RÉSUMÉ

Le récit et l'analyse de cette situation ont été produits par un groupe de 2 professeur.e.s-stagiaires (MEEF1) en 2017-2018. Ils/elles ont été accompagné.e.s par un formateur/une formatrice en bénéficiant de ses remarques, questionnements et conseils. La production qui suit est une deuxième version, c'est à dire que les stagiaires ont effectué quelques remaniements à partir de remarques formulées par le formateur/ la formatrice sur la première version.

1. La situation

Nous décrirons ci-après l'une des situations professionnelles qui nous met en difficulté de la façon la plus précise possible. Il s'agit certainement d'un « problème » assez commun chez les professeurs stagiaires que nous sommes : la construction et/ou application de son autorité professionnelle au sein de sa classe afin de parvenir à guider l'intégralité de la classe dans des activités ou une écoute.

– La classe en question est une Moyenne section de maternelle, composée de 24 élèves, dont une élève trisomique sans AVS. C'est une classe relativement hétérogène où de nombreux enfants sont très à l'aise du point de vue du langage et de la numération notamment (de l'ordre de 14 élèves sur 24) et où d'autres, aux profils très différents, sont « en retard » au niveau du langage et de la compréhension (dont 2 allophones, 1 enfant franco-hispanophone en passe d'être bilingue, 1 enfant sortant peu à peu d'un comportement mutique et 1 élève trisomique). L'ambiance y est globalement bonne, y compris pour l'élève atteinte de trisomie, très appréciée et intégrée. Il y a cependant un élève qui ne parvient que très difficilement à ne pas être très brutal avec les autres et envers lui-même, et cela de façon répétitive et incontrôlée, et il y a aussi 2-3 couples d'élèves qui ne s'apprécient pas et sont souvent en conflit.

– L'équipe pédagogique de l'établissement est stabilisée sur l'école depuis au moins 5 ans, voire une quinzaine d'années. Elle est globalement composée de PE relativement âgés (tous ont une cinquantaine d'années, exception faite d'une collègue de 40 ans).

– L'établissement est classé REP, dans un quartier populaire constitué de presque 50% de logements sociaux. L'établissement a été construit dans les années 1980, il est globalement en bon état, et il est peint en couleurs vives, un peu agressives.

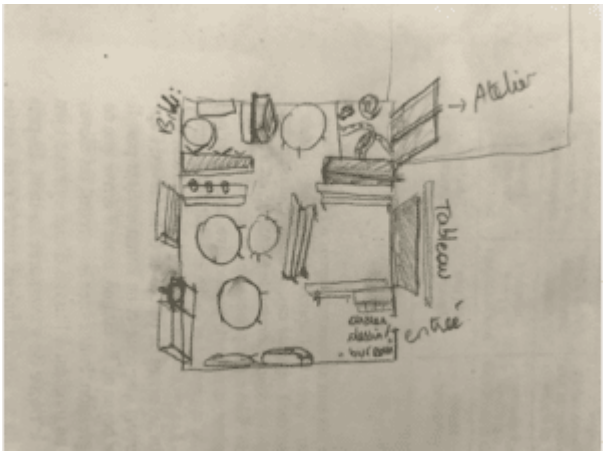
– Le moment que nous avons choisi de décrire, bien qu'il s'agisse d'une problématique constante, avec des hauts et des bas, au sein de la classe, depuis le début de l'année scolaire, était un mercredi, en fin de matinée, au mois de novembre, trois semaines avant les vacances.

– Les élèves, généralement par groupe de 6 au sein de leur atelier, en îlot, étaient à ce moment-là en train de ranger le matériel et les jeux (dont la classe est très riche, voire trop) et libres de se déplacer au sein des différents « coins » de la classe (cuisine, garage, poupées, bibliothèque..), avec les activités disposées sur les tables afin d'aider chacun à ranger. L'autre moitié de la classe ayant fini de ranger se situait au coin regroupement autour des trois bancs en U faisant face au tableau. Le mercredi est la demi-journée où je n'ai aucune ATSEM, ce qui rend souvent la gestion de classe encore plus délicate.

