

## TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
I) QU'EST-CE QU'UNE CLASSE DIFFICILE ?	4
1) Profil de la classe de cinquième 7.	4
2) Vécu de classe difficile : qu'en pensent les autres enseignants ?	10
II) L'AUTORITE COMME MOYEN DE "TENIR" UNE CLASSE DIFFICILE.	15
1) Mes difficultés avec la classe de cinquième 7.	15
2) Le contrat de classe.	17
3) Différentes utilisations de l'autorité du professeur.	21
4) En guise de conclusion : autorité, contrat de classe, punitions : que faire ?	24
III) LES FORMES DE TRAVAIL AVEC UNE CLASSE DIFFICILE.	25
1) Autorité, didactique et pédagogie : la théorie.	25
2) Quelles formes de travail pratiquer avec une classe difficile ?	26
CONCLUSION	36
ANNEXES	38
BIBLIOGRAPHIE	58

## INTRODUCTION

Au cours des mois précédents ma première rentrée scolaire en tant que professeur, je ne me suis jamais posée de question sur la nature de l'enseignement que j'allai donner, ni sur les modalités de ce don. J'étais préoccupée par un jeu bien plus amusant : chaque fois que je croisais un adolescent dans la rue, je me demandais si ce serait celui-là que j'aurai en face de moi et quel serait notre comportement. De toute façon, j'avais en tête le souvenir de deux de mes professeurs de lycée, qui avaient su conforter mon goût d'apprendre, comme celui d'une grande partie de mes petits camarades. Nous attendions tous, avec impatience, nos retrouvailles hebdomadaires avec eux. Et je sortais chaque samedi après deux heures d'économie, surexcitée à l'idée d'expliquer ce que je venais d'apprendre à ma mère, auditoire très respectueux ... Pourquoi aurais-je donc appréhendé cette rentrée dans la peur de ne pas être entendue et écoutée ?

Pourtant lorsque j'allais chercher mes élèves de cinquième 7 dans la cour, le jour de notre première rencontre, j'ai rapidement senti que rien n'était gagné d'avance. Ma jeunesse les a étonnés et je pensais au fond de moi-même que j'allais devoir faire doublement mes preuves. Preuve de quoi ? De mon savoir, mais aussi de mes qualités à le leur transmettre, fondement de l'autorité du professeur. Jusque-là, je n'étais pas encore effrayée. Mon état d'esprit était bien différent lorsque je suis sortie de cette première rencontre... Je me demandais déjà pourquoi j'avais choisi de me jeter dans la "fosse aux lions", avec pour seules armes un caractère timide et plutôt solitaire !

Un "événement" m'avait conduite si rapidement à ce doute. A la fin de cette heure de prise de contact, j'avais vu l'un de mes élèves se lever tranquillement, se dirigeait vers l'un de ses camarades assis près de lui, récupérer quelque chose et lui asséner un grand coup de pied dans les fesses (à travers la chaise, ce qui n'a pas été très pratique !). Puis l'agresseur est retourné s'asseoir alors que l'agressé s'empressait de le poursuivre pour lui rendre la pareille. Pendant ce temps, je restais abasourdie derrière mon bureau, à me demander quelle mouche les avait piqués, car durant ma carrière d'élève je n'avais jamais assisté à une telle scène. Les heures suivantes confirmèrent, ma première impression : j'avais en face de moi une classe que je trouvais difficile.

Conduire ce groupe-classe était malaisé pour moi. Beaucoup n'apportaient pas leurs affaires. Lorsqu'ils les avaient, certains refusaient de les sortir. La classe était bruyante, agitée. Personne ne semblait ravi d'être au collège, mis à part moi, et je n'avais en face de moi qu'un ensemble d'élèves récalcitrants à suivre le cours du professeur calmement, au travail, au collège en général. Ainsi Johann, arbore fièrement, depuis le début de l'année, une pochette rapidement détériorée, puis remplacée sur laquelle il inscrit le slogan suivant : "ÉCOLE GALÈRE". J'estimais qu'ils étaient sans cesse en train de mettre à mal mon

autorité.

Je me trouvais tout à fait démunie face à ces comportements inconnus pour moi, élève sans problème d'un collège sans difficultés particulières, n'ayant jamais travaillé avec des groupes d'enfants ou d'adolescents. Avec la cinquième 7, l'enseignement de l'histoire-géographie dans des conditions normales me semblaient particulièrement difficile à réaliser : retards, absentéisme, élèves sans matériel régulièrement (Rabiaha ne juge pas nécessaire d'amener son sac le samedi matin, prémices du week-end tant attendu ...) Je ressentais une contestation sourde de l'école en général et de moi en particulier, en tant que représentante de cette institution dont découle une partie de mon autorité.

D'emblée, le problème m'a semblé se développer sur deux axes : j'étais loin d'être la uniquement pour les instruire comme je le concevais d'abord.

Notre ministère ne se dénomme plus Instruction Publique, mais Éducation nationale, cette modification prend tout son sens avec une classe comme les cinquième 7. Avant de pouvoir les instruire en histoire et géographie, c'est à dire leur donner les moyens de s'approprier de nouvelles connaissances dans ces matières, il allait falloir les éduquer : assurer leur développement d'être humain, au-delà du champ de l'instruction, qui favorise le développement intellectuel. Pour moi, cette éducation était essentiellement l'apprentissage de mœurs, en l'occurrence, les habitudes de vie à respecter, nécessaire au bon fonctionnement de la classe : savoir maîtriser les excès de sa langue pour les bavards, de son corps pour ceux qui ne peuvent tenir en place sur leur chaise plus de quelques minutes... Or, en aucun cas cette éducation ne peut être un préalable : elle s'élabore au fur et à mesure que l'instruction se fait, tributaire du programme qui doit être impérativement achevé à la fin de l'année scolaire, quelque soit la classe que nous avons face à nous, docile ou difficile.

