

Développement des néo-titulaires en milieu difficile : analyse comparative autour d'une même classe

Extraits du texte d'appui pour la formation des formateurs des journées « Tenue de classe » destinées aux néo-titulaires du second degré de l'Académie de Créteil (Septembre 2009).

Luc Ria

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Laboratoire PAEDI (EA), IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont II
Responsable du programme scientifique « Professionnalité enseignante » (INRP, Lyon)

Depuis la massification du système éducatif, la perte des fondements de l'autorité culturelle, symbolique et statutaire des enseignants a pour conséquence de solliciter davantage les personnes qui se trouvent exposées, voire mises à l'épreuve dans la régulation des interactions en classe (Périer, 2009)¹. Ainsi, lors de leur prise de fonction dans des établissements classés en éducation prioritaire, les enseignants du second degré vivent pour la plupart des moments critiques dans la maîtrise de leurs classes avec de fortes répercussions sur leur identité professionnelle en construction.

La mise au travail des élèves en début de cours apparaît pour eux comme un point noir de leur travail au quotidien (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008)², leur adhésion durable à un exercice scolaire peut être un véritable défi. Ces épreuves traduisent leurs difficultés à instaurer la forme scolaire nécessaire pour enseigner dans un univers où les élèves semblent devoir être tout à la fois éduqués et instruits. Ce qui fait que près d'un tiers des débutants estiment que la composante essentielle de leur métier est moins de transmettre des savoirs que de faire de la discipline.

Notre observatoire de recherche étudie le travail des jeunes enseignants du secondaire dans les établissements scolaires de la périphérie parisienne, et notamment leurs façons de faire face à ces nouveaux publics (Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Ria, 2009)³. Il s'attache à comprendre les conditions et les motifs conduisant certains débutants à adopter des formes de désengagement ou des stratégies défensives vis-à-vis de l'environnement scolaire, et comment d'autres parviennent à réaliser des activités professionnelles plus efficaces en termes d'apprentissage et d'éducation.

Cette contribution décrit l'activité de trois enseignants débutants, titulaires 2^{ème} année sur poste fixe dans un collège Ambition Réussite de Saint-Denis (93), intervenant tour à tour auprès d'une même classe de troisième de 20 élèves (16 garçons et 4 filles) réputée difficile, lors d'une même période scolaire (janvier 2008). Professeurs certifiés, de français pour Sophie, d'histoire et de géographie pour Marion et de mathématiques pour Maxime, les trois reconnaissent la difficulté à faire cours avec cette classe, l'une des plus agitées du collège, mais sans que s'y manifestent des comportements violents⁴.

Après presque six mois d'expérience, les trois enseignants employaient des modalités d'action très différentes face à ces mêmes élèves, avec plus ou moins d'efficacité, comprise comme le compromis provisoire établi entre des critères de viabilité personnelle au travail (confort, fatigue, stress, etc.) et des critères institutionnels liés à leurs fonctions et discipline d'enseignement. Cette diversité des conduites est couramment observée chez les enseignants débutants face à des élèves peu enclins à s'engager dans des tâches scolaires. L'objet de cette contribution est moins de comparer des enseignants très différents du point de vue de leur personnalité, de leurs parcours de formation et de leurs disciplines d'enseignement, que de comprendre plus généralement les fondements de l'activité débutante et ses développements possibles.

¹ Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et Sociétés*, 23/2009/1, 27-40.

² Guibert, P., Lazuech, G., Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

³ Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Collection 128, Armand Colin.
Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.

⁴ L'activité en classe des trois enseignants a été enregistrée sous format vidéo et complétée par un entretien d'explicitation du sens que ceux-ci conféraient à leur activité.

Cas 1 [Sophie] : la construction d'un pacte de non agression réciproque entraînant une réduction des exigences scolaires

Comme ses deux collègues, Sophie a 18 mois d'expérience dans cet établissement Ambition Réussite. Après une première année qu'elle estime avoir été difficile, caractérisée par de nombreux affrontements avec les élèves et une énergie en classe dépensée sans compter, elle a décidé de changer de stratégie avec cette classe de troisième en particulier : « *J'essaie de ne pas rentrer en conflit avec eux. Le dialogue est nécessaire pour ne pas les braquer...* ». Lors de l'accueil en classe, des règles de vie de groupe sont respectées (chewing-gum dans la poubelle, respect d'un plan de classe, attente du début de cours en position debout, etc.), l'ambiance de classe y est relativement sereine, mais le scénario de début de cours incertain. Sophie reconnaît, dans l'entretien suivant l'enregistrement de son activité en classe, son incapacité à provoquer de son propre chef la mise au travail de ces élèves de troisième : « *Je sais qu'ils vont se mettre à travailler... J'attends sans savoir combien de temps cela va durer ...* ».

