compétence et d'affiliation. Le besoin de compétence renvoie à la "nécessité de se sentir efficace dans les activités entreprises", le besoin d'affiliation renvoie "au fait de se sentir soutenu par son entourage" tandis que le besoin d'autonomie correspond au sentiment de se sentir à l'origine de son comportement. Ensemble, ils déterminent le degré de motivation des élèves, aussi appelée motivation autodéterminée puisqu'elle est intrinsèque. La relation avec l'enseignant apporte à l'élève un sentiment de sécurité qui lui permet de reconnaître les enseignants comme à l'origine de son bien-être en classe et de leur accorder sa confiance et donc d'assouvir ses besoins d'autonomie. Cette volonté de le rendre autonome fait partie des principales différences entre l'autorité éducative et l'autorité autoritariste. Cette dernière "s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation". Elle est définie par Bruno Robbes comme le fait d'exercer sur autrui, du fait de sa fonction, une domination avec pour finalité d'impêtrer une obéissance inconditionnelle. A l'inverse, l'autorité évacuée consiste à refuser toute forme d'autorité au nom de son caractère prétendument illégitime et anti éducatif, puisqu'elle utiliserait la contrainte physique ou psychique pour arriver à ses fins. Nous observons deux types d'autorité évacuée : le premier trouve son origine dans le manque de

légitimité que ressent l'enseignant, ce qui se traduit par des difficultés à poser des limites ; le second, quant à lui, s'observe lorsque l'enseignant estime que faire preuve d'autorité ne fait pas partie de ses attributions, qu'il préfère se centrer sur la transmission des apprentissages et délègue l'autorité à un tiers (le directeur, les collègues...).

Ainsi, l'autorité éducative est indispensable pour préparer l'autonomie et l'individualisation sociale, car elle transmet les savoirs fondamentaux pour évoluer dans la vie.

2. L'évolution de l'autorité au travers des âges

En France, à la fin du 20ème siècle, le maître jouit ainsi d'une position supérieure à celle de l'élève, il est le modèle et les élèves sont dépendants de lui. C'est lui qui est à l'origine de toute initiative d'apprentissage et qui dicte leur conduite aux élèves.

Son autorité est fondée sur la menace constante d'un recours à la violence, sa relation avec les élèves se limite à un rapport de force. Selon le pédagogue Jacques Pain, les conséquences sur l'état psychologique des élèves et des enseignants sont loin d'être négligeables et les élèves voient en cette autorité "une maltraitance", "une violence institutionnelle". Cette autorité traditionnelle ou autorité autoritariste se caractérise par 3 aspects : la menace du recours à la force physique, les pressions psycho-affectives et les manipulations du groupe classe.

Bien qu'interdites par la circulaire n°91-124 du 6 juin 1991, les violences physiques font encore fréquemment l'objet de débats, certaines personnes la voyant comme un mal nécessaire quand d'autres la réprouvent formellement. Les pressions psycho-affectives consistent, selon la chercheuse et psychanalyste Alice Miller, à rappeler que l'adulte était "le maître et non le serviteur de l'enfant encore dépendant" et à ôter toute volonté à l'enfant dès son plus jeune âge pour le rendre plus malléable au cadre dicté par l'enseignant.

Enfin, la manipulation du groupe classe, précisément décrite par Henri Brunel dans son ouvrage *Chahuté ? Moi, jamais !* s'appuie sur des techniques visant entre autres choses à diviser le groupe pour éviter toute résistance et à installer un climat de peur pour mieux installer une relation de domination-soumission.

Selon le rapport rédigé par Nicolas Baldet en 2004, si les violences physiques ont aujourd'hui nettement diminué, aidées par leur interdiction dans les textes de loi ainsi que par le fait que les parents n'hésitent plus à porter plainte contre les enseignants, elles ont souvent été remplacées par des violences d'ordre psychologique (rabaissement scolaire ou injures à la personne).

Cependant, les avancées dans les connaissances relatives au développement psychologique des enfants n'ont cessé de s'amplifier depuis le début du 19ème siècle, donnant le jour au mouvement des pédagogues de l'Education nouvelle. Ce mouvement place l'enfant au centre des apprentissages et incite l'enseignant à partir non plus de ses propres préoccupations mais de celles de l'enfant pour bâtir ses séances.

Ces progrès ont mené à deux courants de pensée : ceux qui préfèrent une autorité éducative et dénoncent les abus autoritaristes et les autres qui refusent toute forme d'autorité.

En parallèle, la convention internationale des droits de l'enfant de 1989 précise que l'enfant doit être traité avec dignité à l'école et lui reconnaît les mêmes droits qu'à l'adulte, ce qui interroge les pédagogues sur la légitimité et la mise en pratique de l'autorité de l'enseignant au sein de la classe. L'autorité de l'enseignant n'est plus suffisamment induite par son statut comme elle l'était autrefois, aujourd'hui elle est au contraire à construire et à mériter jour après jour. C'est d'ailleurs la cause d'un profond malaise chez les enseignants, qui lorsqu'ils échouent, se sentent personnellement incompetents. Pour faire autorité, le professeur doit être capable de fixer les droits et obligations réciproques avec ses élèves et d'explicitier les limites. Pourtant l'institution peine à comprendre que cela requiert des compétences professionnelles qu'il serait intéressant de travailler en formation.

3. La place de l'autorité dans les textes institutionnels

La notion d'autorité n'apparaît ni dans les Bulletins officiels des cycles 1, 2 et 3, ni dans le socle commun, ni même dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Cette absence vient probablement du fait que l'autorité soit souvent liée à la notion de pouvoir et paraisse aux yeux de beaucoup contraire à la notion de bienveillance. Pourtant, comme nous avons pu le constater, l'autorité bienveillante existe et elle est même nécessaire pour faire progresser les élèves. De plus, le référentiel des compétences professionnelles donne pour mission première aux professeurs et personnels d'éducation "de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale pour préparer les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière." L'autorité éducative définie par Bruno Robbes a justement pour objectif d'amener les élèves vers l'autonomisation pour les rendre citoyens. Cette notion est donc présente implicitement dans le référentiel de compétences.

En revanche, la notion de bienveillance, reliée à celle d'autorité éducative, est plus présente dans les instructions officielles, notamment depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite loi Peillon.

Le Bulletin officiel du 26 mars 2015 énonce que "l'école maternelle est une école bienveillante qui s'appuie sur un principe selon lequel tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser". On retrouve ensuite la bienveillance dans le programme du cycle 2, pour l'écriture où il est indiqué que "Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant". De plus, le Bulletin officiel de Préparation de la rentrée scolaire 2014 énonce comme objectif la promotion d'une école "à la fois exigeante et bienveillante", ce qui montre que ces deux notions, loin d'être incompatibles, sont plutôt complémentaires.

4. L'autorité éducative

Dans le chapitre "les caractéristiques de l'autorité bienveillante" de son ouvrage *L'autorité éducative dans la classe*, Bruno Robbes propose les critères d'une autorité éducative. Il base sa réflexion sur l'analyse de situations de classe et des références d'autres auteurs.

Il se pose entre autres les questions suivantes : *De quels moyens l'enseignant dispose-t-il pour influencer l'élève et jusqu'où peut-il aller ? Comment cette influence s'articule-t-elle avec l'autonomisation ? Comment et sur quelles bases le détenteur d'une autorité statutaire peut-il la légitimer aujourd'hui ?* C'est sur ces trois interrogations que nous allons étendre notre réflexion et sur lesquelles nous allons nous appuyer dans le cadre de nos observations en classe.

Tout d'abord, il est nécessaire de définir ce qu'est l'autorité éducative. Selon l'auteur, c'est la capacité de l'enseignant à imposer un cadre aux élèves dans le respect de leur liberté et dans le but de les amener vers l'autonomie.

L'auteur relie la relation d'autorité avec une relation d'influence, car elle induit certains comportements chez le sujet. L'enseignant est alors comparé à un leader, qui influencerait donc ses élèves, mais sans exclure l'usage de sanctions éducatives (formelles et non violentes). L'enjeu pour faire accepter au groupe son autorité est de maintenir avec celui-ci des rapports respectueux et bénéfiques. Il veille à laisser chaque individu exister et s'épanouir. Pour cela, il doit faire preuve d'écoute et d'adaptation. Il s'assure que chacun puisse s'engager dans le groupe et assumer une responsabilité individuelle. En ce sens, le professeur se présente comme un modèle pour les élèves et les amène à coopérer plutôt que de les enfermer dans une posture d'obéissance.

Mais jusqu'où influencer pour rester dans une autorité éducative ? Il est nécessaire d'imposer des contraintes pour empêcher l'enfant de transgresser les règles mais sans chercher à le contrôler. L'influence s'arrête là où l'autonomie du sujet commence. Le professeur a pour rôle d'inculquer les règles qui permettront à ses élèves de vivre en société et d'y faire des choix. La finalité de l'éducation est donc l'autonomisation.

Comment le professeur peut-il légitimer son autorité ? La légitimité de la position d'autorité passe par l'acceptation des autres. Le professeur fait autorité devant ses élèves en les faisant participer au projet scolaire, à la vie de classe et en argumentant ses choix. L'autorité devient donc légitime lorsqu'elle est reconnue et acceptée par les élèves. Bruno Robbes énonce l'éthique de l'autorité éducative en quatre points : le non-recours à la violence, la considération et le respect de ses élèves, la prise en compte de l'intérêt général, le travail pour amener les élèves à se passer de l'autorité.

5. Les règles de classe

Dans le chapitre "la conduite en classe" de son ouvrage *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*, Bernard Rey se questionne sur le choix et l'institution des règles de classe. Il oriente sa réflexion sur des classes de l'enseignement secondaire mais pose des principes applicables dans tous les cycles. Son ouvrage se présente comme une succession de propositions visant à instaurer la discipline en classe.

Qui va fixer les règles et en quoi consisteront-elles ? Les règles peuvent être établies par les élèves au cours d'une délibération collective en début d'année scolaire. Décidées par les élèves, nous pensons qu'elles seront par conséquent respectées, or cela ne suffit pas car cette pratique relève de l'apprentissage de la démocratie et cette dernière n'est pas immédiate. De plus, certaines règles concernent non pas la vie de classe mais l'entrée dans les savoirs, celles-ci doivent donc être établies par le professeur lui-même.

La première condition pour faire respecter les règles à ses élèves est qu'elles soient connues. Il est également préférable d'éviter de mettre en premier plan les aspects disciplinaires et relationnels pour ne pas inciter les élèves à penser qu'ils sont primordiaux alors que ce ne sont que des moyens pour accéder au savoir. D'autre part, la multitude de règles ne permet pas aux élèves de se les approprier et les règles détaillées sont plus facilement contournables. Il semble donc préférable de formuler un petit nombre de règles très générales, c'est-à-dire un petit nombre de principes : des règles qui ne sont pas spécifiques à une activité. L'intérêt des principes est que contrairement à une règle spécifique, ils n'induisent pas un certain comportement mais laissent la liberté au sujet de déterminer ce qu'il doit faire pour atteindre la finalité. Cela donne donc plus de sens aux règles car l'élève n'est pas soumis à une obéissance purement formelle à celles-ci mais s'approprie le principe. Selon l'auteur, deux principes doivent régir la conduite de classe : le respect de l'autre et l'engagement dans l'apprentissage.

Comment va-t-on obtenir que ces règles soient respectées ? L'auteur différencie punition et sanction. La punition est faite pour provoquer un désagrément et ainsi persuader l'élève de ne pas recommencer. La sanction indique qu'une limite a été franchie et responsabilise l'élève. Il est essentiel selon l'auteur de marquer le manquement à la règle, sans quoi les répercussions seront néfastes : si l'élève et ses camarades pensent que l'enseignant n'a pas vu le manquement à la règle, ils risquent d'avoir l'impression que la règle ne mérite pas d'être appliquée, ils peuvent donc recommencer et ainsi remettre en cause l'autorité du professeur. Dans certains cas, il suffit d'une simple phrase, de nommer l'élève ou encore de lui lancer un simple regard pour signaler à un élève le manquement à la règle.

Dans le dossier "L'autorité éducative" des *Cahiers pédagogiques n°557*, Clémence Boxberger, docteure en sociologie de l'éducation, constate que souvent, lorsque les élèves ne valident pas

l'utilité de la règle, ils sont amenés à la transgresser. Ceci souligne alors l'intérêt des élèves à "participer pleinement à l'élaboration des règles de l'établissement".

II. Cadre théorique d'analyse (outils d'analyse)

1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel d'ajustement ?

Selon D. Bucheton, un geste professionnel se définit comme l'activité verbale ou non verbale de l'enseignant dans un cadre professionnel. Ce geste vise à provoquer une réaction chez un ou plusieurs élèves, il manifeste ainsi une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre puisqu'il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée. On parle de geste d'ajustement car celui-ci s'ajuste constamment au contexte de la situation, autrement dit il diffère selon le professionnel qui le dispense ainsi que selon la situation et s'adapte à la réaction du public auquel il s'adresse.

2. Les gestes professionnels d'ajustement selon Dominique Bucheton

L'article qui va nous permettre d'analyser notre recueil de données est tiré de l'ouvrage *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* écrit par Dominique Bucheton. Cette dernière est professeure honoraire des universités à la faculté d'Éducation de Montpellier où elle a dirigé pendant six ans le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation). A partir de situations de classe observées à la loupe, Dominique Bucheton cherche à caractériser des gestes professionnels d'ajustement, pas toujours facilement perceptibles tellement la place de l'imprévu est grande dans les divers moments de classe. Nous nous concentrerons sur la seconde partie du chapitre 2 de son ouvrage qui permettra de dégager quatre gestes au cœur de la pratique enseignante : les gestes d'atmosphère, de tissage, de pilotage et d'étayage.

Dans cette seconde partie du chapitre 2, D. Bucheton s'interroge sur la possibilité de modéliser l'agir enseignant alors même que cet agir est spécifique à une situation et que l'enseignant lui-même peut éprouver des difficultés à expliquer verbalement son geste à un tiers car cet agir même "en partie consciemment piloté" est toujours parasité par "des habitus personnels" ou des "gestes réifiés d'une culture professionnelle non interrogée". Or c'est l'objectif de sa recherche que d'extraire différents types de gestes des diverses pratiques enseignantes pour ensuite les catégoriser.

a. Une définition du geste professionnel, différent du geste de métier

Lors de l'analyse des gestes professionnels d'un enseignant, il semble important de différencier gestes professionnels et gestes de métier.