La difficulté avec ce type de classe où le besoin important d'éducation se fait sentir est donc de trouver des formes de travail qui permettent de satisfaire les deux exigences du professeur : INSTRUCTION et ÉDUCATION de manière simultanée. Il faut donc mettre en place, avec ces classes des dispositifs pédagogiques et didactiques, qui tout en permettant l'éducation des adolescents favorisent leur instruction.

C'est ce que nous avons cherché au cours de ce premier semestre : quelles formes de travail favorisent l'apprentissage simultané de règles de vie en collectivité (éducation) et de connaissances "scientifiques".

Afin de pouvoir trouver des solutions, il nous fallait d'abord comprendre ce qu'est une classe difficile et quelles sont les difficultés spécifiques de ces classes, à la fois dans le domaine de l'instruction ( retard scolaire, difficulté de compréhension, de raisonnement, aucune motivation d'apprendre ...) que dans celui de l'éducation (comportement en classe, mais aussi plus largement au collège). [I]

Une fois ces problèmes constatés, nous avons envisagé deux types de solutions, l'une liée strictement à l'autorité, car nous pensions que les comportements

déviants (par rapport à ce que nous estimions la normale, depuis notre vécu d'élèves) la remettaient en cause. [II] Mais l'autorité pure et dure face à une classe difficile ne peut être une bonne solution si elle ne s'accompagne pas d'une profonde réflexion didactique et pédagogique. [III]

### **I) Qu'est-ce qu'une classe difficile ?**

Actuellement, on entend énormément parler de la difficulté d'enseigner et du

malaise qui en résulte pour bon nombre de professeurs. Cette difficulté est liée au “public” que l’enseignant trouve en face de lui et qu’on qualifie le plus souvent d’élèves difficiles voire de classes difficiles. Mais que veut-on signifier par élèves ou classes difficiles ?

### 1) Profil de la classe de cinquième 7.

La classe de cinquième que j’ai en charge a plusieurs particularités.

#### *1.1 ) Arrivées, départs : un mouvement permanent.*

Elle compte actuellement vingt élèves, mais son nombre a fluctué au cours de l’année, au gré des arrivées, échelonnée jusqu’au mois de Janvier et des départs. Ceux-ci, eux, ont commencé à se précipiter dans le courant du second trimestre. Ce sont des élèves appartenant à la tête de la classe (bons ou moyens) qui ont quitté l’établissement soit pour cause de déménagement, soit parce qu’ils ne supportaient plus l’ambiance de cette classe, qu’ils jugeaient donc eux-mêmes difficile. Les arrivées relèvent d’une plus large palette de niveau : du bon élève au dossier irréprochable à un ancien élève de S.E.G.P.A., jugé compétent pour réintégrer le cursus classique, malgré son comportement particulièrement turbulent. Au total, trois arrivées et trois départs, qui sont déjà peut-être révélateur d’un dysfonctionnement de cette classe. En effet, si je compare avec ma seconde classe en responsabilité, des troisièmes bilingues depuis la sixième, aucun mouvement tel n’a eu lieu, ce qui assure une stabilité du groupe-classe de laquelle découle une sérénité certaine, sûrement due également à la constitution plus ancienne de leur groupe qui fonctionne depuis leur première année de collège. Mes élèves de troisième se connaissent bien et apprécient de travailler ensemble.

Quelle image ces élèves de cinquième peuvent-ils avoir de leur classe ? On y arrive, on en part ... Un peu comme une Maison des Jeunes et de la Culture que l’on quitte après avoir mal choisi l’activité de loisir de l’année et que l’on retrouve au semestre suivant après un nouveau choix.

Pour le professeur aussi, ces va-et-vient constants sont un obstacle. En effet, l’arrivée ou le départ d’un élève peut rompre des équilibres obtenus parfois difficilement : l’introduction ou le départ d’une personne modifie “l’être” du groupe. Comment, alors, apprivoiser ce groupe-classe à géométrie variable ? Il faut sans cesse s’adapter, réajuster.

#### *1.2) Age moyen de la classe : de nombreux redoublants.*

L’âge des élèves est également révélateur. Un seul redouble sa cinquième, mais plus de la moitié ont redoublé une ou deux classes. Certains sont issus de

curus de consolidation (sixième) qui leur a donné la chance d'arrivée dans les filières classiques du collège avec un meilleur niveau. Pour l'instant, nous ne pouvons dire qu'il s'agit d'élèves difficiles, mais plutôt d'élèves en difficultés, voire en grande difficulté. Je me suis rendue compte au cours de l'année que certains avaient de graves difficultés de lecture, ce qui, on le comprendra, gêne voire empêche la pratique de multiples exercices.

### *1.3) Origines sociales des élèves de cinquième 7.*

Ils sont issus pour la majorité de familles modestes ou en difficulté. Dans les "fiches de l'élève" distribuées en début d'année, nous avons pu constater que ces jeunes élèves notent sans sourciller : " profession du père : chômeur" . Et certains précisent parfois timidement, entre parenthèses : "R.M.Istes". Mais ils le revendiquent aussi. En voici pour preuve un incident arrivé en tout début d'année entre eux et moi.