– Lorsque cette situation a eu lieu, la classe était donc scindée en deux, avec des élèves bavardant et s'ennuyant à attendre sur/autour des bancs pendant que d'autres rangeaient avec plus ou moins de bonne volonté (quelques-uns continuant à jouer malgré mes multiples rappels). À ce moment, j'aidais les derniers groupes à ranger leurs jeux éparpillés par terre, et plus spécifiquement mon élève trisomique, qui a pour jeu de renverser de temps à autre toute une caisse (de Kaplas, petites pièces, parfois perles…) pour pouvoir ranger ensuite, ce qui a tendance à me disperser encore davantage. Plus généralement, les moments difficiles où cette problématique fait surface de manière accrue sont ceux de transition et de regroupement, où la promiscuité entre pairs provoque souvent de petits conflits, désir de changer de place, bavardages et plaisanteries, interventions orales non sollicitées.

– Les élèves qui lancèrent cette dynamique de chahut étaient en train de ranger « mollement » dans le coin garage qui, avec le casier à dessin, est le seul endroit de la classe où les élèves peuvent ne pas être à vue. À un certain moment, une élève a commencé à envoyer des petits jouets au travers de la classe en souriant. Un autre élève a pris plaisir à faire la même chose assez rapidement. Ce qui a provoqué une euphorie festive chez quelques autres

élèves qui ont commencé à s'agiter (danser, rire, sauter, courir et sauter au-dessus des bancs !). Ma colère, avec la peur que cela dégénère encore davantage, s'est exprimée, et, par mon cri, a doucement mis fin à la chose.



Ce moment n'a duré que quelques petites minutes, avec quelques autres supplémentaires bien sûr pour faire retomber l'excitation et pour que les élèves concernés retournent sur les bancs avec les autres qui attendaient, afin de commencer les rituels, au coin regroupement.

2. Les problèmes que cela pose

– Un enfant prenant cette liberté-là dans un cadre aussi codifié que celui de l'école met forcément en difficulté l'enseignant car par son acte il touche en son cœur le statut de référent du professeur et adulte qui a en charge (pénalement, humainement et pédagogiquement) la classe.

– Ces situations peuvent, à court terme et en un moment, décrédibiliser le statut de l'enseignant pour l'élève en question dans cette situation ainsi pour le reste de la classe. Cela peut, au long terme, amener à un changement de point de vue des élèves sur leur enseignant et engendrer chez eux des modifications de comportement non souhaitables. En effet, les élèves, voyant l'enseignante en difficulté à ce moment-là, pourraient la « tester » et faire comme les autres. Cette répétition de situations similaires peut in fine toucher la confiance en elle de
l'enseignante.

– Ce problème ou cette situation ne présente pas de réponse évidente car la réponse résulte de la personnalité de l'enseignante, de ses habitudes (ou non) de gestion des conflits, ainsi que d'éléments contextuels constituant des aides ou des obstacles (période particulière dans la vie de la classe, convergence de tempéraments provocateurs de quelques élèves, influençabilité d'un groupe face à un leader quelque peu « tyrannique », etc.).

3. Dimension réglementaire

– Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013 – J.O. du 18-7-2013)

– Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 – « Formation des enseignants – Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier »

« LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en oeuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1 – Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
(…) Capacités
Le professeur est capable :
(…) – de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

(…) 5 – Organiser le travail de la classe
(…) Capacités
Le professeur est capable :
– de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ».

4. Ce qu’en disent des collègues

Les quelques fois où j’abordais mes difficultés en termes de gestion de classe en début d’année (avant d’en arriver à ce point culminant), j’eus droit à diverses remarques et conseils qui, bien que bien intentionnés, n’allaient pas dans le sens de ma vision de la pédagogie, ce qui me dérouta assez et me fit douter de mes intuitions à divers moments.

On m’expliqua pour commencer qu’il fallait m’imposer auprès des enfants (chose dont j’étais bien consciente mais que je n’arrivais pas alors à mettre en pratique de façon constante) et qu’il fallait « dresser » les enfants en début d’année. Je ne devais pas avoir peur de crier car finalement les enfants ne me verraient jamais comme une « méchante » professeure, mais que contrairement à ce qu’on pourrait penser, les enfants m’apprécieraient d’autant plus.