Les gestes de métier sont des gestes connus et partagés par une communauté qui les pratique : lire une première fois le texte intégralement puis dicter lentement pour que les élèves écrivent.

Les gestes professionnels, quant à eux, concernent davantage la pratique singulière de l'enseignant pour s'adapter aux événements, s'ajuster au contexte. Cependant, lorsque l'activité est routinière, il arrive qu'ils s'imbriquent avec les gestes professionnels jusqu'à parfois être confondus. Les gestes de métier varient selon les niveaux auxquels nous enseignons tandis que les gestes professionnels se réfèrent à ce qui est invariant dans la pratique de l'enseignement.

L'idée de geste renvoie à l'interaction avec l'autre : il s'adresse à un destinataire selon des codes partagés. Il n'a donc pas besoin d'être expliqué pour que le destinataire en comprenne le sens. Cependant, et c'est là où la posture d'autorité est en lien étroit avec la notion de geste professionnel, un ensemble de gestes ne permettant pas de piloter correctement la situation peut se retourner contre l'enseignant et remettre en question son autorité. Toute la complexité de l'enseignement est donc dans le choix des gestes qui permettront à l'enseignant de susciter chez ses élèves des réponses en adéquation avec l'effet recherché.

b. Catégorisation des gestes : les cinq préoccupations de l'enseignant

Pour analyser ces gestes professionnels, il faut savoir qu'ils répondent à une organisation hiérarchisée : au niveau macro avec la programmation annuelle des enseignements, au niveau méso avec la préparation de la séance, et au niveau micro dans les interactions des élèves avec l'enseignant. Si dans les deux premiers niveaux il s'agit d'anticiper la situation, dans le dernier le geste professionnel arrive "en réaction" à la situation. Pour bien l'analyser, il faut donc être capable de distinguer quand l'enseignant pilote la situation pour tendre vers un objectif prévu, et quand il réagit pour s'adapter aux événements imprévus.

Dominique Bucheton base son modèle sur l'analyse de leçons de lecture dans deux classes différentes de CP.

Les gestes professionnels s'articulent autour de cinq préoccupations centrales : le maintien d'une certaine atmosphère, l'étayage, le pilotage spatio-temporel des activités, le tissage (cohérence dans la continuité des tâches) et le savoir enseigné. Cette dernière est centrale tandis que les quatre autres sont de l'ordre de l'interaction (entre les personnes mais aussi avec le milieu construit, avec la culture de la classe et avec l'environnement extérieur à la classe).

La préoccupation centrale de l'enseignant est d'ordre didactique : **le savoir à enseigner**. L'objectif est de "faire coconstruire un objet de savoir référent à un groupe d'élèves dans un temps et un espace donné". Dans le cas des leçons de lecture, la préoccupation didactique des enseignants observés est l'étude d'un son. Pour y parvenir, ils emploient un ensemble de gestes didactiques destinés à conceptualiser le savoir (le son étudié) et à installer des gestes d'étude chez les élèves. Les quatre préoccupations qui suivent ont pour objectif de permettre à la première d'être menée dans des conditions optimales.

Tout d'abord, l'**atmosphère** relève du "climat cognitif et relationnel" en autorisant ou non la parole aux élèves. Cette catégorie se décline sous différentes formes. Elle peut avoir des fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère). On note également des fonctions d'affectivité (par exemple le « ne... pas » vise le retour à l'ordre ; les gratifications sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves). Enfin, la fonction d'enrôlement vise à impliquer les élèves dans la tâche par le verbal (nommer un élève) ou le muet (regard insistant). Toutes ces fonctions ont pour objectif de créer et maintenir un espace de dialogue serein et propice aux apprentissages. Le temps de parole consacré à ce type de préoccupation est considérable : de l'ordre de 15 à 20% dans l'exemple des classes de CP. Le maintien d'une certaine atmosphère en classe est non négligeable car c'est ce qui va influencer sur le bien être des élèves et donc leur rapport à l'école. Un élève qui se sent bien en classe et motivé pour ce qu'il fait, sera plus enclin à comprendre et mémoriser l'objet de savoir. Or l'atmosphère d'une classe peut beaucoup varier selon les enseignants : l'auteure prend l'exemple de deux enseignants, l'un très stimulant, l'autre plus discret mais qui parviennent tous deux à maintenir une atmosphère propice aux apprentissages. Enfin, l'humour est un facteur non négligeable pour stimuler l'ensemble de la classe, surtout lors de moments de classe routiniers qui ont tendance à démobiliser une partie des élèves.

Ensuite, l'**étayage**, concept mis en évidence par Jérôme Bruner, concerne tous les gestes de l'enseignant destinés à faire apprendre. Il se caractérise par "l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul". Les gestes d'étayage peuvent être de deux ordres : certains gestes visent à faire faire, à faire verbaliser, à faire comprendre, à accompagner dans une tâche tandis que d'autres visent à expliquer, à transmettre un savoir et sont donc plus d'ordre transmissif. Ces deux types d'intervention occupent 75% du temps de parole de l'enseignant dans l'exemple des classes de CP. Or l'équilibre entre un étayage favorable à l'élève et celui qui ne l'est pas est fragile. En effet, si l'enseignant ne laisse pas suffisamment de temps de recherche à l'élève (qui devient alors passif dans son apprentissage) il tombe alors dans ce qu'on nomme le "sur-étayage" qui n'est plus favorable à l'apprentissage.

A partir des observations faites, l'auteure décline l'étayage en trois sous-catégories : le soutien (le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage), l'approfondissement (l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser) et le contrôle des réponses.

Les divers gestes d'étayage seront plus particulièrement définis à partir des travaux de J. Bruner exposés dans une prochaine partie.

Le **tissage** est une forme d'étayage spécifique qui a pour objectif de donner du sens à l'activité pour favoriser l'ancrage des élèves. C'est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle. Par ces actions, l'enseignant aide les élèves "à percevoir la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et finalité d'ensemble". Dans l'exemple de leçons prises par l'auteure, ce geste occupe seulement 4% des interactions. Il est donc ici présent de manière implicite, ce qui n'est pas favorable aux élèves qui ont des difficultés à donner du sens aux activités et à se repérer dans la continuité des apprentissages.

Enfin, le **pilotage** est la préoccupation spatio-temporelle. Elle comprend la gestion du temps (le minutage), et de l'espace (l'utilisation d'instruments d'enseignement et les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire). L'auteure note que le pilotage représente seulement 4 à 5% des interactions dans les classes observées. C'est une préoccupation essentiellement vécue par le maître et de façon indirecte par les élèves qui peuvent intérioriser le schéma général de la leçon ou non selon leurs capacités.

Les gestes professionnels décrits dans cette partie se différencient selon les enseignants qui les ajustent en fonction de la situation. Ces ajustements sont développés dans la partie qui suit.

c. Les ajustements

Afin d'analyser plus en profondeur les différentes préoccupations des enseignants, Dominique Bucheton compare l'ensemble des gestes mis en place par les enseignants dans les classes de CP. S'il ressort une certaine similarité dans les activités mises en place du fait de l'utilisation d'un même manuel de lecture, les gestes professionnels sont ajustés par l'enseignant provoquant alors des effets très disparates chez les élèves. Prenons l'exemple d'un geste d'étayage au sein des deux classes de CP, un geste de soutien. Dans un cas, l'enseignant rappelle les procédures et stratégies avant la tâche et laisse ensuite les élèves chercher tandis que dans l'autre cas, l'enseignant

intervient tout au long de la tâche dans une posture relevant du sur-étayage. Le premier cas favorise plus le “développement de l'autonomie réflexive” et est donc plus favorable à l'apprentissage.

On remarque donc que pour un même geste professionnel, des ajustements se font dans les pratiques enseignantes, on les appelle donc *gestes professionnels d'ajustement*.

L'auteure définit donc l'ajustement par “la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon”. L'ajustement de l'enseignant n'est pas simple car il rentre en concurrence avec celui de chacun des élèves de la classe, ce que l'auteure appelle un “co-ajustement”. Cependant ce co-ajustement est dissymétrique dans le sens où le garant du savoir, de la situation, reste l'enseignant.

Les élèves ont aussi leurs propres préoccupations qui se manifestent au travers de ce qu'on nomme leurs gestes d'étude. Ces gestes sont en lien direct avec leur relation à l'école et leur entrée dans les apprentissages. Or, on note que beaucoup de gestes sont constants chez les élèves qui agissent souvent de manière routinière, sans donner réellement du sens à ce qui est fait. Ils intègrent des gestes et les reproduisent tout le long de leur scolarité. Cette “routinisation” est engendrée par une constance dans les gestes de métier de l'enseignant. L'enjeu pour tout enseignant serait de proposer une diversité de situations afin de répondre au mieux aux besoins des élèves.

Ces ajustements et coajustements peuvent devenir complexes à partir du moment où ils peuvent intervenir de manière simultanée : par exemple, un enseignant qui intervient dans un atelier, s'ajustant ainsi à chaque élève du groupe, et qui en même temps observe du coin de l'œil les échanges entre les élèves en autonomie. Toute la difficulté de la pratique enseignante est donc dans la gestion simultanée des diverses situations de classe et de l'ajustement de ses gestes professionnels.

Ainsi, suivant l'expérience et la personnalité de l'enseignant, cet ajustement est plus ou moins rigide : il va de la répétition d'un scénario à l'identique à l'abandon du scénario prévu pour s'ouvrir au maximum à l'imprévu.

Pour conclure, Dominique Bucheton identifie cinq préoccupations fondatrices de l'agir enseignant se manifestant sous formes de gestes. Ceux-ci sont ajustés en fonction de la situation et des élèves et ne sont donc pas identiques selon les classes observées. Au travers de l'analyse de situations de classe, il s'agira alors dans un premier temps de chercher à connaître les préoccupations des enseignants afin de comprendre leurs gestes d'ajustement et dans un second temps de lier ces gestes à la notion d'autorité.

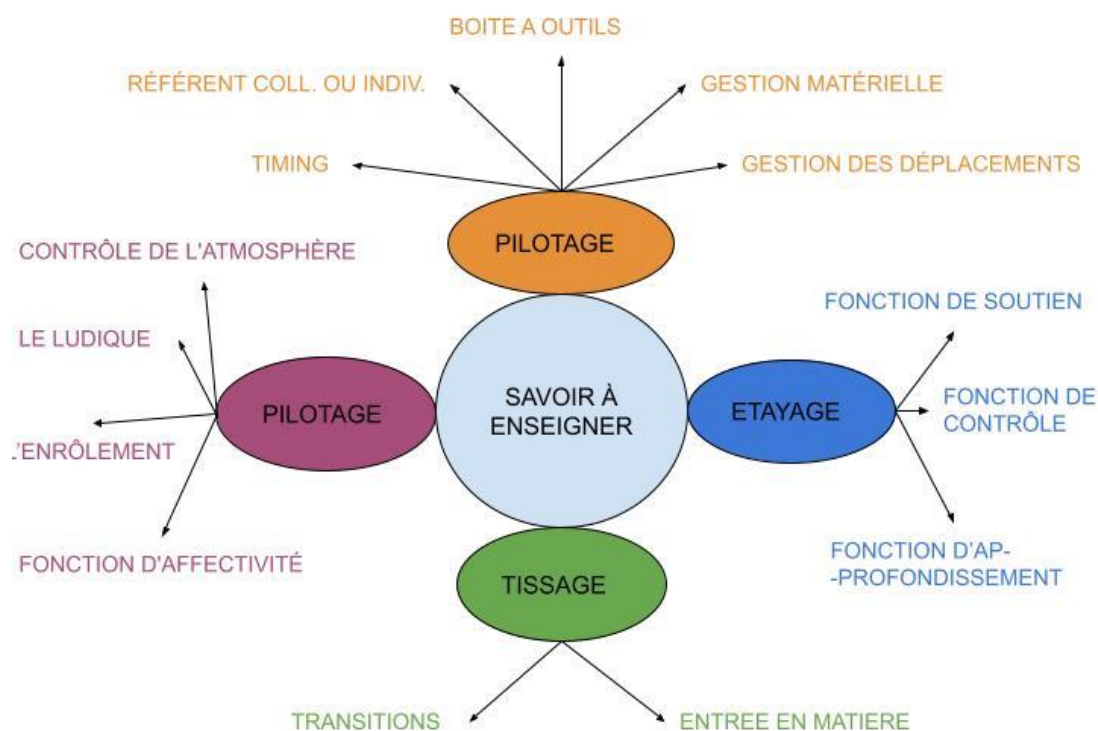
d. Le modèle du multi-agenda

Les cinq préoccupations extraites des recherches de D. Bucheton ne sont pas isolées : elles sont sujettes aux principes suivants.

- Elles sont **systemiques**, c'est-à-dire qu'elles agissent en même temps, elles "rétroagissent" les unes sur les autres : par exemple, une plaisanterie peut s'inscrire dans l'étayage par le recadrage vers la tâche, dans la détente de l'atmosphère ainsi que dans le souci de ne pas retarder le pilotage de la leçon.
- Elles sont **modulaires**, elles agissent de façon plus ou moins importante selon les moments : en début de tâche, l'atmosphère sera une préoccupation plus grande que l'étayage.
- Elles sont **hiérarchiques**, la priorité sur une préoccupation va différer selon les objectifs de l'enseignant : celui de créer des relations propices à l'apprentissage plutôt que l'entrée dans le savoir dans certaines situations.
- Elles sont **dynamiques**, c'est à dire qu'elles évoluent tout au long de la leçon et sont réglées par les ajustements cités en amont. Ce point explique l'organisation de gestes en postures explicitées plus loin.

3. Catégorisation des gestes enseignants par Lisa-Marie Brunet

Lisa-Marie Brunet a travaillé avec Dominique Bucheton dans l'étude des gestes professionnels et propose un ensemble de sous-catégories pour chacune des cinq préoccupations expliquées en amont. Cette catégorisation permettra d'élaborer un outil d'analyse présenté dans la partie "méthodologie d'analyse". Nous la résumons dans le schéma qui suit mais nous nous intéresserons plus particulièrement aux gestes d'étayage et d'atmosphère sur lesquels se concentre notre analyse.



4. Les gestes d'étayage selon Jérôme Bruner

L'étayage est au centre de l'agir enseignant, ce sont "toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans" (D. Bucheton & Y. Soulé). J. Bruner définit cela comme "l'interaction adulte/enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul". Ce concept est donc en lien étroit avec la notion de zone proximale de développement (ZPD) caractérisée par l'écart entre la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre des problèmes seul et la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre le problème mais avec l'aide d'un tuteur.