Le principal nous avait assigné pour la totalité de nos cours la salle trente. J'appris rapidement par mon tuteur que cette salle se trouve dans ce que l'équipe enseignante appelle "le bloc". Il s'agit d'un bâtiment massif (d'où son nom), plus récent que le reste du collège et donc légèrement à l'écart. La salle trente en question était très détériorée : mobilier et mur, aucune affiche pour en faire une salle d'histoire-géographie agréable, bien qu'elle soit assignée à cette discipline. La seule belle chose de cette salle sont les fenêtres, apparemment neuves, affublées de rideaux noirs en lambeaux, que nous ne pouvions ouvrir malgré la chaleur car elles donnent sur une gare routière. Et bien sûr, aucun matériel pour faire de l'histoire-géographie : ni rétroprojecteur, ni appareil pour visionner des diapositives et encore moins une télévision ou un magnétoscope. Comme il était impossible de transporter le matériel nécessaire régulièrement dans cet endroit, encouragée par mon tuteur, je demandai une autre salle pour travailler. J'en obtins deux, dans les bâtiments centraux, repeintes à neuf et totalement équipées toutes les deux. Et j'arrivais fièrement devant mes élèves pour leur annoncer la bonne nouvelle. Je fis noter le changement de salle sur le carnet de correspondance, assez laborieusement. Un élève (un de ceux dont le père touche le Revenu Minimum d'Insertion) me demanda alors pourquoi nous devions changer de salle. Je lui expliquais donc que cette salle trente était en mauvais état et que nous ne pourrions pas y travailler dans de bonnes conditions. Sa réponse m'a sidérée et je crois que je ne l'ai toujours pas réellement comprise. Voici ce qu'il me dit : "Nous sommes des gens pauvres, il nous faut une salle pauvre ! ", comme si l'école n'était capable que de reproduire les inégalités de notre société . Je n'ai su lui répéter que ce que je venais de dire, alors que j'aurai dû lui montrer que l'école peut et doit offrir à chacun, quelque soit sa condition sociale, des conditions favorables pour travailler et que leur situation quotidienne difficile, ne les astreignaient pas à accepter de passer une grande partie de leur temps, dans des locaux vétustes. Rétrospectivement, je pense que

cet incident aurait dû être pour moi une sonnette d'alarme. Sans le voir, j'avais en face de moi des élèves tout à fait conscients de l'ensemble de leurs difficultés, qui les revendiquaient et qui montraient déjà ainsi une opposition à ce que le collège et les professeurs pouvaient leur apporter. Nous pourrions presque penser que ces élèves existaient par leurs difficultés et que les leur enlever aurait été comme leur enlever un objet très précieux. Et je n'ai pas vu à ce moment-là que ma mission consistait d'abord à les persuader, que chacun peut exister en se réalisant dans le travail, et pour commencer à l'école, même si leurs parents n'avaient pas toujours eu l'opportunité de le leur montrer.

Nous pouvons donc dire que les cinquième 7 auraient dû rapidement nous apparaître comme une classe difficile, parce qu'il fallait les convaincre de l'utilité de l'école, comme moyen de réussite sociale à long terme, avant d'entreprendre un travail approfondi en histoire-géographie avec eux. Ceci s'est d'ailleurs confirmé plus tard. Plusieurs fois m'ont été faites les réflexions hélas devenues classiques : "De toute façon, je connais quelqu'un qui a bac + x et qui est chômeur" et même plus tard dans l'année : "vous ne pouvez pas comprendre, vous êtes tranquilles vous !", référence claire à ma situation privilégiée de fonctionnaire !

#### *1.4 Origines culturelles des élèves de cinquième 7.*

Elles sont très variées. Parmi le groupe-classe, je remarquai d'emblée que près de la moitié des élèves étaient d'origine étrangère. Au début de l'année, je me suis contentée de tous les assimiler dans le même groupe : le groupe des maghrébins. Je trouvais cela intéressant pour deux raisons essentielles.

D'une part, le programme de cinquième, en histoire accorde une place non négligeable à la civilisation arabo-musulmane médiévale, à un moment où elle fascine par toutes ses richesses (économiques, intellectuelles, artistiques). De même en géographie, lors de l'étude du continent africain, le Maghreb est l'objet d'un traitement à part, approfondi. Je comptais à ces occasions mettre ces élèves à contribution : faire profiter le reste de la classe de leur expérience et de leur pratique, pour certains d'entre eux, de la religion musulmane lorsque nous étudierions le Coran et les grands principes qu'il énonce. De même, j'avais pensé que leurs voyages réguliers dans leur pays d'origine pourrait être utile pour rendre réelle et concrète notre étude géographique du Maghreb.

D'autre part, en favorisant ces échanges entre les sous-groupe culturels de ma classe, je voulais leur permettre de mieux se connaître, ne plus avoir la peur de l'autre, de l'étranger qui leur est parfois transmise chez eux, et permettre "l'intégration" de tous dans ce groupe constitué pour une année scolaire, et peut-être plus, si le principal décide de maintenir leur classe l'année prochaine et les suivantes. Cette "intégration", il me semblait nécessaire de l'encourager, non pas pour le sous-groupe d'origine maghrébine lui-même (faut-il rappeler qu'ils sont tous nés en France, sont français et y sont parfaitement "intégrés"), mais

pour l'image que les autres élèves peuvent avoir de ce sous-groupe, afin qu'elle soit définitivement positive. Ainsi pourrait-il vivre ensemble sereinement, or c'est aujourd'hui une des nouvelles missions de l'école que d'apprendre aux élèves à vivre en collectivité, ensemble.

Pourquoi alors envisager que la diversité culturelle peut-être un facteur de difficulté dans une classe, alors qu'elle me semblait de prime abord un atout ? Et bien justement parce que l'intégration ne se faisait pas et qu'il m'a semblé que personne, mis à par moi, n'avait envie qu'elle se fasse dans cette classe. Le groupe que j'avais identifié comme maghrébin étaient assis tous ensemble d'un côté de la classe alors que le reste de la classe faisait bloc de l'autre côté. Puis j'ai constaté qu'il existait des dissensions à l'intérieur du premier groupe quand j'ai compris que deux de mes élèves n'étaient pas d'origine maghrébine mais turque.