L'enseignante a proposé en début de cours des exercices de grammaire consistant à mettre des propositions affirmatives à la forme interrogative et inversement. A la suite du travail individuel des élèves à l'écrit, elle s'emploie à effectuer une correction publique en sollicitant leurs réponses. Ceux-ci peu attentifs produisent un bruit de fond persistant. Sophie intervient à de très nombreuses reprises pour reprendre en main la classe : « *Samy, on est en cours de français, d'accord ? Tu te tais maintenant... J'attends le silence, j'ai pas eu le temps de poser la question... Tu te tournes complètement... Cela te dérangerait de suivre le cours un petit peu ?* ». Samy est pris d'un fou rire, l'enseignante le fixe d'un regard noir durant plus d'une trentaine de secondes. L'élève à peine calmé, elle est de nouveau interrompue par un autre foyer d'agitation avant même d'avoir énoncé dans sa totalité la proposition suivante : « *Hep ! Vous deux, vous vous croyez où ? Tourne-toi, tais-toi s'il te plaît...* ». Le cours se déroule ainsi entre bavardages, ricanements, bruits intempestifs et déplacements non autorisés. Le rythme de la correction est excessivement lent et celle-ci suivie seulement par quelques élèves.

L'enseignante tente de contenir l'agitation de ses élèves en signifiant ostensiblement son mécontentement, en haussant le ton, en fixant les élèves perturbateurs pendant de longues périodes, en rappelant régulièrement les comportements attendus de sa part en cours de français, en faisant sortir un élève du cours (avec un effet inverse à celui attendu). Toutes ses interventions étaient sans effet durable, comme si les élèves n'accordaient pas d'importance aux invectives parfois cinglantes de l'enseignante, comme s'ils n'acceptaient pas de jouer le jeu scolaire tout en restant cependant dans un registre « borderline » d'activités clandestines à la limite du tolérable. L'enseignante de plus en plus résignée au fil des minutes de cours, a reconnu lors de l'entretien sa difficulté à enseigner dans cette classe : « *Avec cette classe, un cours de 55 minutes se réduit à 20 minutes... C'est pas évident... Avec une autre classe de troisième, j'ai trois semaines d'avance sur cette classe... Quand tu es près d'un groupe d'élèves, ils se taisent à peu près et dès que tu vas ailleurs, ça reprend... C'est infini en fait... Comme des foyers toujours allumés... Aujourd'hui ça allait, je ne suis pas trop fatiguée parce que les élèves n'étaient pas très agressifs... Et puis moi j'ai décidé de prendre du recul... J'ai discuté avec eux, je leur ai dit : « Ok, vous ne voulez pas que je crie, je ne crie plus, mais faites des efforts... ». Là, aujourd'hui, c'est eux qui ne jouent pas le jeu, mais bon... Ça va peut être venir... ».*

Ce bref extrait n'est pas typique de l'activité ordinaire de cette enseignante de français, mais de son (dés)-engagement avec cette classe en particulier. Il illustre plus largement la difficulté générique d'une grande majorité de débutants, quelle que soit la discipline d'enseignement, peinant à trouver des solutions adéquates face à ces publics non scolaires. Ce qui conduit une partie d'entre eux à renoncer peu ou prou aux exigences scolaires, ou tout au moins à se protéger, à prendre du recul en externalisant les origines de leurs difficultés : « *De toute façon, dans la salle des profs, on en parle souvent : avec cette classe, personne n'y arrive !* ». Les questions disciplinaires face aux incivilités – mineures pour la plupart – prennent alors le pas sur les enjeux scolaires. Mais la quête de l'ordre en classe est sans cesse remise en cause par des élèves non suffisamment mobilisés d'un point de vue cognitif. Sophie en fin d'heure de cours en fait le constat devant les élèves, mais sans pour autant remettre fondamentalement en question la pertinence de ses propositions didactiques que l'on peut estimer non suffisantes et peu motivantes pour des élèves de troisième : « *On a passé des heures sur cet exercice et visiblement vous n'y voyez pas l'intérêt...* ». A moins de parvenir à les convaincre de l'intérêt porté à cet exercice ou d'en modifier le contenu ?