J. Bruner propose six formes d'étayage :

- **l'enrôlement** : engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
- **la réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche afin de réduire la charge cognitive (éviter une surcharge cognitive).
- **le maintien de l'orientation** : éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- **la signalisation des caractéristiques déterminantes** : indiquer les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution, ce qui donne une information sur l'écart entre ce que l'élève a produit et ce qu'attend l'enseignant.
- **le contrôle de la frustration** : éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec ou pire, en résignation.
- **la démonstration (ou présentation de modèles)** : pourvoir à une meilleure représentation de la tâche, avec des explications et des consignes claires en proposant une solution que l'élève va imiter et s'approprier.

Prenons l'exemple d'une situation de cycle 1 dans laquelle les élèves doivent faire un puzzle. L'enrôlement va se caractériser par une phrase exclamative du type "Allons choisir un puzzle !". La réduction du degré de liberté consistera à sélectionner des pièces parmi l'ensemble (par exemple les coins, les bords). Le maintien de l'orientation peut se réaliser en tendant une pièce de puzzle. Signaliser les caractéristiques dominantes passera par le fait d'indiquer que le bleu représente le ciel généralement et que les pièces à bord plat sont celles du tour. Le contrôle de la frustration visera à encourager l'élève. Enfin, la démonstration consistera à placer une pièce à la place de l'élève tout en expliquant sa stratégie.

Les gestes d'étayage étant selon nous au cœur de l'autorité enseignante (première hypothèse), nous nous servons du travail de J. Bruner pour notre analyse.

5. Les postures de l'enseignant selon D. Bucheton et Y. Soulé

La définition donnée au terme "posture" par D. Bucheton et Y. Soulé est la suivante : "une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée". Si les élèves manifestent une variété de postures, ils savent identifier très vite les attentes de l'enseignant. Celles-ci s'illustrent au travers d'une posture spécifique, qui doit donc être réfléchie pour obtenir le résultat recherché. Ces postures sont nommées "postures d'étayage" par les auteurs car elles varient suivant la nature de l'aide apportée par l'enseignant :

- une posture de **contrôle** : elle vise à cadrer la situation de façon à ce que l'avancée du groupe soit celle décidée par l'enseignant. Les gestes de tissage sont rares et l'atmosphère est tendue dans ce type de cas.
- une posture de **contre-étayage** : type de cas où l'enseignant va aller jusqu'à faire à la place de l'élève, induire la solution, pour faire avancer plus vite la leçon.
- une posture d'**accompagnement** : apport d'une aide ponctuelle qui vise à provoquer des discussions, des recherches qui permettront aux élèves d'avancer seuls sous le contrôle de l'enseignant.
- une posture d'**enseignement** : elle a lieu lorsque l'enseignant "formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement une démonstration" lors de moments d'apports théoriques.
- une posture de **lâcher-prise** : elle vise à donner aux élèves la responsabilité de leur travail et à les laisser expérimenter seuls, il n'y a pas de verbalisation collective du savoir.
- une posture dite du **magicien** : le savoir est implicitement transmis aux élèves par des jeux, des gestes théâtraux de l'enseignant qui cherche à capter l'attention des élèves.

Ces postures sont fondamentales dans la question de l'autorité et seront donc exploitées dans une grille d'analyse présentée plus loin.

III. Méthodologie

1. Méthodologie de recueil des données

a. Contextualisation : les participants, les dispositions de classe et les séances

Sur la base des données théoriques recueillies, nous avons observé la classe de Céline R., enseignante de PS / GS ayant pour projet de présenter le CAFIPEM et de Daniel A., enseignant de

GS. Céline R. enseigne depuis 23 ans et a enseigné dans les 3 cycles tandis que Daniel A. enseigne depuis 30 ans et s'est concentré sur les cycles 1 et 2. Nous avons observé le rituel de regroupement dans chaque classe. Notre objectif est de dégager de ce rituel les règles instaurées dans la classe et les gestes professionnels d'ajustement mis en place par les enseignants lorsqu'elles ne sont pas respectées.

- *Observation de Céline R. - classe de PS/GS*

La séance observée s'est déroulée mardi 16 mars au matin. L'objectif de cette séance était de verbaliser les apprentissages réalisés lors des ateliers et de se repérer dans le temps. La notion de vivre ensemble est fondatrice dans ce type de moment : l'enseignante attend des élèves qu'ils s'écoutent et respectent les règles de classe.

La séance est partagée en une phase commune aux PS et GS et une phase consacrée seulement aux GS. L'enseignante indique la fin des ateliers et le début du regroupement par un son de flûte. Les élèves sont alors invités à se rassembler au coin regroupement, où figurent un tableau, un tapis et des bancs pour que les élèves s'assoient. L'enseignante rappelle alors la première règle : alterner filles et garçons pour s'asseoir. Lorsque les élèves sont positionnés, elle veille au respect de la règle en faisant si nécessaire quelques ajustements. Dans un second temps, l'enseignante agite les mains en l'air, ce que tous les élèves reproduisent et qui a pour objectif d'obtenir le silence. Elle poursuit par une comptine quotidienne que tous les élèves prononcent en même temps. Lorsque la comptine est terminée, elle remarque que deux élèves ne se sont pas assis conformément à la première règle et leur demande donc de changer de place. Ensuite, elle s'adresse aux PS exclusivement pour leur demander le jour de la semaine puis accueille diverses réactions d'élèves sur ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils vont faire à la maison. L'objectif est de les laisser s'exprimer sur ce qu'ils souhaitent. L'enseignante demande ensuite qui sont les élèves absents et combien ils sont en montrant avec les doigts. L'objectif est de vérifier que chaque élève sache associer une quantité au mot nombre. S'ensuit un moment de retour sur les ateliers réalisés en amont par les PS. Afin de clore cette phase commune entre les PS et GS et d'indiquer aux PS qu'ils doivent sortir se mettre en rang, une comptine est chantée.

Cette deuxième phase concerne les rituels spécifiques aux GS et un retour sur leurs ateliers. Les élèves sont d'abord invités à donner la date entièrement puis à compter le nombre d'élèves présents dans les PS et GS. Une fois les quantités données, l'enseignante demande aux élèves de donner le total, en utilisant la procédure de comptage qu'ils veulent puis en l'expliquant. Enfin, l'enseignante fait un retour sur les ateliers réalisés en amont, ce qui permet aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont fait et à l'enseignante de contrôler si les attendus des ateliers ont été atteints. Le verbatim concerne la première phase, jusqu'au moment de verbalisation des ateliers réalisés par les PS car les phases

qui ont suivi contenaient le même type d'intervention, nous aurions donc posé les mêmes questions. L'analyse concerne donc dix minutes de la séance, ce qui correspond au début du regroupement.

- *Observation de Daniel A. - classe de GS*

Le même jour, en milieu de matinée, nous avons observé le regroupement de Daniel A. Tout comme la séance de Céline R., cette séance poursuivait les objectifs de se repérer dans le temps et d'apprendre à vivre ensemble. C'est en effet l'un des moments forts d'apprentissage des règles de vie de la classe qui seront utiles tout au long de la scolarité (prise de parole, écoute, attention...), un moment où le groupe classe se constitue et où les élèves apprennent à être ensemble et à tenir compte des autres.

Pour commencer, l'enseignant leur signale que c'est le moment du regroupement et les invite à venir s'installer. Cet espace se compose de 4 bancs disposés les uns derrière les autres face à un tableau et d'une chaise seule derrière les bancs. Les élèves viennent se placer, l'enseignant désigne une place aux élèves qui tardent à s'asseoir ou qui s'installent sans tenir compte de l'alternance fille - garçon. L'ATSEM passe dans les rangs pour prendre la température des enfants et lorsque le groupe commence à s'agiter, l'enseignant entame une comptine gestuelle silencieuse. S'ensuit la lecture des attributions des responsabilités : compter l'effectif de la classe, construire la date, conduire le rang... Les élèves commencent par se compter en récitant la suite des nombres de 1 en 1 puis un élève compte les filles puis les garçons. Enfin, l'élève chargé de la date passe au tableau mais comme il éprouve des difficultés et que le groupe commence à s'agiter, l'enseignant fait faire un jeu de doigts au groupe classe. Ceci a pour objectif de le canaliser tout en offrant à l'élève un temps supplémentaire pour réfléchir. Nous avons choisi de nous concentrer sur cette première période du rituel qui était déjà riche en exemples de franchissements de limites.

b. Explication de la méthodologie

Afin de recueillir nos données nous avons tout d'abord fait deux observations suivies de deux entretiens différents. Les observations étaient directes, non participantes et armées ; c'est-à-dire que l'on était présentes dans la situation mais nous n'avons pas participé aux activités, nous avons filmé la séance avec l'accord des parents. Ces vidéos nous ont permis d'analyser les gestes professionnels mais aussi d'appuyer l'entretien d'auto-confrontation dans le cas de Céline R. pour illustrer nos questions.

Ensuite, nous avons réalisé un entretien d'auto-confrontation simple avec Céline R afin de connaître ses intentions et préoccupations. Par moment, l'enseignante n'avait pas d'idée précise de ses préoccupations mais nous avons formulé des hypothèses qui pourraient expliquer ses gestes. Ces

hypothèses figurent dans le verbatim en annexe 1. Cet entretien s'est déroulé deux jours après la séance, ce qui a facilité la compréhension des questions pour l'enseignante.

En revanche, nous n'avons pas pu réaliser l'entretien de la même manière avec Daniel A. du fait de la situation sanitaire. Nous lui avons donc transmis nos questions par mail mais ce type de retour a été moins riche du fait de l'absence d'interaction.

A partir de ces deux entretiens et des données recueillies lors des observations, nous avons réalisé des verbatims (annexes) afin d'analyser les postures et gestes puis nous permettre de répondre aux hypothèses que nous avons faites.

2. Difficultés rencontrées

Nous avons rencontré quelques difficultés lors du recueil de nos données. Tout d'abord, lors des deux séances nous avons dû utiliser deux supports d'enregistrement différents car le premier parvenait à une mémoire saturée. Ensuite, la situation sanitaire ne nous permettant pas de réaliser l'entretien avec Daniel A., nous avons eu un retour limité sur sa pratique, la présence d'hypothèses est donc plus importante dans ce cas.

3. Méthodologie d'analyse

Cette méthodologie reprend la catégorisation de Lisa Marie Brunet. Bien que cette dernière s'appuie sur les travaux de Dominique Bucheton, il est nécessaire de souligner certaines différences comme la passation de consigne par exemple qui est rattachée au pilotage par Dominique Bucheton ou aux gestes d'étayage par Lisa Marie Brunet, ou encore les encouragements rattachés à l'étayage par Dominique Bucheton ou à l'atmosphère selon Marie Lisa Brunet.

Geste professionnel d'ajustement	Conduite de l'enseignant	Exemples
Pilotage	Le timing : c'est la gestion du temps par l'enseignant.	L'enseignant regarde sa montre.

	<p>Appui sur un référent collectif ou individuel : l'enseignant s'appuie sur un référent de la classe afin d'étayer l'approfondissement des élèves ou de les aider à trouver une réponse.</p>	<p>L'enseignant montre des affiches accrochées au mur.</p>
	<p>La boîte à outils : l'enseignant utilise un outil pour aider les élèves ou désigne les différents outils disponibles dans la classe.</p>	<p>Utiliser une petite ardoise pour rendre un mot plus lisible.</p>
	<p>Gestion matérielle : prévision du matériel en avance par l'enseignant.</p>	<p>L'enseignant distribue le matériel.</p>
	<p>Gestion des déplacements : l'enseignant gère les déplacements des élèves ou se déplace lui-même.</p>	
Etayage	<p>Les fonctions de soutien : l'enseignant accompagne le(s) élève(s) dans sa (leur) démarche d'apprentissage.</p>	
	<p>Appui sur les savoirs et l'expérience : l'enseignant utilise le « déjà-là » des enfants (représentations et acquis) pour structurer et/ou modifier leur pensée.</p>	<p>« <i>Et comment tu sais cela ?</i> »</p>
	<p>Le pistage/focalisation : c'est donner des pistes de travail pour amener l'élève à formuler par lui-même ses réponses.</p>	<p>« <i>Quelle autre couleur ? Le jjjj....</i> »</p>

	<p>Le comment faire : l'enseignant rappelle les procédures, les tâches, les stratégies.</p>	<p>« <i>Je rappelle, vous partez de ce qui est et c'est seulement après qu'on commence à raconter l'histoire.</i> »</p>
	<p>Transfert au groupe : l'enseignant renvoie au groupe l'aide dont a besoin un élève pour réaliser une tâche. Ce geste est souvent associé au geste du « <i>comment faire</i> ».</p>	<p>« <i>Elle a eu du mal à faire cet exercice-là. Comment t'as fait toi ?</i> »</p>
	<p>Le synthétiseur : l'enseignant rappelle aux élèves le chemin qui vient d'être parcouru.</p>	<p>« <i>Alors on en a trouvé deux ! On a trouvé « jumelles » et « jaune ».</i></p>
	<p>Valorisation didactique : l'enseignant soutient les élèves en valorisant leurs avancées.</p>	<p>« <i>Alors vous connaissez presque tout dans cette phrase</i> »</p>
	<p>Centration sur la tâche : l'enseignant centre les élèves sur ce qu'ils sont en train de faire afin d'éviter des dérives.</p>	<p>« <i>On en est là</i> »</p>
	<p>Difficulté pointée : l'enseignant verbalise ou fait verbaliser la difficulté rencontrée par un ou des élèves lors de la réalisation de la tâche.</p>	
	<p>Les fonctions d'approfondissement (niveau des discours) : l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour le leur faire approfondir.</p>	
	<p>Questionnement individuel : questions qui visent à stimuler la réflexion de l'élève.</p>	<p>« <i>Qu'est-ce qui était difficile à faire pour toi ?</i> »</p>
	<p>Questionnement collectif : questions qui poussent le groupe-classe à réfléchir et à poursuivre ses idées.</p>	<p>« <i>Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ?</i> »</p>