Je décidai au second trimestre d'assigner à chacun une place dans la classe et fis en sorte de mélanger les élèves en fonctions de leur origine culturelle. Après trois mois passés ainsi, je leur proposai de choisir librement leur place et automatiquement, les sous-groupes culturels se sont reformés.

Finalement, la diversité culturelle d'une classe m'apparaît comme un facteur de difficultés car, comme je devrais les convaincre chaque jour de l'utilité de l'école comme facteur de réussite sociale, je devrais aussi, tout au long de l'année, leur démontrer que vivre ensemble, ce n'est pas simplement vivre à côté les uns des autres et que les échanges interculturels sont une richesse. Vaste programme ; laisse-t-il un peu de place à l'histoire-géographie ?

### *1.5) L'arbre qui cache la forêt ...*

Je me suis d'emblée focalisée, en début d'année scolaire, sur ce problème relationnel entre élèves de culture diverse et je n'ai pas saisi rapidement qu'il s'agissait d'un problème beaucoup plus général. Comme je l'avais ressenti avec la question des arrivées et des départs, qui gênait la constitution sereine du groupe-classe, je me suis rendue compte, dans le courant du mois de Février qu'en cinquième 7, le groupe classe n'existe pas.

Il n'y a pas d'esprit de groupe, mais une multitude de petites entités réduites parfois à l'extrême, qui ne se supportent pas les unes les autres et refusent de faire l'effort de passer six à sept heures quotidiennes ensemble.

Voici, pour le démontrer un incident qui s'est justement produit au mois de Février, une semaine avant les vacances d'hiver. Chaque quinzaine, je donne deux heures de cours aux élèves de cinquième 7. Ces deux heures se suivent, mais elles sont entrecoupées par la récréation de dix heures, qui dure une quinzaine de minutes. La deuxième heure est souvent difficile, dure, car les élèves mettent du temps à se calmer après cette pause, et ils supportent mal de faire deux heures d'affilée la même matière, en particulier lorsqu'il s'agit d'histoire-géographie, qu'ils ont l'habitude de recevoir par tranche de une heure.

( Ce serait différent pour le sport, par exemple, car ils sont habitués à pratiquer deux heures durant.) A la fin de cette deuxième heure, alors que chacun rangeait ses affaires, j'ai vu une trousse traverser la classe, passée la porte d'entrée de notre salle, survolée la passerelle qui donne accès au premier étage où nous nous trouvions, pour atterrir au rez-de-chaussée du collège, dans la cour de récréation ! La trousse appartenait à Sanae, la meilleure élève de cinquième 7, douce, disciplinée, travailleuse. Je n'ai pas pu savoir exactement qui était à l'origine de ce méfait, dans l'agitation de la sortie de classe. Mais j'ai ordonné que la trousse se retrouve immédiatement sur mon bureau, sous peine d'importantes sanctions. Revenue très rapidement, comme je l'avais demandé, j'ai chargé un élève, Abderrazak, de rendre sa trousse à Sanae. Il s'est acquitté de sa tâche en "balançant" négligemment l'objet sur elle, ce qui m'a mise hors de moi. Je lui ai fait reprendre la trousse et rendre de la main à la main, normalement. Sanae ne m'a pas paru spécialement touchée par l'affaire. Pourtant, ce n'était pas la première fois qu'elle était visée : au cours des deux premiers trimestres, lui avait été volés son cahier de mathématiques et son cahier de texte. Le professeur de français avait également trouvé, sur la porte de sa salle de classe, une insulte dirigée contre elle. L'ensemble de l'équipe n'a pas vraiment accordé d'importance à cette succession d'incidents. Pourtant, le lendemain de "l'affaire de la trousse", samedi de dix à onze heures, Sanae a éclaté en sanglots durant le cours d'histoire. Elle n'a cessé de pleurer pendant près d'une demi-heure. Je lui ai demandé de venir me voir à la fin du cours après avoir insisté pour qu'elle aille se détendre dehors un moment sans succès. Je comprends aujourd'hui pourquoi elle n'a pas voulu sortir, et a préféré pleuré devant la classe : elle refusait de marquer physiquement son exclusion, qu'une partie du groupe avait décidé et concrétisé en en faisant un bouc-émissaire. Nous pouvons noter également que, la plupart des méfaits qu'elle a subi, étaient dirigés contre elle, parce qu'elle véhicule dans la classe une certaine image de l'élève que certains refusent. En effet, nous l'avons signalé, Sanae est la meilleure élève de la classe, elle accepte ce que certains refusent : le travail, les efforts qu'il faut consentir pour réussir à l'école et plus tard dans sa vie professionnelle. Elle place sa confiance dans les études pour se réaliser socialement.

Cet incident prouve donc bien, pour moi, que nous pouvons considérer la cinquième 7 comme une classe difficile. L'exemple de Sanae montre encore une fois que non seulement, ils refusent de vivre ensemble, en collectivité, et qu'ils refusent l'école comme moyen de réussir et s'épanouir socialement.

Pour en revenir à Sanae, après avoir discuté avec elle, j'ai informé le professeur principal qui a fait le nécessaire. Il lui a été proposé de changer de classe. Finalement, elle a refusé, comme elle avait refusé de sortir du cours d'histoire pour se calmer. Cependant depuis cet incident, elle semble peu à peu retrouver sa place dans le groupe-classe, certainement parce que le principal lui-même leur a fait la morale. La classe ne s'est pas non plus reporté sur un autre élève, pour en faire son bouc-émissaire.