Sur le moment, cette explication autoritariste me parut assez déplacée et me troubla beaucoup les premiers mois. En effet, par la suite, je passais plus ou moins d’un extrême à l’autre – de ma grande tolérance initiale à des excès d’intolérance quand je constatais qu’en effet cette première posture ne portait pas ses fruits et me mettait parfois en grande difficulté pour obtenir leur attention. Je commençai à trouver un entre-deux plus satisfaisant par la suite.

Bien que les termes choisis aient été brutaux pour me faire comprendre les enjeux de la tenue d’une classe et m’aient sur le moment quelque peu choquée (car je souhaitais considérer les enfants avec plus de respect qu’une masse et leur octroyer un espace pour développer peu à peu leur autonomie), je comprends maintenant le sens de l’intervention de mes collègues. En effet, mon manque de constance à certains moments et ma souplesse, que je croyais mettre au service d’une pédagogie bienveillante, ne permettaient pas encore la mise en place d’un climat de classe suffisamment structuré (qui permettrait par la suite de les laisser exercer davantage leur autonomie et leur sens des responsabilités). Aujourd’hui, cette structure étant plus présente, je peux me permettre de leur laisser par moments davantage de libertés dans ce but, et cela fonctionne bien mieux.

On me fit également remarquer pendant les premiers mois, et avec une certaine gravité, que mon ATSEM occupait une place trop importante. Et que, quand bien même, à des moments T,

je ne parvenais pas à tenir la classe (et tentais par diverses façons de le faire quitte à m'épuiser en arrivant à complètement perdre mon sang froid), elle devait passer au second plan quoi qu'il arrive et se faire oublier. Je devais être l'unique adulte référente en termes d'autorité. Malgré la clarté des textes quant à notre pleine responsabilité pénale vis à vis des élèves, je ne parvenais pas à faire totalement abstraction de l'autorité complémentaire de l'ATSEM et de sa plus grande expérience des
enfants que la mienne, et considère toujours aujourd'hui que la présence de deux adultes en maternelle a une raison d'être. Elle participe selon moi, lorsqu'elle est présente en classe, à rappeler si nécessaire quelques règles et à instaurer un climat de travail plus satisfaisant, et ce bien sûr sous les directives de l'enseignant. D'autant plus que, lors de l'accueil du matin, je ne peux malheureusement pas être en classe puisque je me dois d'être à la porte. L'ATSEM constitue donc elle aussi un repère important et son autorité pour maintenir la classe durant mon absence est indispensable.[1]

5. Des ressources universitaires

– Au sein d'un riche article du maître formateur Bruno Robbes, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité » (2006)[2], on peut trouver une synthèse des trois principales conceptions qui s'opposent ou s'entrecroisent au sujet de la délicate notion d'autorité : autorité autoritaire, autorité « évacuée », et autorité éducative. Nous sommes donc confrontés, encore et toujours, à une vision que l'on pourrait qualifier de passéiste, celle de la prétendue efficacité de l'autoritarisme d'antan, à celle de la problématique très actuelle qui est son pendant, le laxisme, et enfin à l'autorité éducative qui serait censée occuper une place entre les deux et réparer des liens, en partie absents, touchant la
construction d'une collectivité.

– Un autre texte très intéressant, « Quelle autorité pour quelle éducation ? » (2005)[3], tiré d'une rencontre internationale, du pédagogue Philippe Meirieu cette fois, nous questionne sur ce qu'on entend et attend de l'autorité. Il élargit sa réflexion sur les effets sociétaux non désirables que peut avoir l'amalgame entre acceptation d'une autorité et obéissance aveugle à l'école notamment. Et souligne l'emprise sous laquelle se trouvent un grand nombre de jeunes individus (vis-à-vis des médias, des marques, du « star system », de l'argent, etc.). Il inverse ainsi la problématique en avançant que nous devrions réapprendre à nos élèves à

savoir désobéir en faisant davantage usage de leur esprit critique.