	<p>Questionnement devinette : l'enseignant débute une phrase sous forme d'un questionnement et laisse les élèves trouver la fin. Geste souvent associé à la reformulation ou l'effet-miroir des propos des élèves.</p>	<p>« Il habitait près du ruisseau et il est allé voir... ? »</p>
	<p>Effet miroir : répétition par l'enseignant d'un mot ou d'une phrase qui vise à faire entendre à l'enfant sa propre voix (étayage neutre).</p>	
	<p>La reformulation : l'enseignant reformule la pensée de l'enfant pour la clarifier et/ou la préciser, et/ ou corriger la langue orale.</p>	
	<p>L'explicitation : l'enseignant explicite un concept ou une notion de vocabulaire.</p>	<p>« <i>Ma bouche fait d'abord pp/ ensuite rrr</i> »</p>
	<p>Les fonctions de contrôle (au niveau du contenu des discours) : l'enseignant veille au contrôle des réponses</p>	
	<p>L'œil averti : attitude de l'enseignant qui vise la vérification de la compréhension du travail, des consignes à appliquer et/ou de la réponse apportée par l'enfant.</p>	
	<p>Renvoi au groupe : questionnement de l'enseignant adressé au collectif d'élèves qui vise à leur faire vérifier et/ou valider la réponse d'un élève</p>	<p>« <i>C'est ruisseau ça ? (en montrant "feu")</i> »</p>
<p>Tissage</p>	<p>Entrée en matière : amorce faite par l'enseignant par une mise en mots qui permet aux élèves de se centrer sur la tâche à accomplir</p>	

	<p>Mise en train : l'enseignant expose la tâche à réaliser et/ou explicite les procédures (les critères de réalisation).</p>	
	<p>L'articulation des tâches : l'enseignant ré-utilise des acquis élaborés dans une unité antérieure pour initier un nouveau travail.</p>	
	<p>Le bout du tunnel : dès le départ, l'enseignant énonce l'objectif visé (les compétences de réussite).</p>	<p>« <i>Il y a dix-sept mots à trouver</i> »</p>
	<p>L'instrument papier : l'enseignant a recours à des supports papiers différents (fiches, cahiers, manuels...) pour déclencher une activité.</p>	
<p>Transitions : conclusion permettant la transition, le passage d'une unité à une autre</p>		
	<p>L'implicite : transposition implicite d'une unité à une autre.</p>	<p>L'enseignant utilise le texte écrit au tableau lors d'une unité précédente.</p>
	<p>Matérielle : l'enseignant articule le passage d'une unité à une autre par la gestion du matériel.</p>	<p>L'enseignant rabat le côté du tableau.</p>

	<p>Absence de transition : les unités sont juxtaposées les unes par rapport aux autres.</p>	
	<p>Conclusive : l'enseignant conclut l'unité, la séquence ou la leçon.</p>	<p>« Vous laissez le texte, vous posez le texte sur le dessus hein, sur le cahier vert... »</p>
	<p>Culture de classe → Appui sur acquis/vécus collectifs : l'enseignant fait référence à des situations d'apprentissage vécues par l'ensemble du groupe ou à des acquis qui représentent leur « toile » commune.</p>	<p>« Qu'est-ce qu'on a lu, déjà ? »</p>
Atmosphère	<p>Le ludique : ce sont les marges, les diversions par rapport aux cadres sociaux et didactiques.</p>	
	<p>Les anecdotes : toute référence à un fait connu présentant un lien sous-jacent avec le travail en cours.</p>	<p>« Vous connaissez Zorro, Zorro ? »</p>
	<p>Le ludique spontané : ensemble de paroles spontanées de l'enseignant, hors contexte, qui ont pour but de détendre l'atmosphère.</p>	<p>« Alors il parle de quoi ce passage-là qu'on vient de lire ? Il parle d'un pingouin ? (Sourire) »</p>
	<p>Les fonctions d'affectivité</p>	

	<p>Négative : injonctions ou paroles de l'enseignant qui composent un aspect négatif.</p>	<p>« <i>Je vais te confisquer la règle</i> »</p>
	<p>Positive (les gratifications) : louanges, félicitations, encouragements de l'enseignant accordés aux élèves.</p>	<p>« Bravo, très bien ! »</p>
<p>L'enrôlement (mise en activité) : l'enseignant règle la participation de l'élève.</p>		
	<p>Verbal : l'enseignant, par le discours, gère la prise de parole des élèves.</p>	
	<p>Non-verbal : l'enseignant, par un comportement non verbal, gère la prise de parole des élèves.</p>	<p>L'enseignant tend la craie à un élève qui passe à son tour au tableau.</p>
	<p>Enrôlement didactique : donne la parole à un élève, mais en l'associant au contenu de la tâche à réaliser.</p>	<p>« <i>Alors toi, tu m'en as dit un intéressant. C'est quoi ton mot ?</i> »</p>
<p>Contrôle de l'atmosphère : l'enseignant assure le respect des règles de vie en groupe</p>		
	<p>Régulation de la parole : l'enseignant explique aux élèves qu'ils ne respectent pas les tours de parole, souvent par un rappel de la consigne de lever la main pour obtenir la parole.</p>	<p>« <i>On lève le doigt</i> »</p>

	Régulation sonore : l'enseignant régule l'atmosphère sonore soit par l'interjection « Chut ! », soit par un signe non verbal faisant partie d'un système de régulation de la classe.	« Chut ! »
	Régulation des corps : l'enseignant précise aux élèves la position qu'ils doivent respecter.	Pour le travail en atelier, les élèves sont invités à rester assis par terre afin de permettre à chacun de voir le texte.

L'étayage a été détaillé sous forme de diverses postures de l'enseignant par D. Bucheton et Y. Soulé. Le tableau qui suit résume les gestes mis en œuvre pour chaque type de posture.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution, émergence
Contrôle	Collectif, synchronique, très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention de l'enseignant	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes
Enseignement	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches	Nommés
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés

IV. Résultats et analyse

Notre problématique porte sur l'ensemble des gestes professionnels mis en place par un enseignant lorsque les règles ne sont pas respectées, tout en gardant une posture d'autorité éducative. D'après nos recherches, cette posture se caractérise par une influence sur les élèves qui conservent leurs libertés dans un certain cadre établi par la communauté.

Nous avons formulé deux hypothèses pour répondre à cette problématique.

La première soutient que les gestes d'étayage sont prépondérants pour réguler les élèves qui sortent du cadre préétabli. La deuxième concerne l'importance de l'enrôlement dans le maintien de l'autorité qui pourrait être remise en question par un désintérêt de la tâche proposée.

A partir de Ces grilles d'analyse extraites des travaux de L.M. Brunet, de D. Bucheton et de Y. Soulé, nous avons analysé les deux entretiens (annexes). Ceci nous a permis de dégager les gestes professionnels d'ajustement des enseignants, ainsi que leur posture.

1. Hypothèse 1 : Les gestes d'étayage sont prépondérants pour réguler ces élèves qui sortent du cadre préétabli

a. Place des gestes d'étayage dans la pratique des enseignants

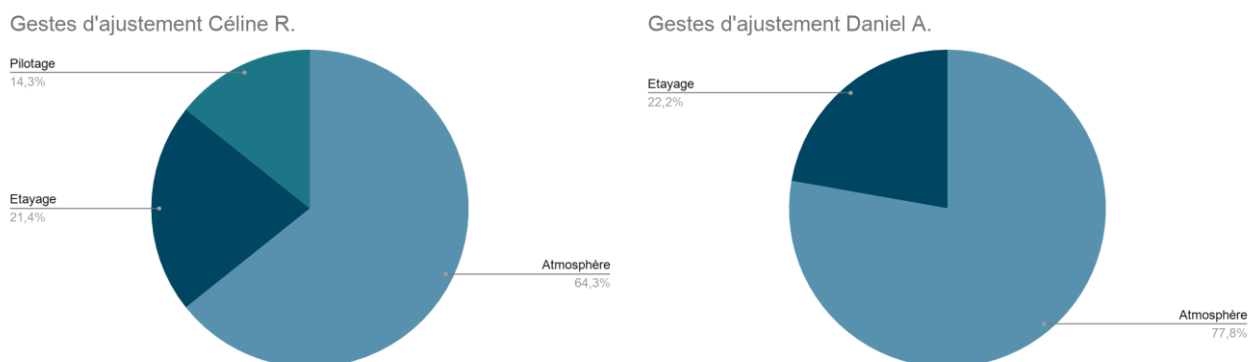


Figure 1 : Proportions des gestes professionnels d'ajustement dans les deux classes

L'analyse conduisant à répondre à l'hypothèse 1 demande de mesurer la proportion de gestes d'étayage par rapport aux autres dans les cas où les règles de classes sont franchies. Nous nous concentrerons donc uniquement sur les gestes professionnels mobilisés lors de ces moments de classe.

Dans la situation de classe de Céline R., on en compte 13. Sur ces 13 moments, l'enseignante a eu recours à des gestes d'étayage dans 3 cas. L'enseignante privilégie particulièrement la communication non-verbale et amène les élèves, par sa posture d'accompagnement, à se réguler seuls. Elle affirme évoquer les règles de classe lorsqu'elle le juge nécessaire, c'est-à-dire qu'elle privilégie les rappels implicites à la règle.

Dans la situation de classe de Daniel A., on compte 18 gestes professionnels mobilisés lors de franchissement des règles dont 4 gestes d'étayage. Selon l'enseignant, l'autorité se manifeste par une "une attitude non verbale, une gestuelle, être debout, un regard appuyé, un froncement de sourcil, une moue (très efficace avec le masque)". Il privilégie donc également la communication non-verbale et adopte souvent une posture dite du magicien qui lui permet de faire un rappel à la règle implicite. Les règles de classe ne sont jamais explicites dans son cas. De plus, par sa posture, l'enseignant privilégie la dédramatisation plutôt que la verbalisation, comme dans le cas de Céline R. Les gestes d'étayage représentent donc environ 21% des gestes mobilisés lorsque les règles sont franchies dans la classe de Céline R. tandis qu'ils en représentent environ 22% dans la classe de Daniel A. Dans chaque cas, les gestes d'étayage sont peu présents (ils représentent moins d'un quart des gestes professionnels d'ajustement mobilisés), ce qui montre un faible recours à ce type de geste dans la posture des enseignants expérimentés de maternelle. Nous allons analyser les gestes d'étayage mis en œuvre afin de percevoir quel type d'étayage est le plus utilisé.

b. Analyse du type de geste d'étayage

Dans le cas de Céline R., les gestes d'étayage ont des fonctions de soutien (centration sur la tâche) mais principalement d'approfondissement (questionnement individuel et collectif, reformulation et explicitation).

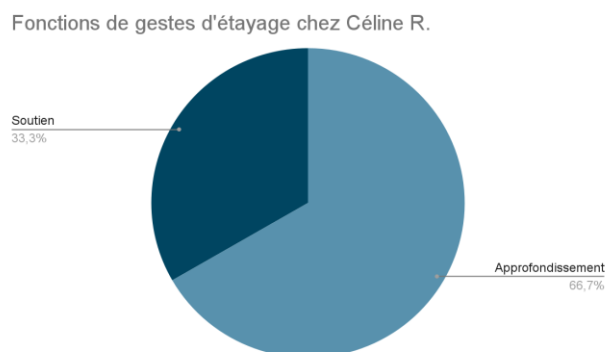


Figure 2 : proportions des différents gestes d'étayage dans la classe de Céline R.

Les moments de franchissement de règles régulés par des gestes d'étayage sont uniquement des situations de conflits dans son cas. L'enseignante demande à l'élève concerné d'expliquer ce qu'il

se passe (“qui c’est qui t’embête ?”) puis lui propose, ainsi qu’au reste du groupe, de rechercher une solution (“comment on peut faire ?”) et enfin elle reformule la solution apportée (“tu as raison, on pourrait changer [de place]”).

<p>8. M : pourquoi tu es encore debout Malone? Regarde, il y a de belles places au bout du banc...</p> <p>E : Elle m’embête...</p> <p>M : Qui c’est qui t’embête ? A les cheveux de ****</p> <p>(Au groupe) Comment on peut faire ?</p> <p>E (en montrant l’autre côté du banc) : On pourrait la mettre au bout.</p>	<p>Étayage : l’enseignante cherche à apprendre aux élèves à trouver des solutions par eux-mêmes</p>	<p>A eux de trouver la solution, je pense que quand tu dis ce que tu ressens à quelqu’un plutôt que de passer par la violence, l’autre peut avoir de l’empathie, ça donne du sens : je vois que l’autre a mal, je ne vais pas recommencer. On essaie toujours de trouver une solution, de travailler sur les messages clairs.</p>	<p>Étayage : volonté de faire verbaliser les élèves afin qu’ils proposent d’eux-même une solution</p> <p>-> fonction d’approfondissement: questionnement individuel puis collectif.</p>
--	---	---	--

Cette méthode de résolution des conflits s’appuie sur la formulation de messages clairs, travaillés continuellement dans cette classe. Le langage y tient ici une place importante, mais ce n’est pas celui de l’enseignante qui domine puisqu’elle invite les élèves à résoudre le conflit par eux-mêmes. Elle tient une posture d’accompagnement en aidant l’élève à agir seul. Enfin, pour recentrer les élèves sur ce qu’ils étaient en train de faire, l’enseignante utilise la fonction de soutien (“Alors, Léa a raison, il y a un absent chez les grands”). L’enseignante tient alors une posture de contrôle pour poursuivre son objectif didactique. Cette intervention s’apparente à la fonction d’étayage de maintien de l’orientation selon J. Bruner : l’objectif de l’enseignante est d’éviter que les élèves ne s’écartent de la tâche. Dans sa classe, Céline R. privilégie donc surtout le rappel implicite des règles, par des gestes d’atmosphère principalement comme nous pourrons le voir par la suite. L’étayage est un outil pour la résolution de conflit uniquement dans ce cas-là. En effet, si les règles de classe sont connues, il n’est pas nécessaire de les expliciter à chaque fois. Les élèves, après quelques mois de classe connaissent les règles et un rappel à l’ordre implicite suffit souvent. C’est également un constat que nous pouvons faire dans notre pratique à cette période de l’année : le début de l’année est souvent marqué par un étayage plus prononcé sur les moments de franchissement de règles de classe, le temps que les élèves intègrent les règles à respecter. Ensuite, la régulation de l’atmosphère peut remplacer cet étayage. Cependant, l’apprentissage des messages clairs est continu dans la scolarité des élèves, puisqu’il est toujours travaillé en classe de CM1.

Dans le cas de Daniel A., l’étayage comprend exclusivement la fonction de soutien dont principalement des gestes de centration sur la tâche. L’étayage n’est donc pas un outil pour rappeler les règles de classe et faire verbaliser les élèves mais plus un outil d’accompagnement vers le résultat attendu par l’enseignant (le calme et la progression dans les apprentissages). Par exemple, au sixième moment de classe, lors d’une incompréhension par un élève de ce que demande l’enseignant, ce dernier cherche à recentrer l’élève sur ce qu’il faut faire au lieu de lui expliquer en quoi ce qu’il fait n’est pas ce qu’il faut. De plus, lors du premier moment de classe décrit dans le verbatim, un élève se plaint d’être trop serré par un autre.