### *1.6) Pour conclure : cinquième 7, quel profil ?*

L'étude rapide des élèves de cette classe : nombre, âge moyen, origine sociale et culturelle est riche d'enseignement. Non pas qu'il y aurait un déterminisme, mais la convergence de certains facteurs peuvent nous permettre, avant même d'avoir vu nos élèves, de se préparer. En effet, ces enfants qui n'ont pas confiance en l'école comme moyen de réussite sociale, et qui n'ont donc aucune envie de subir ensemble l'enseignement que nous leur proposons, le manifestent. Ils sont turbulents, ne se concentrent pas, peu attentifs. Ils passent le plus clair de leur temps à perturber le cours. Alors que le professeur passe, lui, le plus clair de son temps à essayer les calmer, de capter le moindre intérêt de leur part. Finalement personne n'est satisfait : les élèves de la classe qui désirent travailler ont le sentiment de perdre du temps, ils ressentent peu à peu une injustice à être dans cette classe alors que d'autres classes du collège fonctionnent parfaitement. Les élèves qui refusent l'école préféreraient être dehors ... à profiter du beau temps. Quant au professeur, il se souvient mal à l'aise car il a le sentiment de ne pas faire son travail correctement.

Préparé, on peut déceler plus rapidement les dysfonctionnements du groupe-classe et réagir rapidement, avant que le malaise ne s'installe et perturbe tout le monde. Peut-être faudrait-il pour cela plus de travail en commun, au moment des journées de préparation de la rentrée entre les équipes éducatives. Notamment, le principal devrait prévenir les professeurs principaux des classes qu'il pressent susceptible de poser des problèmes. Ceux-ci préviendraient le reste de l'équipe, et tenteraient de mettre au point quelques règles que chacun respecterait, afin que les élèves ne soient pas, en plus de leur difficultés personnelles, amenés à s'adapter à différentes exigences de la part des enseignants. Mais, nous reviendrons ensuite sur les solutions que nous pouvons mettre en place face à ce type de classe.

Donc pour nous la cinquième 7 s'est révélée peu à peu une classe difficile pour deux raisons principales :

- d'abord parce qu'une partie de la classe ne reconnaît pas à l'école la capacité de leur donner des armes pour réussir leur vie professionnelle, ce qui me semble être à long terme la première exigence que nous devons attendre de l'école.

- ensuite, et cela découle de notre première constatation, parce que ces élèves refusent ce que leur impose le collège, en particulier vivre ensemble six à sept heures quotidiennes, ce qui génèrent de graves difficultés en cours.

La première mission du professeur n'est pas alors celle d'enseigner mais éduquer : à l'effort et à la valeur " travail " comme moyen d'épanouissement, pour l'enfant et surtout l'adulte qu'il deviendra ; à la vie en collectivité, parce que nous y sommes confrontés tout au long de notre vie (lieu de travail ...)

Cependant, la notion d'élèves difficiles ou de classes difficiles est ambiguë, subjective. Surtout, en tant que professeur-stagiaire, je me suis demandée si cette classe était réellement difficile où si moi, je la trouvais difficile parce que je ne maîtrise pas encore toutes les "ficelles" du métier. Voyons ce que d'autres en pensent.

## 2) Vécu de classe difficile : qu'en pensent les autres enseignants ?

Je me suis donc renseignée pour connaître ce que des enseignants confirmés pensaient de ce sujet.

### 2.1) De la pratique à la théorie de l'élève ou de la classe difficile.

#### 2.1.1) *Les élèves difficiles.*

Chacun s'accorde désormais facilement pour dire ce qu'est un élève difficile : "c'est un élève qui ne joue pas le jeu de la finalité scolaire de la classe : apprendre"<sup>1</sup>. Une série de comportements découle de cette attitude, et nous les retrouvons chez la majorité des élèves dits difficiles.

D'abord, ils disent ce qui leur passe par la tête à tout moment de l'heure de cours, ce qui signifie non seulement qu'ils ne sont absolument pas concentrés sur l'activité en cours, mais aussi qu'ils ne voient pas la nécessité de ne pas interrompre, à tout bout de champs, celui qui parle, qu'il s'agisse d'un élève ou du professeur. Or, si nous nous plaçons du point de vue de l'élève difficile, tout ceci est parfaitement logique puisqu'il n'est pas pris dans le processus d'apprendre. A ce stade, certains ne voient donc même pas vraiment quel mal il y a à faire profiter régulièrement ses petits camarades et son professeur de ses états d'âme !

Ce comportement découle d'une autre caractéristique des élèves difficiles : ils n'ont plus aucune idée du projet d'apprendre et encore moins de la motivation de ce projet : la réussite sociale. D'après eux l'école reproduit les inégalités qu'ils perçoivent très bien à l'extérieur du cadre scolaire.

Enfin, pour eux, finalement, la seule façon d'exister dans la classe est d'enfreindre, de la façon la plus spectaculaire possible, les lois de l'école, étant donné qu'ils sont en situation permanente d'échec scolaire, depuis plusieurs années, en général. Bien sûr, ils trouvent normalement face à eux, le professeur qui s'efforce de faire régner des conditions propices à l'action "d'apprendre", tant pour lui qui donne le cours, que pour ceux qui le reçoivent. Or à ce moment, confronter à n'importe quel membre de l'équipe éducative, ces élèves difficiles recherchent à la fois une opposition frontale, et l'escalade dans cette relation,

---

<sup>1</sup>M. TOZZI, "Élèves difficiles, adultes en difficulté", *Les dossiers du C.I.O.*, Béziers, Mars 1997.

jusqu'au bout (la fin par "K. O." d'un des deux partenaires), parce que bien souvent, c'est la seule façon de fonctionner qu'ils connaissent.