Cas 2 [Marion] : le maintien d'exigences scolaires dans une relation avec les élèves sous haute tension

A la même période, Marion finit avec cette classe le chapitre sur la seconde guerre mondiale du programme de troisième. Professeure principale de cette classe, elle signifie aux élèves son mécontentement en début de cours : manque de travail, devoirs à la maison non rendus, plaintes récurrentes des collègues, etc. Elle insiste sur la nécessité pour eux de se remettre très rapidement au travail pour ne pas compromettre leur chance d'obtenir en fin d'année le brevet des collèges. Les élèves se plaignent à leur tour de ses exigences et le cours commence dans une ambiance tendue. L'enseignante décide d'utiliser un rétroprojecteur pour que les élèves recopient la trace écrite de la fin de chapitre avant le contrôle prévu au cours suivant.

La qualité de projection est insuffisante et l'enseignante dans l'obligation de dicter aux élèves le texte dans l'obscurité. Finalement, elle leur demande de rallumer la lumière pour copier la trace écrite au tableau. S'en suivent une volée de protestations de la part d'élèves n'appréciant pas ce changement de média en plein recopiage et une réaction virulente de l'enseignante : « *Vous vous calmez là ? Vous avez vu comme vous êtes agressifs ? Est-ce que vous pensez que je vais vous laisser avec un cours qui n'est pas complet ? Moussa, est-ce que c'est la peine de s'énerver ? Oh ! J'aimerais bien avoir le calme là... Oh ! Je parle dans le vide là ? Je parle dans le vide là ? J'aimerais bien pouvoir terminer ce petit bout de cours sans avoir... Oh ! Samy, je parle dans le vide là ? Je parle dans le vide là ? Tu ne vois pas que je suis en train de parler ? Tu ne penses pas que ça peut s'adresser à toi ? [Samy : « si... »]. Donc, je vais mettre la deuxième partie du cours au tableau parce que le rétro ne projette pas correctement... ».*

Cet épisode de quelques minutes montre la relation extrêmement tendue persistant entre l'enseignante et ses élèves. Alors que le recopiage d'une trace écrite pouvait constituer une séquence plutôt calme et maîtrisée, la mauvaise visibilité du média a provoqué une rébellion inattendue. Comme si les élèves, sermonnés en début de cours pour leur manque de travail et de sérieux, s'indignaient d'être interrompus dans leur effort de recopiage et rappelaient, à l'occasion de l'erreur de l'enseignante, la nécessité d'être elle aussi exigeante quant à ses modalités d'intervention. Leur dépendance vis-à-vis de l'écrit, unique artefact « fiable » à leurs yeux pour la révision du prochain contrôle, semblait accrue par le rappel des enjeux relatifs à leur avenir scolaire, et donc à l'origine de leur rébellion. Se pose alors la question des méthodes que pourraient avoir des élèves de troisième pour une composition plus autonome de leur trace écrite en vue de préparer un contrôle de fin de chapitre.

Au-delà des péripéties liées à l'usage du rétroprojecteur, cet épisode condense les tensions pouvant apparaître entre des enseignants débutants (mais pas seulement) et des élèves peu scolaires, se renvoyant mutuellement la responsabilité des origines du conflit. Marion reconnaît être à cran avec cette classe : « *Au début de l'année, on s'entendait bien avec du travail de leur part, mais depuis la reprise des vacances de Noël, l'ambiance est tendue, les élèves fuient leurs responsabilités, et moi, ça me met sous pression... L'ambiance est mauvaise...* ». Marion tente de maintenir un niveau d'exigence avec cette classe de troisième mais au prix d'une relation avec les élèves électrique et usante : « *Les heures avec cette classe comptent triple, j'en sors épuisée et pour quels résultats ?* ». L'enseignante est sur le qui vive, souvent agressive, parfois provocante de manière excessive dans ses interventions.