Verbatim situation de classe	Hypothèses	Verbatim auto-confrontation	Résultats et analyse à l'aide de la grille d'analyse
<p>1. <i>L'enseignant invite les élèves à s'asseoir, ses paroles sont ponctuées de gestes, notamment lorsqu'il désigne des places à certains élèves.</i></p> <p><i>Un élève assis sur un banc se plaint d'être trop serré par un autre élève qui lui est assis sur une chaise. Le PE ne répond pas mais se déplace pour décaler lui-même la chaise de l'élève.</i></p>	<p>Pilotage: l'enseignant gère le placement des élèves pour installer un climat de classe calme et propice au travail. Il utilise les gestes pour plus de précision et d'efficacité.</p>	<p>M&C: Tu accompagnes les ordres que tu donnes par des gestes, qu'est ce qui te paraît le plus efficace? Pourquoi faire les deux en même temps?</p> <p>Daniel: Le geste seul nécessite une certaine complicité, une certaine habitude : il suffit que je regarde Antonio et que je montre le fond de la classe pour qu'il aille s'asseoir à une table. A contrario, pour certains élèves la voix seule est insuffisante, en particulier lorsque l'ordre comporte une composante spatiale. Bien souvent la voix explicite et le geste renforce.</p>	<p>Pilotage: Gestion des (dé)placements => Posture de contrôle</p>

C'est une situation similaire à celles observées chez Céline R. mais dans ce cas l'enseignant opte pour du pilotage dans un souci d'efficacité : il privilégie l'avancée de la séance au détriment de la verbalisation du problème.

Ces différences de gestion des conflits s'expliquent par la posture des enseignants. Par sa posture d'accompagnement, Céline R. crée dans sa classe une micro-société où les élèves sont invités à s'auto-réguler. En revanche, la posture du magicien adoptée par Daniel A. le met plus en avant et limite les interactions entre les élèves. Sa préoccupation principale est l'avancée de la séance qui s'avèrerait longue si elle était coupée par des gestions de conflit.

Si l'on se réfère à la notion d'autorité éducative selon Bruno Robbes, dont les caractéristiques sont l'influence du sujet pour l'amener à l'autonomisation, nous pouvons conclure que la posture de Céline R. relève de l'autorité éducative car l'usage de la parole et l'explicitation des règles de classe visent à obtenir l'adhésion des élèves. En revanche, la posture d'autorité éducative de Daniel A. est présente de manière moins évidente. Pour transmettre des messages d'autorité aux élèves, il use de son langage corporel principalement. Or son autorité est légitimée par son usage omniprésent de l'humour, les élèves la reconnaissent et c'est ce qui en fait une autorité éducative.

c. Conclusion de l'hypothèse 1

Les gestes d'étayage analysés chez les deux enseignants leur permettent de rétablir le cadre, d'obtenir l'adhésion des élèves. Ainsi, nous pouvons affirmer que ces gestes, dans ces situations de classe, permettent aux enseignants l'instauration d'une autorité éducative. Cependant, l'usage de ces gestes est minime face aux autres gestes professionnels, ce qui nous amène à réfuter la première hypothèse : les gestes d'étayage ne sont pas prépondérants pour réguler les élèves qui sortent du cadre préétabli.

Si l'on se réfère aux gestes d'étayage proposés par J. Bruner, le maintien de l'orientation est majoritaire dans les situations de classe observées dans cette partie. Nous allons voir ce qu'il en est pour l'enrôlement, considéré comme un geste d'atmosphère par L.M Brunet, dans la partie suivante.

2. Hypothèse 2 : L' enrôlement doit aussi être très présent pour que l'enseignant puisse conserver son autorité qui pourrait être remise en question par un désintérêt de la tâche proposée.

a. Place de l'atmosphère dans les pratiques enseignantes

Comme on peut le voir sur les deux diagrammes circulaires ci-dessus, les gestes d'atmosphère représentent une part prépondérante des gestes professionnels des enseignants que nous avons pu observer, avec 64% environ chez Céline R. et 77% environ chez Daniel A. Cela ne nous surprend pas outre mesure puisque ce sont des classes de maternelle, une étape clé du "devenir élève" où l'assimilation des règles prend du temps. Lorsque nous avons demandé aux deux enseignants quels étaient les moments où, selon eux, leur autorité était respectée, ils nous ont tous deux évoqué un facteur essentiel : la motivation des élèves. Céline R. nous explique en effet que la motivation et le cadre l'aident à instaurer son autorité : c'est-à-dire que les élèves doivent à la fois savoir à quoi s'attendre et c'est là que ces rituels sont pour eux très rassurants, mais ils doivent également y trouver un intérêt : apprendre quelque chose de nouveau, faire une activité ludique...

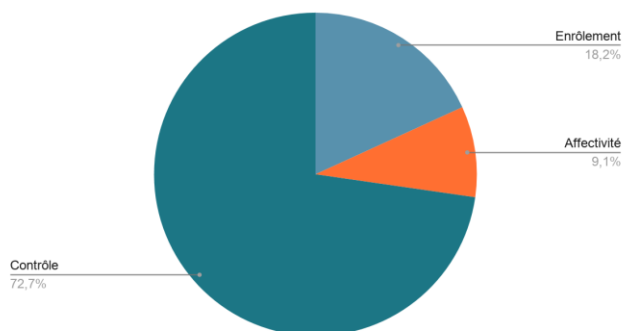
Daniel A. corrobore lui aussi l'importance du cadre, qu'il qualifie de "routinier", et de la motivation des élèves mais il avance aussi que la préparation est capitale pour que l'enseignant conserve sa posture d'autorité éducative. Selon lui, c'est le manque de préparation ou d'anticipation qui conduirait l'enseignant dans une situation délicate : sans repère, les élèves auraient davantage tendance à s'agiter. Devant cette agitation, l'enseignant, soumis à la peur de perdre le contrôle, aurait alors davantage tendance à prendre une posture autoritaire. Un cadre routinier, connu de tous, semble donc être, à la fois pour les enseignants et pour les élèves, un pilier indispensable au bon déroulement des apprentissages. Or les enseignants nous disent que pour assurer son autorité, il faut combiner une routine "rassurante" à des activités "motivantes". Ces deux points semblent contradictoires. Qu'est-ce qu'une activité motivante ? Est-ce l'acte en soi ou la façon dont l'enseignant la met en scène ? Lorsqu'on pense à ce qui pourrait éveiller l'intérêt des élèves et donc être un facteur de motivation, il nous vient immédiatement une idée de nouveauté, d'imprévu, quelque chose qui viendrait bousculer les habitudes... Dans l'inconscient collectif, la routine lasse et la nouveauté redonne un certain dynamisme.

Nous avons vu que la préoccupation principale des enseignants que nous avons observée concernait les gestes d'atmosphère et nous savons que cette catégorie regroupe l' enrôlement des élèves dans l'activité, les fonctions d'affectivité qui valorisent les actions de l'élève, le ludique qui vient détendre l'atmosphère et les gestes de contrôle de l'atmosphère passant par la régulation de la parole, du volume sonore et de l'agitation corporelle.

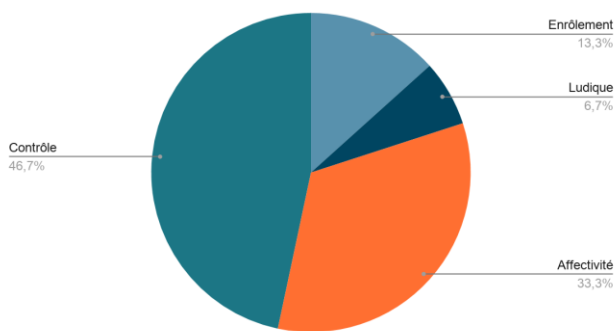
Alors comment les enseignants s'y prennent-ils pour enrôler les élèves en suscitant leur intérêt tout en maintenant un cadre routinier ?

b. Les gestes d'atmosphères privilégiés par l'enseignant

Gestes d'atmosphère chez Céline R.



Gestes d'atmosphères chez Daniel A.



Il apparaît très nettement que les enseignants passent plus de temps à réguler le bruit et l'agitation (de 46 à 72% des interactions) qu'à susciter la motivation de leurs élèves (seulement 13 à 18%). Cela peut s'expliquer par le fait que la motivation des élèves les pousse parfois à franchir les règles de classe et que cela semble déstabiliser les professeurs qui le ressentent comme une menace pour le climat de classe. Cela se remarque avec l'élève qui souhaite absolument compter et qui ne comprend pas ce que Daniel A. attend de lui : sa motivation l'empêche de prendre du recul et il en perd son bon sens allant jusqu'à s'asseoir par terre quand l'enseignant lui demande de s'asseoir. Ou encore lorsque des élèves répondent vivement "moi" lors de la lecture des attributions des responsabilités alors que Daniel A. vient de rappeler la règle.

Or, on s'aperçoit rapidement que la personnalité de l'enseignant joue un rôle important dans l'enseignement qu'il dispense. Daniel A. manie l'humour avec génie, que ce soit par des jeux de mots, des plaisanteries, des comptines sciemment choisies... Son humour n'est pas toujours à la portée des enfants mais ils saisissent néanmoins son intention et la légèreté qui en découle, la connivence entre le maître et ses élèves est forte et le résultat escompté est au rendez-vous : le ludique apaise les tensions provoquées par le contrôle de l'atmosphère. Ils sont captivés par le spectacle que leur offre leur enseignant. Ce dernier joue avec les autres types de gestes : tantôt l'affect pour signifier son approbation ou sa désapprobation, tantôt l'enrôlement pour récupérer des élèves qui auraient décroché du wagon, tantôt les régulations sonores et corporelles pour réaffirmer son autorité lorsqu'il en ressent le besoin. Son enseignement est un savant mélange de ces quatre gestes, il est surprenant tout en restant cadré.

En ce qui concerne Céline R., son calme et son organisation apaisent les élèves. L'ambiance y est rassurante, feutrée et chaleureuse, sans hausser le ton elle maintient calmement mais fermement un cadre propice au travail. Les règles sont connues de tous, fruit d'un long travail. L'étayage y est plus présent et elle laisse plus de place à la parole de l'élève, même lorsque ce n'est pas le sujet, comme lors de la prise de parole de l'élève qui raconte les problèmes de santé de sa maman. C'est

de la place qu'elle accorde à la parole de l'enfant que naît l'enrôlement, le dialogue ainsi établi soude le groupe et incite les élèves à participer sans pression dans un cadre rassurant.

L'enrôlement n'est donc pas le geste le plus présent lors d'un franchissement de règles, ni chez Céline R. ni chez Daniel A. c'est le maintien du cadre par la régulation des corps et du volume sonore qui est prépondérant et qui s'impose naturellement à l'enseignant.

Cette différence entre le discours des enseignants qui prône l'enrôlement comme pilier de leur autorité et leur enseignement qui fait davantage appel à la régulation des corps et du volume, démontre un décalage entre les logiques profondes et les logiques d'arrière-plan. Les logiques profondes sont une manifestation de notre inconscient : elles se rapportent à l'histoire personnelle de chacun de nous et engendrent des réactions dites instinctives.

Les logiques d'arrière-plan représentent quant à elles les pensées conscientes, les valeurs qu'ils affichent, leur conception même du métier d'enseignant.

Dans le cas présent, bien qu'ils soient convaincus de l'efficacité de l'enrôlement et de la posture du magicien, leur personnalité et leurs préoccupations en situation les poussent à adopter une autre posture.

c. Conclusion de l'hypothèse 2

Les gestes d'enrôlement analysés chez les deux enseignants leur permettent de rétablir le cadre, d'obtenir l'adhésion des élèves. Ainsi, nous pouvons affirmer que ces gestes, dans ces situations de classe, permettent aux enseignants l'instauration d'une autorité éducative qui est légitimée puisqu'elle est reconnue et acceptée par les élèves. De plus, elle répond aux quatre points de Bruno Robbes : les enseignants ne recourent pas à la violence, ils font preuve de considération et de respect pour leurs élèves, leur enseignement tient compte de l'intérêt général, et un travail sur les règles est mené pour rendre les élèves autonomes afin qu'ils se passent de l'autorité.

Cependant, l'usage des gestes d'enrôlement est minime face aux autres gestes d'atmosphère, ce qui nous amène à réfuter la deuxième hypothèse : les gestes d'enrôlement ne sont pas prépondérants face aux gestes de contrôle de l'atmosphère.

Limites de notre mémoire

Cette partie vise à exposer les limites auxquelles nous nous sommes confrontées.

Tout d'abord, il aurait été intéressant d'observer davantage d'acteurs afin de multiplier les données et ainsi construire des conclusions plus représentatives de la réalité du terrain.

Il aurait été également opportun de mener les deux entretiens à l'oral. En effet, celui mené avec Daniel A. a été réalisé par écrit et ne nous a donc pas permis de réagir à ses propos afin de les clarifier ou les développer. De plus, les données ont été recueillies après un laps de temps assez long et sans support vidéo. Cela ne nous a pas permis de recueillir des informations précises sur ses pensées et intentions.

Ensuite, du fait que nous nous sommes appuyées sur les gestes professionnels définis par D. Bucheton, nous avons centré notre observation sur les gestes de l'enseignant. Nous ne nous sommes pas assez préoccupées des gestes des élèves. L'article sur l'autorité éducative des *Cahiers pédagogiques* souligne l'importance d'observer les gestes des élèves en réaction aux gestes de l'enseignant. En effet, comme l'affirme B. Robbes, l'autorité éducative se définit par la légitimité accordée par les élèves. Nous aurions pu leur demander à quels moments les règles avaient été franchies et comment ils interprétaient la réaction de l'enseignant(e) lors de ses franchissements. Cela nous aurait permis de comparer les intentions de l'enseignant aux effets provoqués chez les élèves.

Enfin, la conjoncture ne nous a pas permis d'approfondir nos analyses autant que nous l'aurions voulu.

Conclusion et ouverture

Dans ce mémoire, nous soulevons la question de l'autorité éducative. Nous constatons dans l'introduction que cette autorité était soumise à plusieurs facteurs extérieurs : la personnalité de l'enseignant, la situation de l'élève, le moment de la journée et la situation de classe. Par les diverses postures adoptées par les enseignants observés et par nos discussions avec eux-mêmes, nous pouvons confirmer ce propos.