Ce sont donc des élèves qui viennent à l'école contraints et forcés et qui développent des stratégies diverses afin de ne pas s'y ennuyer. Aujourd'hui, nous parlons beaucoup de ces élèves, semble-t-il, parce qu'ils sont plus nombreux au "collège pour tous" et qu'ils y gênent considérablement le bon déroulement de la vie scolaire ...

Mais nous avons parlé également de classes difficiles. Comment sont -elles définies théoriquement ?

### 2.1.2) *Les classes difficiles.*

Trois idées principales sont le plus souvent invoquées.

D'abord, ce sont des classes où nous trouvons des enfants, nombreux, en échec scolaire. Tous développent les stratégies énoncées ci-dessus, d'où une multiplication des dysfonctionnements dans ce type de classe. La caractéristique de ces classes, qui peut permettre de se rendre rapidement compte du public que nous allons avoir face à nous, est l'accumulation des redoublements. La majorité des élèves d'une classe difficile a redoublé, et même souvent, chacun a redoublé plusieurs niveaux.

Ensuite, ce sont des classes qui se sentent mal à l'aise dans le cadre scolaire. Des enquêtes ont montré que dans ces classes difficiles l'école est fréquemment associée à d'autres lieux de vie collectives, mais qui sont des lieux de coercition : casernes, asiles, prisons ou dans le meilleur des cas : hôpitaux. Aucune surprise au vu des résultats de ce type d'enquête dans ces classes difficiles, puisque y sont concentrés des élèves qui, nous l'avons signalé ci-dessus, se sentent contraints et forcés de venir à l'école et n'y trouvent aucun plaisir, à cause de leur situation permanente d'échec.

Enfin, ce sont des classes, influencées par notre époque très individualiste, où le groupe-classe lui-même est déjà perçu comme une contrainte dure à supporter, chaque jour, six à sept heures d'affilée. Pourquoi cette réaction ?

D'abord par ce que la classe est un groupe qu'ils n'ont pas choisi<sup>2</sup> (à la différence de leur groupe d'amis ou d'autres groupes avec lesquels ils pratiquent toute sortes d'activités, ensuite parce que la vie collective implique un certain nombre de règles qu'ils ne sont pas prêts à accepter car ils n'en voient pas l'utilité.

Finalement, avec ce type d'élève ou de classe, tout est à construire : le projet d'apprendre, comme les qualités nécessaires à la vie d'un groupe dont nous faisons partie, mais que nous n'avons pas choisi. Nous ne pouvons faire l'impasse sur ce travail, au risque de perdre une année à vouloir enseigner à des classes des programmes à des lieues de leurs préoccupations premières.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>B. Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, 1993, réédition de 1999.

<sup>3</sup>Pour ce développement, nous nous sommes appuyés sur une publication : "Classes difficiles,

Nous parlons depuis le début d'élèves difficiles ou de classe difficiles, mais ne devrions-nous pas plutôt parler d'élèves ou de classe en difficulté . De quel point de vue se place-t-on ? Pour qui ces classes sont-elles difficiles, si ce n'est pour les enseignants ?

## 2.2) Pourquoi les enseignants parlent-ils d'élèves ou de classes difficiles ?

Tout simplement, ces élèves ou ces classes rendent la vie dure à leur professeur, et cela pour plusieurs raisons.

### *2.2.1) Des relations humaines difficiles.*

Le vocabulaire utilisé par les enseignants pour qualifier leur relation avec ces élèves ou ces classes est tout à fait frappant, pour un professeur-débutant, en tout cas. En effet, la métaphore la plus souvent employée est celle du combat, ce qui démontre la violence sous-jacente à ces relations. Dans ces classes, tout le monde rentre armé, le professeur, de courage, pour tenter une fois de plus d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé pour l'heure de travail ; les élèves pour exister malgré leur échec scolaire, en enfreignant les règles de la vie de groupe. Ce combat ne va pas sans humiliations, d'un côté comme de l'autre, qui s'ajoutent aux difficultés, à la rancœur de chacun, et ne fait qu'envenimer les choses.

Nous pouvons donc dire que ces classes sont jugées difficiles par les professeurs parce qu'il y règne une atmosphère souvent tendue, due aux incompréhensions réciproques. Une partie de cette incompréhension provient, à mon sens, de la différence entre le cursus scolaire de la majorité des enseignants et celui de leurs élèves en difficulté. En effet, je ne connais, pour l'instant aucun professeur ayant rencontré de réelles difficultés dans le cadre de ses études. Et il n'est pas évident de comprendre l'ampleur de difficultés, que nous n'avons jamais ressenties.

### *2.2.2) Des remises en cause dures.*

Ces élèves et ces classe difficiles sont dans la recherche, à tout prix, de la déstabilisation de la situation éducative, qu'ils réalisent par le bruit l'ignorance à l'égard du professeur et de son discours, l'absence de travail. Bref, ils font de l'obstruction au déroulement normal du cours. Nous avons souvent entendu de la part d'enseignants de classes reconnues difficiles cette sorte de remarque : "Je n'avance pas avec eux". Autrement dit, ces classes sont jugées difficiles parce qu'elles nous font remettre en cause nos pratiques qui, bien souvent, ne

fonctionnent pas avec elles. Elles atteignent directement le corps enseignant dans ce qu'il a de plus précieux : ses compétences professionnelles. En effet, bien des enseignants se sont demandés, un jour, en face de tels élèves ou de telles classes, au vu des nombreux échecs auxquels ils ont eu à faire face, s'il étaient réellement compétent dans leur métier. Ces classes sont déstabilisantes pour les enseignants, et donc difficiles, parce qu'elles entraînent une remise en cause permanente de leurs pratiques, voire de leur professionnalisme.