L'exigence scientifique de Marion se trouve desservie par l'usage d'un niveau de langage et d'une vitesse d'élocution proches des modalités de communication orale de la cité⁵. Elle réagit aux prises de parole intempestives des élèves de manière frontale, rendant coup pour coup comme sur un ring de boxe, sans discerner : a) les répliques ou attitudes mineures qu'elle pourrait ignorer (pour se préserver et préserver dans le même temps une ambiance de travail plus sereine), b) les comportements inacceptables nécessitant son intervention et c) les demandes d'élèves relatives aux contenus du cours qu'elle pourrait exploiter à des fins didactiques, et non seulement réprimer d'un point de vue disciplinaire. Ce changement de cible pourrait progressivement permettre de prendre davantage en compte les questions des élèves pour qu'ils se sentent plus impliqués dans les contenus d'enseignement proposés, et donc davantage partie prenante du déroulement du cours. Car plusieurs sollicitations de leur part concernaient directement le chapitre d'histoire étudié.

⁵ Les jeunes enseignants, exerçant en établissements classés en éducation prioritaire, emploient fréquemment en classe du vocabulaire du langage de la cité ou des expressions de sens commun. Ils estiment que les expressions vernaculaires ont plus d'impact auprès des adolescents qu'un vocabulaire soutenu ou distancié. Ce que les enseignants plus expérimentés récusent en général ou emploient avec plus de discernement pour montrer la différence d'usage des deux registres selon les interlocuteurs et les circonstances.

Cas 3 [Maxime] : l'obtention de l'ordre en classe sous l'impulsion d'exigences scolaires fortement structurées

Les deux premiers cas illustrent deux tendances typiques chez les enseignants débutants face à des classes difficiles : la première conduisant à la suite d'une série de conflits à un investissement distancié voire résigné, la seconde parvenant au maintien des exigences scolaires mais au prix d'une relation sous tension⁶. Les deux génèrent de la fatigue, de la frustration, et conduisent sans nul doute à des impasses à court ou moyen terme. L'activité de Maxime offre une voie alternative entre exigence et bienveillance, entre ordre en classe et enjeu scolaire.

L'implication de Maxime avec cette classe de troisième débute dès sa prise en main dans la cour par des échanges courtois avec les élèves sur des sujets extrascolaires : « *On a une bonne relation entre nous, j'essaye de détendre tout le monde après la récré... La plupart sont super-excités après la récréation... J'essaye par une discussion sympa d'arriver en haut des marches dans une atmosphère détendue... Et c'est un moment où je m'attache à leur montrer qu'ils m'intéressent en tant que personnes... Plus qu'en tant qu'élèves lambda* ». Et dès le franchissement de la porte de sa classe, l'enseignant posté dans l'encadrement, signifie le changement de territoire en rappelant à l'ordre, les yeux dans les yeux, de manière préventive l'indiscipline de certains élèves lors des cours précédents : « *Samy, tu m'as cassé la tête hier, tu ne vas pas me la casser aujourd'hui !* ». L'élève, les yeux baissés, promet de rester calme. En multipliant les déplacements autour des élèves encore agités et les remarques individuelles parfois de manière mesurée, parfois de manière théâtralisée, il parvient en quelques minutes à canaliser l'agitation collective et à percevoir le point de basculement favorable à l'amorce des premières questions sur le travail scolaire en cours : « *C'est un moment très pénible parce que répétitif et symptomatique de tout ce qui ne fonctionne pas dans cette classe : paroles intempestives, remarques individuelles sans portée sur le collectif... Tu fais une remarque à un élève, son voisin ne l'entend pas pour lui... Là, il faut que je capte ce début de silence pour prendre la main... Il faut qu'avec une question de maths, toutes les conversations tournent enfin autour des maths...* ».