Nous nous sommes donc interrogées sur les divers gestes professionnels d'ajustement mobilisés lors de franchissement de règles, tout en gardant une posture d'autorité éducative. Afin de répondre à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses. Nous pensions que les gestes d'étayage étaient prépondérants pour réguler les élèves qui sortent du cadre préétabli. Ensuite, nous supposions que l'enrôlement était très présent pour que l'enseignant puisse conserver son autorité qui pourrait être remise en question par un désintérêt de la tâche proposée. Pour vérifier ces hypothèses nous avons étudié le modèle de gestes professionnels d'ajustement décrit par D. Bucheton et explicité par L.M Brunet. Par l'analyse de la séance et de l'auto-confrontation, nous avons constaté que les gestes d'étayage permettaient aux enseignants de légitimer leur autorité. Cependant, ils ne sont pas prépondérants, ce qui nous a amené à penser qu'ils étaient privilégiés lors de l'instauration des règles de classe en début d'année mais ont, à ce moment de l'année (période 4), été remplacés par des gestes d'atmosphère, ce qui nous amène à notre première hypothèse. Pour ce qui concerne notre seconde hypothèse, la préoccupation d'éviter un désintérêt de la tâche est majeure dans la pensée des enseignants mais, lors de la séance, elle est mise en second plan : l'enseignant(e) appréhende la perte de contrôle du groupe classe et privilégie donc les gestes de contrôle de l'atmosphère. Cette hypothèse a donc été également réfutée. Nous pensions initialement que cette posture de contrôle était spécifique à des enseignants débutants. Or, lors de franchissements de règles, les enseignants expérimentés sont également amenés, dans une moindre mesure, à adopter cette posture. En revanche, la posture du magicien adoptée par Daniel A. sous-entend une aisance acquise par l'expérience. En ce qui nous concerne, en tant que néophytes, notre manque d'assurance nous pousse à privilégier une posture de contrôle, comme le soutiennent Y. Soulé et D. Bucheton. Ce mémoire nous amène à remettre en cause notre pratique : la posture d'accompagnement ainsi que celle du magicien sont toutes aussi efficaces et doivent devenir notre principale préoccupation.

En ce qui concerne le concept d'autorité éducative, nous pouvons désormais affirmer qu'elle passe par la motivation, et non par la crainte. Comme nous l'avons précédemment expliqué, l'autorité éducative, contrairement à l'autoritarisme, vise à amener les élèves à devenir des citoyens autonomes. Dans ce sens, Céline R., par sa posture d'accompagnement favorise cette

autonomisation tandis que Daniel A. privilégie l'avancée du groupe et diffère l'objectif d'autonomisation des élèves dans d'autres moments de classe.

Nous avons comme hypothèse secondaire que les règles devaient être claires et connues de tous pour être respectées. Le recours implicite au rappel des règles par les deux enseignants nous permet de confirmer cette hypothèse. De plus, nous avons pu vérifier que les enseignants formulent les règles à la forme affirmative, ce qui permettait aux élèves de mieux les appliquer.

Élèves et professeurs travaillent sur les règles de classe en début d'année et fixent ensemble les limites et les sanctions qui seront appliquées toute l'année.

Comme le souligne D. Bucheton, il existe des logiques profondes liées à l'action de l'enseignant. Au cours de notre analyse, nous avons noté que les formes d'autorité enseignantes sont directement liées à leur personnalité. Céline R. est de nature calme et privilégie le dialogue, elle construit un cadre qui empêche les dérives. Son autorité découle de son organisation : elle anticipe les franchissements éventuels de règles. En revanche, Daniel A. est dynamique et propose un cadre ludique, en réagissant aux franchissements au lieu de les anticiper. Ses réactions sont ponctuées de notes d'humour afin de prendre du recul et d'éviter les confrontations qui pourraient l'amener dans l'autoritarisme. Tous deux ont pour objectif de maintenir un cadre rassurant et bienveillant permettant l'épanouissement de leurs élèves mais l'une prévoit les dérives et cherche la source du problème pour que celui-ci ne se reproduise plus quand l'autre réagit en maintenant le cap vers l'objectif initial. C'est également un constat que nous pouvons faire à notre échelle. En effet, du fait de nos différentes personnalités, nous ne réagissons pas aux franchissements de règles de la même manière. Cependant, notre préoccupation reste la même : instaurer un cadre propice au travail et pour cela il nous faut légitimer notre autorité, que ce soit par l'humour ou par le dialogue.

En définitive, les gestes professionnels d'un enseignant s'enchaînent jusqu'à créer une posture d'autorité qui lui est propre. Ce travail nous a permis de conscientiser cet ensemble de gestes qui composent notre pratique et donc d'ajuster au mieux cette dernière. N'ayant pas encore d'automatisme, cela va nous aider à construire les bases de notre enseignement.

Bibliographie

- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe douze situations pour apprendre à l'exercer (PÉDAGOGIES)* (ESF éditeur éd.). ESF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : Eléments de réflexion et d'action* (De Boeck éd.). De Boeck.
- Bucheton, D. Brunet, L M. et Liria, A. (2005). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. Dans M.Altet (dir.). *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Actes du colloque, Nantes.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-67. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, 1ère édition (PSYCHOLOGIE D'AUJOURD'HUI) (French Edition)*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, 1 octobre). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans* <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- « Démarches et outils pour le langage oral/construire et progresser ». Christèle Barléon et Corinne Gentilhomme CRDP Alsace. 2008
- Mével, Y., Blanchard, C., & Berthe, A. (2019). L'autorité éducative. *Cahiers pédagogiques*, 557, 11-56.
- Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 92–107. <https://doi.org/10.7202/1045191ar>
- BOEN n° 31 du 30 juillet 2020
- M.E.N. (2015, 31 mars). *Décret n° 2015–372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture - Légifrance*. [education.gouv. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/](https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/)
- Hery, E. (2013, 17 janvier). *L'Histoire et les pédagogies de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire du xxe siècle*. [cairn.info. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-101.htm](https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-101.htm)

Annexes

1. Analyse des verbatims des situations de classe et des auto-confrontations

a. Codage des transcriptions :

M : les interventions de l'enseignant(e)

E : les interventions des élèves

E* : les interventions de plusieurs élèves

Dans la classe double niveau : **GS** pour les interventions des grandes sections et **PS** pour les interventions des petites sections

En italique : les gestes et actions paras verbaux de l'enseignant(e)

EN MAJUSCULES : les accentuations sonores de l'enseignant(e)

En gras : les postures de l'enseignant(e)

En bleu : les gestes d'étayage

En violet : les gestes d'atmosphère

En orange : les gestes de pilotage

En vert : les gestes de tissage

Surligné : gestes professionnels correspondant à des ajustements lors de franchissement des règles

M&C : Marine CHAUVIN et Charlotte VERA

Céline : Céline R. **Daniel** : Daniel A.

b. Annexe 1 : Verbatim de la séance et de l'entretien de Céline R.

Verbatim situation de classe	Hypothèses	Verbatim auto-confrontation	Résultats et analyse des gestes professionnels et des postures
<p>1. <i>La maîtresse indique le début du regroupement à l'aide du signal sonore puis s'assoit devant les élèves sur le côté.</i></p> <p>2. <i>Elle veille à ce que les élèves soient placés selon une alternance fille-garçon</i></p> <p><i>La maîtresse touche du bout des doigts un élève assis par terre</i></p>	<p>Tissage : l'enseignante marque la fin de l'activité précédente et le début du regroupement par un signal sonore</p> <p>Pilotage : elle se place en retrait pour mieux accueillir la parole des élèves</p> <p>Atmosphère : le contact va aider l'élève à se calmer et évite l'intervention verbale</p>	<p>M&C : Tu te positionnes sur le côté, dans quel intérêt ?</p> <p>Céline : Je pense qu'ils me voient mieux sur le côté. Quand je lis l'histoire, j'ai l'impression qu'ils me voient mieux. Et puis je suis du côté des petits comme ça, parce que comme c'est eux qui bougent le plus... Et puis si tu es au milieu t'as deux côtés où tu tournes vraiment la tête tandis que là j'ai une vue d'ensemble sur les enfants.</p> <p>M&C : Tu choisis leur placement du coup ?</p> <p>Céline : Filles garçons en général, je trouve que c'est plus calme car s'ils se mettent deux copains de bêtises à côté...</p>	<p>Tissage : transition implicite (signal sonore)</p> <p>Pilotage : gestion des déplacements de l'enseignante pour voir l'ensemble des élèves =>Mise en place d'une posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : l'enseignante précise aux élèves la position qu'ils doivent respecter -></p>

<p>3. M : si on n'est pas prêt, on refait le geste</p> <p><i>La maîtresse lève les bras au ciel et remue les doigts.</i></p> <p>4. M : Aujourd'hui les petits on est quel jour, on est le jour de quelle couleur ?</p> <p>GS : le bleu !</p> <p>PS : bleu !</p> <p>M : Euh, les grands...</p>	<p>qui ajoute du bruit</p>	<p>Je le déplace pour qu'il soit bien assis. Je privilégie le geste plutôt que la parole mais avec les petits j'associe les 2.</p> <p>M&C : Qu'est ce qui te paraît le plus efficace avec cet âge-là ?</p> <p>Céline : Je sais pas. Quand je fais ranger j'ai la flûte et j'éteins la lumière. Je mobilise plusieurs sens car je pense que l'enfant, il y a des choses auxquelles il va plus être plus sensible. Je me dis que certains enfants sont plutôt visuels, d'autres auditifs, kinesthésiques... En général j'utilise les deux pour plus les sensibiliser.</p> <p>Je cherche à obtenir le silence et montrer qu'on est prêts.</p> <p>M&C : A quoi penses-tu ? Qu'est ce qui te dérange ?</p> <p>Céline : Que les grands répondent "bleu" au lieu du jour de la semaine, je voulais qu'ils disent mardi. Ils devaient peut-être souffler aux petits les réponses. Après, eux je leur demande le jour mais là c'était</p>	<p>régulation des corps</p> <p>=> Posture de contrôle</p> <p>Atmosphère : régulation sonore par un signe non verbal + verbal</p> <p>=> Posture du magicien (mise en scène du corps)</p> <p>Étayage : Elle rappelle que le jour correspond à une couleur par pistage-focalisation.</p> <p>Atmosphère : contrôle de l'atmosphère par la régulation de la parole des élèves, sans un</p>
--	----------------------------	--	--

<p>5. Une élève (Souad) se lève pour s'asseoir autre part</p> <p>M : Non Souad.</p> <p><i>La maîtresse replace Souad</i></p> <p>6. <i>La maîtresse fait signe de lever la main pour parler.</i></p> <p>M : Stop, j'entends plus, si vous parlez tous en même temps je n'entends pas</p> <p><i>Elle fait le signe "chut" avec un bras</i></p>	<p><i>Atmosphère</i> : la motivation va leur permettre de respecter la règle : "si je veux qu'elle m'écoute je dois lever le doigt"</p>	<p>une question adressée aux petits donc je voulais pas qu'ils répondent.</p> <p><u>M&C</u> : tu n'as pas pris la peine de rappeler la règle, tu fais juste un petit rappel et ils comprennent ?</p> <p><u>Céline</u> : Il y a des règles où je trouve que on peut lâcher (je ne vais pas dire "je pose la question que pour les petits") et où ce n'est pas trop grave et il y a des règles où on ne doit pas transiger comme celles où un élève met en danger un camarade par exemple, on ne peut pas rigoler avec ça.</p> <p><u>M&C</u> : Tu prends le temps de replacer les enfants, tu penses que c'est nécessaire ?</p> <p><u>Céline</u> : Avec une bonne installation ils seront plus aptes à écouter. De les mettre en condition, de les mettre bien, c'est important.</p> <p>Je leur montre qu'il faut lever la main pour parler. Je n'entends pas s'ils parlent tous en même temps. Donc on essaie toujours les règles de vie : parler en levant la main.</p>	<p>rappel systématique à la règle =>Posture d'accompagnement (régulation implicite)</p> <p><i>Atmosphère</i> : régulation des corps dans le but de favoriser l'écoute => Posture de contrôle</p> <p><i>Atmosphère</i> : régulation sonore par une intervention verbale et un signe non verbal</p>
---	---	--	--

<p><i>en l'air.</i></p> <p>7. M : Oh regardez ce qu'elle fait Victoria ! Elle montre Victoria qui attend en levant la main.</p> <p>8. M : Pourquoi tu es encore debout Malone ? Regarde, il y a de belles places au bout du banc... E : Elle m'embête... M : Qui c'est qui t'embête ? Ah les cheveux de **** (Au groupe) Comment on peut faire ? E (en montrant l'autre côté du banc) : On pourrait la mettre au bout. M : Ah tu as raison, on pourrait changer. Viens ici, change de place comme ça tu n'embêteras pas Malone avec tes cheveux. On a trouvé une</p>	<p>Atmosphère : éviter l'ordre pour faire respecter la règle</p> <p>Etayage : l'enseignante cherche à apprendre aux élèves à trouver des solutions par eux-mêmes</p> <p>Pilotage : l'enseignante gère les déplacements</p>	<p>J'essaie de formuler une phrase positive. Ils vont appliquer la règle en voyant le bon exemple, s'ils veulent parler il faut respecter la règle. J'essaie de pas employer de phrase négative car ça ne marche pas. Plutôt de montrer le bon exemple plutôt que de pointer du doigt ce qui ne va pas.</p> <p>A eux de trouver la solution, je pense que quand tu dis ce que tu ressens à quelqu'un plutôt que de passer par la violence, l'autre peut avoir de l'empathie, ça donne du sens : je vois que l'autre a mal, je ne vais pas recommencer. On essaie toujours de trouver une solution, de travailler sur les messages clairs.</p>	<p>Atmosphère : fonction d'affectivité positive pour amener les élèves à reproduire un comportement. =>Posture d'accompagnement</p> <p>Etayage : volonté de faire verbaliser les élèves afin qu'ils proposent d'eux-mêmes une solution -> fonction d'approfondissement : questionnement individuel puis collectif.</p> <p>Pilotage : gestion des déplacements des élèves avec collaboration du groupe. -> posture d'accompagnement</p>
--	---	---	--