### 2.3) Retour théorique sur les cinquième 7.

Notre classe de cinquième semble donc bien être ce que nous qualifions de classe difficile. En effet, nous en retrouvons toutes les caractéristiques : accumulation de redoublements, difficultés à se sentir à l'aise dans le cadre scolaire et dans le groupe-classe, vécus comme des contraintes, pas de projets, mais un certain fatalisme. Par ailleurs, beaucoup de nos élèves prennent la parole à tout bout de champs, pour dire ce qui leur passe par la tête, cherchent la confrontation directe. Nous rajouterons également à cette série de critères l'absentéisme. L'effectif de la classe de cinquième 7 est très rarement au complet le samedi matin et certain élèves "choisissent" les cours où ils vont au grès de leur humeur, ce qui prouve une fois de plus qu'ils subissent complètement l'école et n'en sont pas du tout les acteurs.

Il s'agit maintenant de montrer quels moyens nous avons mis en oeuvre pour remédier aux difficultés que posent aux professeurs ces classes, ce qui a été un échec et ce qui au contraire a réussi.

## **II) L'autorité comme moyen de "tenir" une classe difficile.**

Face à une classe difficile, nous l'avons vu, l'enseignant, qu'il soit débutant ou non, se trouve souvent désarçonné. La première tentative pour remédier à cette situation est souvent une utilisation très stricte de l'autorité, et c'est celle que nous avons utilisé d'emblée. Voyons donc ce qui s'est produit. Mais précisons d'abord quelles ont été concrètement les difficultés rencontrées avec cette classe.

### **1) Mes difficultés avec la classe de cinquième 7.**

Ces difficultés me semblent être de plusieurs ordres.

#### ***1.1) Les difficultés liées au comportement des élèves.***

Nous avons déjà évoqué brièvement cette question dans notre première partie mais revenons en à ces difficultés pour approfondir leur étude.

##### ***1.1.1) Des élèves sans matériel.***

D'abord, je remarquais que les élèves "oubliaient" fréquemment leurs affaires d'histoire-géographie, cahier ou (parfois et) livre, sous prétexte que le

C.D.I. ne leur avait pas encore distribué leur livre (et pour cause, certains ne s'étaient pas acquittés des amendes qu'ils devaient pour ne pas avoir pris soin de leurs livres l'année précédente), ou bien que leurs parents ne leur avaient pas encore acheté tout leur matériel, car ils échelonnaient leurs dépenses. Je comprenais ces motifs, en particulier le second, vu le profil social des élèves de cette classe. Mais la situation s'est prolongée, faute de réaction énergique de ma part. J'ai même dû accompagner, à la rentrée de Janvier, deux de mes élèves, dont l'un avait été absent sans motif valable de la Toussaint à Noël, au C.D.I., afin qu'ils y récupèrent leur livre, chose dont ils ne s'étaient pas préoccupés, ce qui montre leur désintérêt et leur démotivation. Or, suivre un cours sans livre, avec une feuille volante, rapidement perdue ne favorise ni l'attention en cours, ni ensuite, le suivi du travail en histoire-géographie.

### *1.1.2) Des élèves inattentifs et bruyants.*

Ensuite, j'ai constaté que, non seulement ceux qui n'avaient pas leur matériel n'étaient pas attentifs, mais aussi une grande partie du reste de la classe. Ils se dissipaient rapidement, se préoccupaient de détails qui me semblaient futiles : de quelle façon coller les feuilles distribuées, dans quel sens, sur quelle page du cahier, fallait-il les découper par exercices, fallait-il souligner ou encadrer le titre etc. ... Tout ceci générait, en fin de compte, un brouhaha pénible et difficilement contrôlable. Il s'intensifiait rapidement au cours de l'heure, en général. Or, quand ces "dérapages" commençaient, je devais redoubler d'effort pour ramener la situation à ce que j'estimais la normale, le silence et l'attention de chacun. De fait, je n'atteignais jamais mon principal objectif : terminer mon cours en une heure.

Finalement, ces premiers cours m'apparaissent, rétrospectivement, peu productifs et décevants pour tous. Mais n'était-ce pas également dû à mon propre comportement ?

### *1.2) Les difficultés liées à mon comportement.*

Nous en avons repéré deux qui méritent d'être soulignées.

#### *1.2.1) Une passivité certaine.*

Face à cette situation à laquelle nous ne nous attendions pas (voir l'introduction), nous avons eu une première réaction, loin d'être la bonne. Régulièrement des sanctions étaient promises aux élèves sans matériel, inattentifs ou bruyants. Mais ces sanctions restaient virtuelles ! Nous n'arrivions pas à passer à l'acte, d'une part parce que nous ne nous projetions pas encore, en ce début d'année scolaire, comme professeur, et ensuite parce que nous comprenions peu à peu que nous ne pouvions exiger des élèves quelque chose

qui n'avait pas été expliqué, à savoir, comment doit-on se comporter en classe pour réussir. Or ceci est absolument nécessaire avec une classe difficile.

### *1.2.2) Le mauvais objectif au mauvais moment.*

Notre premier objectif d'alors était de terminer, quoi qu'il arrive, le cours en une heure, comme nous le conseille vivement l'I.U.F.M. Or, couplé avec des exigences trop élevées pour cette classe, en début d'année, cela conduisait le plus souvent précisément à la situation que je voulais éviter : le délitement de l'attention de la classe. En effet, pour parvenir à cet objectif, je passais outre sur bon nombre de comportements qui me gênaient et gênaient aussi ceux qui désiraient travailler, imaginant que ce serait du temps perdu. Ceci explique aussi pourquoi j'ai tant tardé à appliquer les sanctions annoncées.