– Au sein d'un autre article, « Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger » (2011)[4], Bruno Robbes questionne justement le retour récurrent de l'idée que l'autorité exercée par le passé (avant les profonds bouleversements marqués par la fin des années 60) était plus performante. Il pointe du doigt l'expression « crise d'autorité » que l'on peut souvent entendre, dans les médias ou dans les conversations de tout un chacun, et rappelle ce que cela sous-tend en vérité. Il s'agirait avant tout d'une crise de l'autoritarisme, entraînant une nécessité à repenser les modalités d'exercice de notre métier (hors de la posture inverse), bien plutôt que de la mort de quelque chose dont nous avions fondamentalement besoin. Il mentionne parallèlement la dégradation de « l'autorité statutaire » liée à l'affaiblissement des institutions publiques, à la dérégulation des marchés de l'emploi, et le sort peu enviable des divers diplômés se retrouvant sans emploi qui en découle. Un des délicats échecs que nombre de personnes imputent à l'école.

– Jean-Claude Richoz, professeur formateur, dans un article paru dans le magazine Cerveau & psycho, « Comment gérer les classes difficiles ? » (2010)[5], définit ce qu'est une classe difficile et comment la gérer en instaurant un cadre et en s'imposant en tant qu'enseignant. Il expose également le développement moral de l'enfant qui influe sur ses capacités d'apprentissage : « Le développement moral durant l'enfance et l'adolescence passe par trois phases. Durant les deux premières phases (l'obéissance imposée, puis naturelle), l'enfant obéit à une morale qui vient de l'extérieur. La relation d'autorité dépend principalement du lien affectif qui l'unit aux adultes. Dans la troisième phase, il apprend à se conformer à ses propres règles de comportement, intériorisées d'après ce qu'il a acquis étant enfant ». La première phase (de 0 à 7 ans) est la phase ou l'enfant entre dans l'âge du permis et du défendu. L'auteur met dès lors en évidence la nécessité d'une autorité adaptée à l'âge de l'enfant. Durant les deux premières phases dites d'obéissance imitative et imposée, l'enfant est soumis à une morale extérieure et il « accepte les règles qui lui sont imposées s'il existe une relation de cœur avec l'adulte. Il a besoin de vivre dans une atmosphère de sécurité affective, et accorde une foi totale et une confiance absolue aux personnes pour qui il a de l'affection. Il reconnaît et accepte naturellement les demandes et exigences d'adultes qui sont pour lui des figures d'autorité. Il veut leur faire plaisir ou leur ressembler. » L'auteur propose alors de rétablir cette relation affective dans les moments difficiles pour améliorer le climat de classe avec de

petits rituels de transition (chansons, histoires, jeux de mots…).

6. Pistes de résolution de la situation

– On peut citer comme résolution possible, à tenter en amont de ce genre de situations, la fermeté et la clarté nécessaires à la bonne « prise en main » d'une classe en début d'année. Bien entendu, cette posture, pouvant par ailleurs amener une certaine rigidité, ne fonctionne pas sur toutes les classes, et certaines classes particulièrement difficiles ne surmontent parfois pas de toute l'année scolaire ce climat d'« affrontement » entre enseignant et élève(s).

– L'aménagement de temps de débats philosophiques, autour des thèmes de la règle, du droit, de l'empathie ou de la sécurité notamment, peuvent a posteriori comporter une alternative intéressante et efficace sur certaines classes, y compris difficiles, puisque ces moments de parole libérée mais cadrée et construite peuvent recréer un lien de confiance et de respect, par moment « brisé », entre un enseignant et ses élèves. Ils responsabilisent les élèves et les valorisent, ce qui peut être un biais important dans des contextes maintenus sans cela dans une dynamique de cercle vicieux. Pour autant, cela peut être difficile à mettre en place s'il y a véritablement un « refus » d'échanger venant d'un certain nombre d'élèves. Il faut ne pas en être déjà arrivé à un point de non-retour relationnel pour pouvoir envisager l'installation de cette alternative comme rituel de la classe.