Sans prendre le temps de faire l'appel⁷, Maxime propose une série d'exercices sur les identités remarquables à réaliser individuellement : « *Ce qui m'intéresse là, c'est de rappeler rapidement les deux identités que l'on a vues hier, revenir sur la possibilité de les retrouver si on les a oubliées le jour d'un contrôle, faire pareil avec la troisième identité et passer rapidement à des exercices car le travail personnel n'est pas fait à la maison avec cette classe... A part quatre élèves au plus... Donc, je ne peux pas m'appuyer sur un travail personnel fait à l'extérieur. Je fais donc en sorte qu'en classe il y ait une part importante de travail personnel...* ». Maxime circule dans les rangs pour aider les élèves dans leur travail. Il continue à faire des remarques sur les attitudes relâchées, sur le matériel scolaire non rangé mais se focalise prioritairement sur la réalisation des exercices de mathématiques. Lors de cette séquence de travail individuel, l'enseignant s'estime plus tolérant : « *Je ne réclame pas le silence absolu, j'aime entendre un léger bruit de fond et les laisser échanger un peu pour ensuite être plus exigeant quand il faut se concentrer sur un raisonnement* ».

L'enseignant s'arrête plusieurs minutes à l'arrière de la classe auprès d'un élève. En prenant son stylo, il écrit directement dans son cahier la démarche à suivre : « *Tu développes comme ça, ton $3x + 5...$* ». Si Maxime s'intéresse aux élèves en tant que personnes dans les couloirs, il s'attache en classe à les connaître individuellement et à croire en leurs capacités d'apprentissage. En une fraction de seconde, il frappe du poing la table et dit de manière très ferme : « *Moussa, Samy !! Vous pouvez baisser d'un ton ?* » [Samy déjà interpellé lors de l'accueil en classe]. Et de nouveau à voix basse avec l'élève du fond de la classe : « *Et après tu fais comme ça... C'est bon ? Allez essaye...* ». Ce dernier, de nouveau seul, poursuit sur les conseils de l'enseignant le développement de l'identité remarquable, alors que la veille il était à l'origine de plusieurs affrontements avec l'enseignante de français.

Ce premier extrait du travail de Maxime montre sa capacité : a) à anticiper, prévenir les comportements déviants avant même le début du cours et à rappeler sans cesse aux perturbateurs leurs engagements, b) à intégrer dans une même action l'accompagnement individuel d'un élève de manière bienveillante et la surveillance à distance de façon très ferme d'un groupe d'élèves trop bruyants, c) à

⁶ Les activités des deux enseignantes illustrent deux tendances débutantes typiques. Cependant, en tant que formes temporaires d'adaptation, elles ont elles-mêmes évolué depuis la période de l'étude.

⁷ Appel effectué plus tard lorsque tous les élèves ont été occupés individuellement.

avoir des seuils de tolérance au bruit dans la classe ajustés à la nature du travail en cours et d) à faire passer au premier plan les interventions sur sa discipline d'enseignement [ici les identités remarquables] tout en prolongeant sans relâche, en arrière plan, les rappels à l'ordre individuels ou collectifs.

Le deuxième extrait correspond au bilan collectif prévu par l'enseignant à la suite de la séquence d'exercices réalisés individuellement. Maxime, sentant les élèves se dissiper, attend plusieurs secondes, la craie à la main, le corps penché vers l'avant. Il lance à la cantonade plusieurs « chut ! » : « *On pose les stylos, on regarde au tableau...* ». Maxime s'adresse à plusieurs reprises aux élèves effectuant encore les exercices : « *Pose ton stylo, on t'attend !* »... « *Pose ton stylo, on t'attend !* ». La pose de tous les stylos marque la transition entre le travail individuel et le bilan collectif pour recréer une configuration collective favorable à la compréhension d'une méthode de développement d'une identité remarquable. Le « on t'attend ! » signifie l'entreprise collective et pèse bien davantage sur les retardataires que le « je t'attends ! ». Maxime insiste sur les conséquences de toute inattention : « *Pose ton stylo, après tu me diras que tu ne comprends pas...* ». L'enjeu, plus qu'une question d'ordre en classe, est relatif à l'intelligibilité du savoir en jeu. Mais cette transition entre l'écrit et l'oral, l'individuel et le collectif est toujours difficile à opérer pour Maxime avec cette classe : « *Le moment de prise de parole collective est un moment dur à gérer pour moi mais aussi pour eux... Ils sont dans une sorte de compétition de celui qui va donner la bonne réponse... J'essaye de donner le nom de la personne qui va être interrogée avant de poser la question, sinon on est parasités par des élèves qui donnent la réponse sans lever la main, et ensuite je préserve celui que j'ai sollicité en disant aux autres de se taire... Je m'appuie beaucoup sur le respect de la prise de parole...* ».