<p>solution.</p> <p>9. M : chut, on écoute Malone.</p> <p>10. <i>Un élève raconte que sa maman est allée à l'hôpital car elle avait mal au ventre, un autre élève intervient alors.</i></p> <p>E : Et ma maman, et ma maman...</p> <p>M : Eh, est-ce que tu as le droit en l'air ? Elle lève le doigt. Non, tu ne demandes pas la parole.</p> <p><i>L'enseignante regarde de nouveau l'enfant qui parlait avant. L'élève continue son discours.</i></p>	<p>Atmosphère : éviter l'ordre pour faire respecter la règle</p> <p>Atmosphère : rappel de la règle pour réguler les tours de parole</p>	<p>M&C : Pourquoi dire ON écoute Malone et pas "écoutez Malone" ?</p> <p>Céline : Je sais pas, parce que tous ensemble on écoute Malone, je fais partie du groupe, même si c'est moi qui dirige les temps de parole je fais partie du groupe.</p> <p>Je leur montre qu'il faut lever la main pour parler.</p>	<p>(l'enseignante enclenche une réflexion que les élèves poursuivent)</p> <p>Atmosphère : régulation sonore (interjection "chut") + enrôlement affectif (s'inclure dans le groupe pour montrer l'exemple) -> posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : régulation de la parole verbalement (rappel de la règle) et non verbalement (signe de lever la main) + enrôlement non-verbal pour amener un élève à reprendre son discours.</p>
---	--	---	--

<p>11. M : On a juste dit qu'on était le jour bleu, est-ce qu'il y a des absents ce matin ?</p> <p>E* : Non</p> <p>M : Non, il n'y a pas d'absent.</p> <p>E : Et Dominion !</p> <p>M : Ah si tu as raison, on l'avait pas mis dans les absents Dominion, tu as raison Léa, heureusement que tu es là !</p> <p>12. Une élève (Souad) se déplace, l'enseignante la repositionne.</p> <p>Souad : Il m'a tapé</p> <p>M : Alors assieds-toi correctement. Elle re-place l'élève. Regarde, écoute ce qu'il te dit. Elle regarde l'élève qui a tapé.</p> <p>Imran : Il me gêne.</p> <p>M : ELLE me gêne. Qui te gêne ?</p> <p>Imran : Elle.</p> <p>M : Elle ? Souad. Elle s'adresse à Souad. Donc écoute Souad. Elle</p>	<p>Atmosphère : valorisation de la participation d'une élève pour inciter le groupe à suivre ce qui est dit.</p> <p>Pilotage : l'enseignante déplace une élève pour cadrer le groupe</p> <p>Etayage : la résolution de conflit est cadrée par l'enseignante mais verbalisée par les élèves</p>	<p>On essaie de travailler sur les messages clairs de nouveau.</p>	<p>Etayage : fonction de soutien, centration sur la tâche</p> <p>Étayage : fonction d'approfondissement reformulation.</p> <p>Atmosphère : fonction d'affectivité positive.</p> <p>Pilotage : gestion des déplacements</p> <p>Etayage : fonction d'approfondissement (reformulation pour aider l'élève à verbaliser + questionnement individuel pour développer la pensée + explicitation pour faire comprendre l'intérêt de ce travail).</p>
---	---	--	--

<p><i>s'adresse à celui qui se plaint.</i></p> <p>Comment tu pourrais faire pour lui dire qu'elle te gêne au lieu de lui donner des coups ?</p> <p>Imran : Tu me gênes.</p> <p>M : Voilà, alors tu lui dis "Souad tu me gênes". Tu lui expliques. Parce qu'elle, elle comprend pas si tu la tapes.</p> <p><i>Elle s'adresse à Souad. Souad regarde, il y a une grande place là-bas, comme ça tu gêneras personne.</i></p> <p><i>L'enseignante revient sur ce qu'elle faisait avant cette interruption.</i></p> <p>13. M : Alors, Léa a raison, il y a un absent chez les grands, on me montre un sur ses doigts. Elle fait le signe avec son pouce.</p> <p><i>Un élève intervient.</i></p> <p>M : Non, la bouche est fermée.</p>	<p>Etayage : l'enseignante recentre les élèves et leur impose un moyen non-verbal de répondre à la question</p>	<p>M&C : lorsque les règles sont franchies, que fais-tu ?</p>	<p>-> posture d'accompagnement (l'élève apprend à agir seul avec le soutien de l'enseignante)</p> <p>Etayage : centration sur la tâche (rappel de ce qui a été dit) + comment faire (rappel des stratégies) : fonction de soutien</p> <p>Atmosphère : régulation de la parole.</p>
--	--	--	---

		<p><u>Céline</u> : Je commence par rappeler la règle, après si vraiment ils respectent pas je déplace l'enfant et en dernier recours c'est la chaise magique. Je sanctionne les transgressions dans l'immédiat, ça ne sert à rien de différer car ils ne se rappellent plus.</p> <p><u>M&C</u> : Dans quels moments penses-tu que les élèves respectent le plus ton autorité ? Et pourquoi ?</p> <p><u>Céline</u> : Quand je lis une histoire, je les trouve très sages, quand je chante une chanson aussi, quand ils sont motivés et que ça leur plaît.</p> <p><u>M&C</u> : Quand remettent-ils en question ton autorité ?</p> <p><u>Céline</u> : En sport c'est dur de faire respecter les règles, quand ils sentent que l'activité est moins cadrée.</p>	<p>-> posture de contrôle pour rétablir le cadre.</p> <p>Atmosphère : contrôle de l'atmosphère par régulation sonore (rappel de la règle) puis par régulation des corps (déplacement d'un élève).</p> <p>Les règles sont plus respectées quand les élèves sont motivés ou que l'activité est assez cadrée.</p>
--	--	---	---

c. Annexe 2 : Verbatim de la séance et de l'entretien de Daniel A.

Verbatim situation de classe	Hypothèses	Verbatim auto-confrontation	Résultats et analyse à l'aide de la grille d'analyse
<p>1. <i>L'enseignant invite les élèves à s'asseoir, ses paroles sont ponctuées de gestes, notamment lorsqu'il désigne des places à certains élèves.</i></p> <p><i>Un élève assis sur un banc se plaint d'être trop serré par un autre élève qui lui est assis sur une chaise. Le PE ne répond pas mais se déplace pour décaler lui-même la chaise de l'élève.</i></p>	<p>Pilotage : l'enseignant gère le placement des élèves pour installer un climat de classe calme et propice au travail. Il utilise les gestes pour plus de précision et d'efficacité.</p>	<p><u>M&C</u> : Tu accompagnes les ordres que tu donnes par des gestes, qu'est ce qui te paraît le plus efficace ? Pourquoi faire les deux en même temps ?</p> <p><u>Daniel</u> : Le geste seul nécessite une certaine complicité, une certaine habitude : il suffit que je regarde Antonio et que je montre le fond de la classe pour qu'il aille s'asseoir à une table. A contrario, pour certains élèves la voix seule est insuffisante, en particulier lorsque l'ordre comporte une composante spatiale. Bien souvent la voix explicite et le geste renforce.</p> <p><u>M&C</u> : Tu choisis leur placement ?</p> <p><u>Daniel</u> : Sans indication claire de ma part, les élèves vont s'installer par affinité et pour obtenir leur attention je devrais en plus lutter contre leur désir de parler ou de jouer avec leurs camarades. En regroupement le placement est simple : alternance garçon, fille et</p>	<p>Pilotage : Gestion des (dé)placements => Posture de contrôle</p>

		éloignement maximal des paires identifiées (des amitiés trop fortes).	
<p>2. <i>L'ATSEM passe dans les rangs pour prendre la température des enfants, ils s'agitent et l'enseignant commence alors un enchaînement de gestes que les élèves reproduisent.</i></p>	<p>Atmosphère : il ramène le calme en centrant les élèves sur une activité</p>	<p>M&C : Comment chois-tu les rythmes ou les comptines et quel effet recherches-tu ? Lorsque tu varies le rythme et le volume de ta voix, quel effet recherches-tu ? Cela fonctionne-t-il ? Pourquoi ?</p> <p>Daniel : Pour obtenir le calme c'est : « mains en l'air, sur la tête... » J'en avais une autre qui met en jeu un chat qui finit par dormir, mais je l'ai sabordé moi-même en ronflant, je ne peux plus l'utiliser. D'une manière générale c'est soit pour recentrer l'attention sur moi, ce que je fais ou ce que je dis ; soit pour procurer un moment de détente, de décompression avant un nouvel effort d'attention, lorsque le collectif a trop duré. Les variations servent à surprendre, donc susciter l'intérêt.</p>	<p>Atmosphère : Régulation sonore via du ludique spontané => Posture du magicien</p>
<p>3. <i>L'enseignant interpelle d'une voix douce mais ferme un élève :</i></p> <p>M : "Thomas... Thomas !"</p>	<p>Atmosphère : L'enseignant rappelle à l'ordre un élève qui enfreint les règles pour ramener le calme.</p>	<p>M&C : Pourquoi interpeller cet élève en particulier et quelle est ton intention à ce moment-là ? Tu interpelles souvent juste 1 élève quand il y a du bruit, pourquoi ?</p> <p>Daniel : Plusieurs raisons : Face à un ordre collectif et général, ils ne se sentent pas concernés "ce n'est pas moi, c'est l'autre".</p>	<p>Atmosphère : Fonction d'affectivité négative mais aussi fonction de contrôle de l'atmosphère, régulation sonore. => Posture de contrôle</p>

		<p>Le fauteur de trouble ainsi interpellé, sait qu'il est dans le viseur, que la foudre ne va pas tarder à s'abattre sur lui (rires) et qu'il vaut donc mieux obtempérer. Pour Thomas c'est un peu différent, Il a un dossier MDPH / MDA, demande d'AVS / AESH, suivi à l'hôpital MPEA... Quand il démarre, je ne sais pas l'arrêter, alors, si je peux le calmer dès le départ et en douceur, je préfère. Un élève ordinaire aurait son comportement, je dirais qu'il le fait exprès et que c'est de la provocation.... Mais lui, je ne comprends pas ses ressorts internes.</p>	
<p>4. <i>L'enseignant vérifie l'attribution des responsabilités qui sont au tableau :</i></p> <p>M : Qui s'occupe de la date aujourd'hui ?</p> <p>E : Moi !</p> <p>M : Non (d'une voix forte) y a pas écrit "moi" ! Y a écrit... ?</p> <p>E : Angelo !</p>	<p>Tissage : Il annonce le programme sous la forme d'un "qui fait quoi".</p> <p>Étayage : Il sollicite les élèves qui doivent parvenir à déchiffrer les noms pour lui répondre.</p> <p>Étayage : Il prend en compte la réponse des élèves et les</p>		<p>Tissage : Entrée en matière, mise en train</p> <p>=>Posture d'accompagnement</p> <p>Étayage : Fonction de soutien, pistage/focalisation avec le "qui" insistant</p> <p>=>Posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : Fonction d'affectivité positive</p>

<p>M : Angelo, Merci Giulian ! QUI (en insistant sur le mot "qui") va faire la météo ?</p> <p>E : Moi !</p> <p>M <i>en faisant les gros yeux à l'élève qui a répondu "moi" mais en conservant une voix douce</i> : Antonio. Qui s'occupera de compter ?</p> <p>E : Paul.</p> <p>M : Paul. Qui s'occupera de conduire le rang ?</p> <p><i>Une élève se lève en levant le doigt.</i></p> <p><i>Le maître hoche la tête.</i></p> <p>M : Merci. Qui va surveiller le coin bibliothèque ?</p> <p>E : Anna !</p> <p><i>Le maître hoche la tête.</i></p> <p>M : Qui va s'occuper de vérifier que ses copains rangent bien ?</p> <p>E : Diego !</p> <p>M : Parfait.</p>	<p>encourage en valorisant ceux qui répondent.</p> <p>Atmosphère : Il théâtralise ses questions et ses interactions pour garder l'attention des élèves.</p>	<p>M&C : Qu'est ce qui va faire qu'à certains moments tu utilises le langage verbal ou non verbal ?</p> <p>Daniel : La situation commande la forme de l'action, l'élève aussi par sa façon de faire et son comportement. Le geste signe un délit mineur qui n'a pas besoin d'être relevé, juste rectifié.</p>	<p>=> Posture de contrôle verbal</p> <p>Atmosphère : Fonction d'affectivité négative</p> <p>=> Posture de contrôle non verbal</p> <p>Étayage : Fonction de soutien, valorisation didactique</p> <p>=> Posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : Fonction d'affectivité positive (louanges, encouragement)</p> <p>=> Posture de contrôle</p>
---	--	---	---

<p>5. <i>L'enseignant enchaîne sans transition sur un exercice de reconnaissance de l'écriture chiffrée.</i></p> <p>M : Qui est arrivé le 5^{ème} ?</p> <p><i>Plusieurs élèves répondent en cœur :</i> C'est Lou !!</p> <p>M : Le 5ème c'est le numéro 5 c'est Lou. Le 9^{ème} ?</p> <p>E : (<i>ils débattent</i>) Anouk ! Mais Anouk elle est pas là ! C'est Jules !</p> <p>M : Le 9ème c'est le numéro 9 et c'est Jules. Qui est arrivé le 14^{ème} ?</p> <p>E : Moi je sais ! C'est Addyson!</p> <p>M : Addyson est arrivée le 14ème, la 14ème oui la 14ème. Bravo. Qui est arrivé le second ?</p> <p>E : Ah oui je sais c'est Raphael ! et les autres en cœur : Raphael !</p> <p>M : Le second c'est le numéro 2, c'est le deuxième c'est Raphael. Qui est arrivé le 21^{ème} ?</p> <p>E : Roxane</p>	<p>Tissage : l'enseignant passe sans transition à un autre exercice, peut-être pour éviter de perdre du temps ou pour surprendre les élèves.</p> <p>Étayage : Il répète les bonnes réponses en les justifiant "le 5ème c'est le numéro 5".</p> <p>Atmosphère : il félicite un élève pour avoir donné la bonne réponse</p>		<p>Tissage : Absence de transition => Posture de contrôle</p> <p>Étayage : Fonction de contrôle, l'œil averti et reformulation =>Posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : Fonction d'affectivité positive =>Posture d'accompagnement</p>
---	--	--	---

<p>M : Roxane. Qui est arrivé l'avant dernier ?</p> <p>E : Younes.</p> <p>(...)</p> <p>L'enseignant clôt l'exercice en levant légèrement les mains.</p>	<p>Tissage : il utilise le langage non verbal pour signifier aux élèves que l'exercice est terminé</p>		<p>Tissage : Transition implicite => Posture du magicien.</p>
---	--	--	---

<p>6. : Alors comme c'est Paul qui compte et qu'il sait compter, tu te contenteras de compter les garçons et les filles. On va se compter un par un.</p> <p><i>L'enseignant désigne un élève.</i></p> <p>M : Tu dis 1. <i>(L'élève n'écoute pas il regarde ailleurs) Psscht. (L'enseignant effleure la tête de l'élève) Psscht. (L'élève ne réagit toujours pas, l'enseignant lui effleure de nouveau la tête). 1.</i></p> <p><i>Un élève, Paul, se lève et commence à compter à partir de l'élève qui ne réagit pas.</i></p> <p>M <i>en saisissant l'élève par les épaules pour l'aider à se rasseoir : Mais non ! Il siffle. Tu feras les garçons et les filles après. Sit down. Assieds-toi. Il appuie légèrement sur la tête de l'élève pour l'inviter à se rasseoir.</i></p> <p><i>L'élève ne comprend pas, il pointe une élève du doigt pour la compter.</i></p>	<p>Étayage / pilotage :</p> <p>L'enseignant explique à l'élève ce qu'il attend de lui (tu te contenteras de...) tout en donnant la consigne au reste du groupe (on va...)</p> <p>Atmosphère : Il aide un élève à se recentrer sur l'activité en utilisant des signaux auditifs et kinesthésiques.</p> <p>Étayage : un élève ne comprend pas, l'enseignant essaie de lui faire comprendre ce qu'il attend de lui en utilisant un langage verbal et non verbal.</p>		<p>Tissage : Entrée en matière, mise en train</p> <p>=> Posture de contrôle</p> <p>Atmosphère : Enrôlement didactique</p> <p>=> Posture du magicien avec le "psscht" et de contre étayage avec le "1".</p> <p>Étayage : Fonction de soutien, centration sur la tâche</p> <p>Atmosphère : Fonction de régulation corporelle.</p> <p>=> Posture de contrôle.</p>
--	--	--	---

L'enseignant l'accompagne vers le banc en disant "Après. Assieds-toi"

mais l'élève ne comprend toujours pas et se baisse pour s'asseoir devant le groupe. Les élèves rient de ce quiproquo.