– Le dialogue individuel avec le ou les quelques élèves à l'origine de la situation peut être extrêmement important et constructif. Il faut pour cela se dégager un temps pour parler seul à seul dans un premier temps à l'élève, et par la suite au petit groupe d'élèves directement concernés. Cette démarche, parfois délicate, selon le degré d'agacement déjà accumulé par l'enseignant et ces élèves, peut nous faire prendre conscience d'un besoin très particulier d'un élève, qui est peut-être urgent (violences à la maison, rupture dans la cellule familiale, souffrance liée à des difficultés scolaires plus importantes qu'on ne le pensait…). Elle peut donc nous amener à dénouer un rapport de force qui était voué sans cela à la surenchère, et à rétablir un lien satisfaisant, ouvrant au dialogue si cela se reproduit, entre un élève et nous. Cependant, un élève, non pas perdu dans ses préoccupations personnelles et appelant à l'aide, mais persuadé que sa place n'est pas à l'école et que l'école et ses acteurs sont à

l'origine de tous ses soucis, sera très probablement difficile à canaliser, et ne verra peut-être pas d'aboutissement constructif pour lui-même dans une démarche de ce type.

– Des systèmes de sanction/récompense peuvent également être mis en place dans les périodes les plus dures : sanctions au bout d'un certain nombre de croix au tableau par élève, ou au contraire affichage au tableau des prénoms des élèves les plus respectueux des règles durant la journée. Ces stratégies se trouvent toujours sur le fil d'un point de vue éthique et pédagogique car le risque est grand que ce soit souvent les mêmes élèves au comportement difficilement canalisable qui soient représentés dans ces affichages de sanctions. Risque de stigmatiser donc dans un rôle négatif (ou positif pour les « élèves modèles ») et/ou risque de créer une compétition à outrance entre pairs. Pour autant, s'il y a une bonne dynamique de classe, un climat de réelle bienveillance, et que les modalités de travail changent souvent, toutes les matières étant représentées y compris les « moins-importantes », il y a possibilité qu'un élève difficile s'illustre particulièrement positivement dans une matière spécifique, ou en tant que médiateur dans un groupe par exemple (j'ai pu le constater plusieurs fois en stage d'observation). Dans ce cas, cela peut-être un bon stimulant, et canalisateur pour la classe, car aucun rôle n'est alors figé.

– Pour éviter que cela ne se reproduise, il faudrait quoi qu'il en soit rappeler de façon explicite le cadre aux élèves, c'est à dire les règles de la classe (et possiblement ouvrir un débat là aussi sur ce point). Et cela même s'il est nécessaire de le rappeler souvent dans la semaine, quitte à en faire un petit rituel de début de semaine ou de fin de semaine avec l'aide de responsables nommés qui reformulent les règles pour la semaine, ou des affichages pour illustrer les « J'ai le droit » et les « Je n'ai pas le droit » si c'est une classe assez difficile et que c'est un type de situation qui se réitère. Dans le cas où une situation comme celle-là se reproduit, il est important en tout état de cause pour l'enseignant(e) d'adopter une posture de constance vis-à-vis des règles instaurées précédemment et de sanctionner les fautifs en leur expliquant pourquoi c'est interdit. Dans la plupart des cas, les élèves connaissent les règles de vie ou les règles de la classe, c'est au moment de l'application que cela devient difficile pour eux, d'autant plus s'ils sont plusieurs et que l'effet de groupe prend le dessus. Il revient donc à l'enseignant(e) de se montrer plus ferme et plus exigeant(e) tout en assurant aux élèves une sécurité affective et un climat de classe positif.