A cet instant, l'exigence de Maxime porte sur la qualité d'écoute des élèves. Il n'hésite pas, entre deux interventions sur les mathématiques, à intervenir sur les attitudes encore relâchées : « *S'il te plaît, tiens toi comme il faut !* ». Il pointe au tableau la méthode employée avec ses élèves depuis le début de l'année scolaire : « *Ça, c'est ce que l'on a appris en début d'année, ça reste bon ! Heureusement qu'on n'apprend pas des conneries ! Sinon...* ». Il insiste ensuite sur l'utilisation possible d'une autre méthode : « *Vous aviez le choix dans la méthode...* ». En effectuant des pas à reculons jusqu'au dernier rang pour adopter le point de vue des élèves et montrer le tableau avec la main, il les sollicite de nouveau : « $(3x + 5)^2$: *ça ressemble à quelle identité remarquable ?* ». Sa position à l'arrière de la classe montre ostensiblement sa volonté d'impliquer tous les élèves dans la recherche de la solution. Il revient ensuite compléter l'écriture des deux méthodes en passant plusieurs fois d'un côté à l'autre des deux volets du tableau pour montrer le choix offert aux élèves et plus largement le chemin parcouru dans l'apprentissage. Finalement, l'enseignant insiste sur la difficulté de sa démonstration : « *Bon je ne vous le cache pas, c'est chaud ça...* », avant de demander aux élèves de poursuivre la réalisation des exercices suivants nécessitant cette fois d'employer les deux méthodes tout juste exposées.

Si les préoccupations de Maxime relatives à l'ordre en classe et la transmission des savoirs sont imbriquées dans les mêmes actions, sa focale dominante est clairement orientée par sa démonstration en mathématiques. Toute son énergie y est consacrée et les élèves suivent ses explications avec une attention soutenue. Très peu de comportements parasites sont observés. L'activité de Maxime se caractérise par : a) une exigence dans sa discipline d'enseignement non rabattue, constituant une sorte de défi, de challenge pour tous les élèves, b) une justification de la nature des savoirs en insistant sur la transparence de son projet : « *Je ne vous le cache pas...* », c) une mise en valeur de la « plasticité » des savoirs enseignés, c'est-à-dire de leurs différents chemins d'accès pour que les élèves comprennent « *qu'il n'y a pas qu'une façon de faire...* » et que « *l'on peut développer ou réduire une formule mathématique* », d) une utilisation de l'espace pédagogique pour distinguer clairement les deux méthodes possibles du raisonnement : distribution spatiale au tableau et adoption de l'espace arrière de la classe pour prendre le point de vue des élèves et e) une inscription temporelle des savoirs pour repositionner ce qui a été appris précédemment (début d'année scolaire et cours précédents), et donner les moyens aux élèves de retrouver un raisonnement oublié le jour du brevet du collège (fin d'année scolaire).

Finalement, après six mois d'enseignement, en dépit des faux pas et des périodes de doute, une forme de respect s'est instaurée entre Maxime et ses élèves de troisième : « *Il me semble plus efficace quand je suis énervé de m'avancer proche d'un élève et de lui dire très doucement, très calmement : « Là, tu m'énerves... », plutôt que de gueuler et d'être hystérique... Je pense que peu à peu s'instaure une forme de respect, parce que quand je suis vraiment fatigué, ils me respectent vraiment... Je leur*

dis : « C'est bon, je suis fatigué... Vous restez paisibles... ». Ils pourraient en profiter pour me déborder, mais c'est pas du tout le cas... ».