M : Mais non. Sur le banc (en pointant du doigt le banc).

L'élève finit par se rasseoir.

<p>7. <i>L'enseignant pointe du doigt la tête d'un élève.</i></p> <p>M : 1. <i>L'élève ne réagit toujours pas. L'enseignant lui effleure la tête du bout du doigt et répète "1".</i> Les autres élèves l'encouragent à répéter le nombre.</p> <p>E : 1</p> <p><i>Les élèves comptent chacun leur tour, l'enseignant les accompagne en montrant du doigt celui qui doit prendre la parole, jusqu'à l'élève qui doit dire "12". Ce dernier ne répond pas.</i></p> <p>M : <i>en pointant l'élève précédent :</i> Redis-le. Tu as dit ... ?</p> <p>E : 11</p> <p><i>L'élève suivant dit 12 puis ils poursuivent le compte chacun leur tour toujours accompagnés par l'enseignant.</i></p>	<p>Atmosphère : Aide un élève à se recentrer sur l'activité.</p> <p>Pilotage : Il se déplace pour accompagner le comptage.</p> <p>Etayage : Un élève ne donne pas la bonne réponse donc il revient en arrière pour l'aider.</p>		<p>Atmosphère : Enrôlement didactique =>Posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : Enrôlement non verbal =>Posture d'accompagnement</p> <p>Etayage : Fonction de soutien, centration sur la tâche => Posture d'accompagnement.</p>
<p>8. <i>Arrivé au bout, l'enseignant recommence dans le sens</i></p>			

<p><i>inverse, mais l'élève qui devait répondre 3 a répondu 2.</i></p> <p>M : C'était elle 2 ! Faut écouter !</p> <p><i>Les élèves poursuivent le compte.</i></p> <p><i>Arrivé à 9 il tombe sur Thomas en train de bavarder et de rigoler et qui n'a pas suivi le comptage. Il tapote du doigt la tête de l'élève suivi d'un "C'est à toi !"</i></p> <p><i>L'élève répond 8 au lieu de 9. Le maître hausse les épaules en écartant les bras et répond "raté". Les autres élèves soufflent la bonne réponse mais sont arrêtés par le "chut" de l'enseignant accompagné d'un geste du bras.</i></p> <p>M : Addyson a dit ? Qu'est-ce que t'as dit Addyson ?</p> <p><i>L'élève répond et le comptage poursuit sa route parmi les élèves.</i></p>	<p>Atmosphère : l'enseignant rappelle à l'ordre un élève qui ne suit pas</p> <p>Atmosphère : Il gère la prise de parole.</p> <p>Atmosphère : Il dédramatise l'erreur et rappelle les règles de prise de parole avec un "chut"</p> <p>Étayage : il fait répéter un élève pour aider l'élève suivant.</p>	<p>M&C : Quelle est ton intention ?</p> <p>Daniel : Quand je veux montrer à un élève qu'il n'écoute pas et qu'il aurait mieux fait d'écouter, je ne préviens pas. Ne pas les prendre en traître (comme dans le cas précédent), afin de leur donner la possibilité de donner une réponse correcte. Je ne peux pas avoir une attention permanente, je me contente d'un moment bref, mais efficace (enfin j'espère)</p>	<p>Atmosphère : Fonction d'affectivité négative => Posture de contrôle</p> <p>Atmosphère : Enrôlement verbal => Posture d'accompagnement</p> <p>Atmosphère : Fonction affectivité négative => Posture de contrôle/ d'accompagnement ?</p> <p>Atmosphère : Régulation sonore => Posture de contrôle</p> <p>Étayage : Centration sur la tâche => Posture d'accompagnement</p>
<p>9. <i>Thomas répète chaque nombre avec une voix déguisée.</i></p> <p><i>Une fois que le comptage est terminé,</i></p>			

<p>M d'une voix douce en haussant les épaules et en levant légèrement les mains : Thomas, Thomas, tu cries tu t'agites tu ne peux pas écouter. Tu ne peux pas être attentif quand tu cries.</p>	<p>Atmosphère : Il rappelle les règles de classe à un élève qui les a enfreintes</p>		<p>Atmosphère : Affectivité négative => Posture de contrôle</p>
<p>10. Un élève commence à compter combien il y a de garçons mais les autres s'agitent.</p> <p>M : Stop ! (D'une voix forte et en tapant une fois des mains)</p> <p>Les élèves continuent le brouhaha.</p> <p>M : (en s'adressant à l'élève qui compte) Bon attends. (Puis en regardant le groupe) Thomas tu prends la place de Younes ! Younes tu prends la place de Thomas. (Les élèves échangent leurs places)</p>	<p>Atmosphère : L'enseignant tente de ramener le calme</p> <p>Pilotage : Il isole les élèves qui s'agitent</p>	<p>M&C : Quels sont tes objectifs lorsque tu veux faire autorité ? Que cherches-tu ?</p> <p>Daniel : Mettre un terme à une situation qui me dérange.</p> <p>M&C : Tu dis stop en tapant dans les mains, est-ce efficace ?</p> <p>Daniel : S'ils se taisent c'est efficace, dans le cas contraire, ça ne l'est pas. Si mon intervention est suffisamment percutante, il me semble que je récupère un instant d'attention, l'autre possibilité, mais elle est plus longue, est de les rendre actifs avec un jeu de doigts, une comptine.</p> <p>M&C : Pourquoi envoyer un élève seul derrière le groupe ?</p>	<p>Atmosphère : Régulation sonore => Posture de contrôle</p> <p>Atmosphère : Régulation sonore ou régulation des corps => Posture de contrôle</p>

		<p><u>Daniel</u> : Depuis le début de l'année, c'est la troisième ou quatrième fois que je réaménage la classe et donc le coin regroupement, chaque fois en supprimant des tables ou des bancs. En ce moment, au coin regroupement j'ai 4 bancs pour 21 élèves, ça nous fait donc 5 par banc et un tout seul, d'où cette chaise. Elle est prévue normalement pour un adulte mais concédée aux élèves pour lui donner un statut particulier. C'est un peu l'antichambre de l'enfer, la phase suivante est le bannissement, soit l'individu est chassé du royaume (le couloir), soit il va en banlieue (au fond de la classe).</p> <p>Mais dans la réalité, c'est une place que quelques élèves affectionnent particulièrement : être seul et avoir plus de place confère un statut particulier.</p>	
<p>11. Une élève est debout, l'enseignant lui fait des chatouilles et lui dit "tu es assise"</p>	<p>Atmosphère : Il rappelle à l'ordre une élève avec humour et bienveillance</p>	<p>M&C : Tu utilises le présent pour donner des ordres au lieu de l'impératif, dans quel but ?</p> <p><u>Daniel</u> : J'ai le sentiment de ne pas donner d'ordre, de ne pas utiliser l'impératif, la plupart de mes phrases injonctives se terminent par s'il te plaît, ou s'il vous plaît, c'est culturel. Dans la culture familiale, on était très poli, respectueux, c'est comme ça.</p>	<p>Atmosphère : Régulation des corps</p> <p>=> Posture du magicien</p>

<p>12. Un élève est au tableau pour construire la date et il semble en difficulté. L'enseignant en profite pour faire un jeu de doigts en numération pendant que l'élève au tableau réfléchit. Toute la classe se recentre sur le jeu de doigts et le calme revient.</p>	<p>Atmosphère : L'enseignant utilise des techniques gestuelles pour capter l'attention des élèves et les aider à se recentrer.</p>	<p>M&C : L'un des élèves a du mal à construire la date et pendant ce temps-là tu comptes en faisant un jeu de doigts qui monte puis redescend, dans quel but ? Daniel : Pour dédramatiser, ne pas laisser la pression sur les épaules de ce pauvre Angelo, j'ai été très étonné de sa piètre prestation. Je sais que la grande majorité a du mal avec ce jeu de doigts, ils ne comprennent pas comment il fonctionne, ils se retrouvent tous à la peine et pas seulement Angelo. Je voulais lui laisser le temps de reprendre ses esprits et son assurance habituelle.</p>	<p>Atmosphère : Ludique spontané visant à détendre l'atmosphère => Posture du magicien</p>
<p>13. Les élèves sont bruyants, ils s'agitent et l'enseignant les fixe, le regard vague, sans intervenir.</p>	<p>Pilotage : Il observe le groupe classe et prend des informations sur les élèves pour réajuster si besoin.</p>	<p>M&C : Que te dis-tu à ce moment ? Daniel : Qu'ils exagèrent ! C'est aussi parce que A. est un élève tout terrain, inébranlable, inaltérable et si jamais ça le gêne il pourra peut-être se rendre compte de ce que ça fait de devoir faire classe dans le bruit. M&C : Quel est ton objectif principal lors de ce rituel de regroupement ? Qu'est-ce que tu attends des Élèves ? Daniel : En maternelle les connaissances s'engrangent par la répétition, c'est un moment</p>	<p>Atmosphère : Régulation sonore non verbale => Posture de lâcher prise</p>

privilegié, pour se livrer à ces répétitions (succession des noms des jours, comptine numérique, alphabet...). C'est aussi un moment de présentation des activités (c'est utile pour quelques-uns qui se chargent ensuite de restituer aux autres les consignes qu'ils ont déjà prédigérées) et parfois de donner envie de réaliser ces activités.

Ça, c'est pour le visible, pour l'invisible et sûrement le plus important, c'est un moment de regroupement, un moment où le groupe se constitue. Jusque-là ils sont éclatés en petits groupes d'affinité, là ils sont obligés d'être ensemble et de tenir compte des autres, (rechercher qui est absent, ne pas se mettre à côté de son copain pour ne pas encourir un rappel à la règle...) C'est aussi l'un des moments forts d'apprentissage des règles de vie de la classe qui seront utiles par la suite (prise de parole, écoute, attention, ...)

M&C : Tu as enseigné dans les 3 cycles, penses-tu que l'autorité soit différente en fonction des niveaux ?

Daniel: Oui, bien qu'ayant une petite expérience de l'élémentaire et que c'était il y a très longtemps, je dirais qu'en élémentaire, tu as l'autorité que te confère

l'institution, tu es l'Enseignant, celui qui dispense les connaissances, (même si maintenant tu as la concurrence déloyale d'internet), en maternelle, tu as plus une fonction d'animateur (dans le sens de celui qui anime, qui va mettre en branle les cerveaux de ces « chérubins », afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs savoirs), ton autorité va donc fluctuer en fonction de l'intérêt que tu auras su suscité. Autre façon de le dire, plus ce que tu proposes est intéressant plus ton autorité est grande et moins tu as à faire preuve d'autorité.

Autre élément qui confère de l'autorité, les parents, leurs attitudes et leurs paroles, en maternelle, un parent qui dépose son enfant dit la plupart du temps « Amuse toi bien ! », alors qu'en élémentaire c'est « Travaille bien », ça fait une différence.

M&C : Qu'est-ce qu'avoir une posture d'autorité selon toi ?

Daniel : Je suppose qu'avoir une posture d'autorité, c'est avoir une attitude autoritaire, faire preuve d'autorité, ce qui signifie que l'attention des enfants nous a échappé, ce qui arrive très souvent, j'ai alors

deux possibilités faire diversion pour recentrer l'attention sur moi (ou plus modestement, sur l'activité en train de se dérouler) ou bien faire preuve d'autorité (crier, menacer de mille foudres, déplacer, envoyer ailleurs...). Posture d'autorité, c'est entrer en conflit, chercher le rapport de force ? Souvent dangereux et inutile et contre-productif à bref ou long terme. C'est peut-être juste une attitude non verbale, une gestuelle, être debout, un regard appuyé, un froncement de sourcil, une moue (très efficace avec le masque) ? Bref, je ne sais pas ce que c'est, mais je crains d'en abuser.

M&C : A quoi vois-tu que tu fais autorité ?

Daniel : Je perçois deux situations :

- Les moments assez courants où les élèves font ce que je leur demande sans même que je m'en rende compte (se laver les mains, aller sur les bancs, prendre leurs affaires pour travailler...) des situations routinières semblent-il, ou qui vont de soi.
- Les moments assez nombreux aussi, où je dois insister, pour obtenir ce que je veux, soit

		<p>parce que l'élève n'est pas prêt, que la situation n'est pas claire pour lui, que la motivation n'est pas là, ... quelle que soit la raison, il me semble que le recourt à une autorité forte, autoritaire, imposante, découle d'une situation mal préparée, c'est un pis-aller.</p>	
--	--	---	--