– La relation avec l'ATSEM joue un rôle important dans une gestion de classe. Dans ces moments de transition qui peuvent se montrer difficiles, une aide supplémentaire peut s'avérer utile pour recadrer les élèves. Lorsque l'enseignant(e) commence à se diriger au coin regroupement et sollicite les enfants de le/la rejoindre, l'ATSEM pourrait inciter les élèves en électrons libres à aller s'asseoir, et vérifier que certains élèves ne soient pas cachés. Il est en effet difficile pour l'enseignant(e) de proposer un rituel en chanson ou en gestuelles rythmiques pour amener les enfants à ce moment de regroupement tout en vérifiant chaque recoin de la classe. Il faudrait discuter avec l'ATSEM pour trouver une solution et travailler ensemble sur ces moments de transition pour soulager l'enseignant(e).

7. Prendre parti

Une des deux membres du binôme :

Je suis assez partisane du dialogue en individuel lorsque quelque chose ne fonctionne pas bien dans une relation au sein de la classe. Pour autant, dans ce cas, ma relation individuelle avec chaque enfant était de qualité : ils osaient venir vers moi pour me raconter des choses, demander de l'aide ou poser des questions pour la plus grande majorité, et respectaient pour la plupart les règles lorsqu'on se trouvait en « tête-à-tête » en classe. Le problème ne venait donc pas de là. Il provenait vraiment de mon positionnement, pas suffisamment intransigeant, face au groupe classe dans son entier, face auquel j'avais souvent du mal à oublier chaque individualité, qui par suite se sentait libre de me solliciter à tout moment (avec ses conflits, maux de ventre, questions, souhait de partage, etc.), y compris pendant les moments en commun…

Dans ce cas précis, il me fallait donc rétablir la cohésion de la classe d'un point de vue de la discipline (car l'entente est globalement bonne) en réaffirmant l'importance de ces moments de groupe pour que chacun y trouve son compte. C'est ce que j'ai finalement été amenée à faire et que je reproduirais si nécessaire face à la même situation (puisque cela a fini par fonctionner) en réexplicitant les règles, par exemple lever le doigt pour prendre la parole et attendre son tour pour qu'on puisse s'entendre chacun parler, ou ne pas parler en même temps qu'un autre élève, quitte à m'arrêter de parler de façon bien plus ferme qu'auparavant si la règle n'est pas respectée).

L'autre membre du binôme :

Les moments de battement ou de transition sont assez difficiles à gérer en tant que débutant, surtout si nous avons une classe agitée. Le fait que la classe se soit retrouvée scindée en deux avec une partie attendant au coin regroupement et l'autre en train de ranger facilite les débordements si l'enseignante ne s'occupe que d'un groupe. Ayant une classe de petite section, c'est un moment que je connais également : l'étape du rangement puis du regroupement. Cependant, dans ma classe, tout le monde range en même temps et tout le monde va s'asseoir en même temps pour justement éviter ces débordements. Des situations où un élève ou un petit groupe d'élèves enfreignent les règles et où l'enseignante se retrouve débordée par le groupe classe sont vite arrivées et arrivent plutôt souvent. Si cette situation m'était arrivée, j'aurais tout d'abord, après avoir repris la classe en main et calmé tout le monde, parlé de ce moment avec les élèves et en prenant un ton beaucoup plus ferme. Ce sont des élèves de moyenne section et par conséquent ils commencent à avoir conscience de ce qu'ils font. Je pense que passer à autre chose sans en parler serait une mauvaise idée. Après avoir parlé avec l'ensemble du groupe, j'aurais pris les élèves « déclencheurs » en individuels pour en parler plus fermement et décider d'une sanction immédiate si une situation comme celle-là se reproduisait.

1. *En faisant quelques recherches lors de ces interrogations, j'ai pu observer cette mission éducative évoquée, bien qu'avec ambiguïté, dans un texte officiel : « L'enseignant est seul responsable du choix des consignes et du déroulement des activités pédagogiques ou éducatives pendant le temps scolaire. Les ATSEM apporteront, à la demande de l'enseignant, leur compétence professionnelle et leur assistance éducative » (http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/ecole_elementaire/directeurs/documents/6-charte_ATSEM.pdf, p. 4).* ↩
2. *http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite* ↩
3. *https://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf* ↩
4. *https://www.cairn.info/revue-specificites-2011-1-page-199.htm* ↩
5. *https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/comment-gerer-les-classes-difficiles-6135.php* ↩