Des croyances encore tenaces chez les débutants sur la conduite des classes difficiles

Face à des élèves qui n'entrent pas dans le jeu scolaire, il est tentant de renoncer avec fatalisme à toute perspective d'acculturation. Pourtant, dans certaines conditions, ces adolescents peuvent se conformer aux exigences scolaires. Notre étude montre des collégiens totalement différents d'un cours à l'autre : perturbateurs incessants en français, protestataires arrogants en histoire et élèves jouant le jeu scolaire en mathématiques. Ces attitudes orthogonales ont produit à quelques heures d'intervalle des ambiances de travail très contrastées. Dans les trois cas précédents, il est frappant de constater que l'adhésion des élèves est proportionnelle à la consistance des projets d'enseignement : plus les élèves se sentent impliqués dans un projet concret et ambitieux, plus ils jouent le jeu scolaire. La première enseignante ne parvenait pas à les impliquer, la seconde luttait contre eux pour le faire, le troisième accomplissait avec eux un projet ambitieux.

Lors des premiers pas professionnels en milieu difficile, l'autorité personnelle semble pour beaucoup de débutants constituer le dernier rempart ou la seule ressource pour asseoir sa légitimité professionnelle. Mais là aussi, l'observation des classes montre que les enseignants faisant de l'autorité leur seul credo, peinent à instaurer les conditions favorables à la mise au travail. L'une des croyances encore tenace est de penser qu'il est d'abord nécessaire d'obtenir l'ordre en classe pour commencer à délivrer les consignes et faire travailler les élèves. Au contraire, et surtout dans les milieux difficiles, l'ordre en classe est souvent la conséquence du travail des élèves et non l'antécédent. En effet, l'ordre en classe, sans savoirs en jeu, ne constitue qu'un équilibre précaire sans cesse remis en cause. Des savoirs scolaires « fantômes » ou seulement dispensés en filigrane, ne peuvent faire tenir durablement les situations de classe. De ce fait, les ressources les plus précieuses pour « faire autorité » (et non être autoritaire) sont davantage liées à l'implication personnelle et à la force de conviction au service d'un projet d'apprentissage.

Ainsi, les configurations de classe qui offrent pour les élèves une grande visibilité des procédures en cours (comme par exemple, l'alternance de l'écrit et l'oral, du travail individuel et collectif avec une alternance de seuils de tolérance plus ou moins exigeants selon la nature des séquences de travail, *etc.*), et qui intègrent de manière indissociable une mise en situation de leurs apprentissages et un encadrement de leurs comportements, sont les plus fédératrices de l'ordre en classe. Et sur ce point, une deuxième croyance ne résiste pas à l'observation des pratiques enseignantes : les mêmes gestes professionnels n'ont pas les mêmes effets s'ils sont mobilisés de manière isolée ou s'ils s'inscrivent plus largement dans un projet d'enseignement. Les débutants observés effectuaient les mêmes remarques individuelles, employaient les mêmes attitudes réprobatrices (changements de ton, silences, yeux noirs, *etc.*), mais pas avec le même impact. Certes, on peut repérer l'effet indéniable de gestes particulièrement bien ciblés, mais par contre constater que ces gestes à visée disciplinaire ont davantage d'effets (de contention) sur l'agitation de la classe s'ils sont supra-ordonnés ou orchestrés par une ligne mélodique claire et continue : celle des savoirs scolaires en jeu. A condition encore que les jeunes enseignants croient en l'éducabilité possible de leurs élèves.

La description de l'activité de Maxime, satisfaisant à la fois des normes de viabilité personnelle et des normes d'exigence institutionnelle, permet d'identifier plusieurs leviers efficaces pour renforcer la mobilisation d'élèves peu enclins à jouer le jeu scolaire. Celle-ci se caractérise par deux préoccupations principales : l'une de transmettre des savoirs scolaires et l'autre de maintenir l'ordre en classe (la seconde, non pas appréhendée comme une finalité en soi, mais comme le moyen de concrétisation de la première), et par un cadre éthique, ou une « éthique en acte », clef de voute de toute interaction pédagogique. Ses principales ressources pour faire tenir les situations scolaires sont : a) une ambition didactique forte, comprenant notamment des marges de manœuvre laissées aux élèves dans leur processus d'acculturation, b) une activité ancrée dans l'espace de la classe et s'inscrivant dans des temporalités explicites aux yeux des élèves, et c) des ajustements et des rapports de force subtils entre les élèves de la classe pour lier, fédérer les individus autour d'un projet commun, sans survaloriser ou sous-estimer la place et l'influence des élèves perturbateurs et des élèves en difficulté scolaire.

Pour tout commentaire ou témoignage : Luc.Ria@univ-bpclermont.fr