Cependant, au lieu de courir après le temps, accompagnée de quelques élèves seulement, j'aurais dû favoriser des situations de mise au travail de tous, afin de faire naître des "automatismes positifs". Peu à peu, les élèves se seraient habitués à travailler en histoire-géographie, à pratiquer divers exercices avec plus ou moins de succès. Au lieu de cela, ils ont pris peu à peu l'habitude d'une atmosphère peu propice au travail. Et plus le temps passait, plus il devenait difficile de faire disparaître cette mauvaise habitude.

Quelles ont été les solutions apportées, une fois ce constat réalisé ?

## 2) Le contrat de classe.

Le contrat de classe est très préconisé actuellement à la fois à l'école primaire et dans le secondaire au collège. Or il est vrai que bien pratiqué, il peut avoir de nombreuses vertus.

### *2.1) Élaboration du contrat de classe.*

Sur les conseils du formateur de mon groupe de Formation Générale et Commune, conseiller d'orientation-psychologue, je décidai d'organiser une séance où les élèves réaliseraient un contrat de classe qui devrait régir le fonctionnement de la classe d'histoire-géographie, jusqu'à la fin de l'année. Je leur proposai donc de rechercher cinq droits et cinq devoirs qui seraient pour eux fondamentaux, pour la bonne marche de notre classe et pour que notre travail soit efficace. Je leur proposai de réaliser ce travail par petits groupes de quatre afin de s'entr'aider.

De mon côté, j'avais préparé les cinq droits suivants :

- être correctement installé (table, chaise, allure générale de la salle, matériel commun),
- avoir un temps de repos entre deux cours consécutifs pour se défouler et être plus attentif durant le second cours,

- avoir tous les éléments nécessaires pour bien comprendre le cours (tableau du professeur bien écrit et clairement présenté, photocopies ...),
- demander une nouvelle explication (sous une nouvelle forme),
- avoir le droit de se tromper pour apprendre à ne plus refaire d'erreur ;

et les cinq devoirs suivants :

- amener son matériel pour travailler et ne pas gêner ses camarades en leur empruntant le leur,
- être attentif, donc silencieux,
- demander la parole en levant le doigt pour participer,
- rester assis à son bureau pour se concentrer et ne pas déranger les autres,
- effectuer correctement les différentes consignes du professeur.

Je fus très étonnée des réponses qu'ils me donnèrent : elles correspondaient exactement à ce que j'attendais d'eux. Nous avons même ajouté quelques unes de leurs propres idées auxquelles je n'avais pas pensé. Elle n'étaient pas toutes liées directement aux attitudes nécessaires au bon fonctionnement de la classe et au bon déroulement du cours, mais plus généralement au bon fonctionnement du collège. Ainsi, beaucoup tenaient à ce que figure sur notre contrat le devoir de laisser sa place propre et en état, autant pour l'élève suivant, que pour les agents de service qui auraient à nettoyer la salle.

Cette séance m'étonna beaucoup finalement. Je pensais que la majorité des élèves allait me proposer des droits extravagants, pour eux, en classe et une série de devoirs tout à fait limités. Je m'imaginais donc devoir, pendant une heure, leur expliquer l'impossibilité de l'application de leurs propositions et leur faire comprendre que la bonne marche de la classe résidait dans des propositions de droits et devoirs plus raisonnables. Or, il n'en fût rien puisqu'ils avaient donné entière satisfaction à mes attentes. J'étais ravie. Aujourd'hui, je crois que j'aurais dû être déçue. Cela signifiait, en effet, qu'ils avaient conscience des règles qu'implique le bon fonctionnement de la classe mais qu'ils ne voyaient pas la **nécessité** de les appliquer. Ils avaient bien intégré un certain nombre de règles mais ne les appliquaient mécaniquement que face à une forte contrainte de la part des équipes enseignantes. Une seconde séance aurait donc été nécessaire, afin de les amener à trouver les raisons de l'application de ces dix droits et devoirs, de leur faire sentir qu'elles ne sont pas qu'une contrainte mais qu'au delà, elles garantissent le bien-être et la liberté de chacun dans le groupe. Elle n'a pas eu lieu, car à ce moment-là, je croyais mes objectifs atteints.

Les élèves ont ensuite recopié sur leur cahier le tableau que nous avons construit. Je n'ai pas pensé de leur faire signer un engagement de le respecter, que j'aurais cosigné, ni de leur faire envisager une série de punitions, en cas de

transgression du contrat. Ce qui eut des conséquences néfastes, me semble-t-il, nous le verrons ensuite. Mais expliquons-nous d'abord sur les raisons de notre choix de tenter cette première solution, comme remède à nos problèmes de délitement de la concentration du groupe-classe et nos difficultés à faire preuve d'autorité pour y faire face.

## 2.2) Les vertus du contrat de classe.

Pour beaucoup de pédagogues ayant réfléchi sur la question de l'autorité en classe, elle est sous-tendue par deux principes, car elle ne peut-être accepter gratuitement par quiconque, et encore moins un élève adolescent, pour qui elle peut devenir alors rapidement insupportable.

Le premier de ces principes, est l'assentiment général de l'autorité. Pour Bertrand et Guillemet<sup>4</sup>: "l'autorité dépend essentiellement du consensus des membres organisationnels, de leur niveau d'acceptation des directives du supérieur. **L'autorité est donc limitée par leur niveau d'acceptation.**" Or, pour Jean Houssaye<sup>5</sup>, dans le cadre de l'institution scolaire, "la légitimité de l'autorité ne peut reposer *a priori* sur une nécessité de l'institution et de son fonctionnement qui serait à penser en dehors d'une démarche d'assentiment partant des personnes elles-mêmes." Pour ces trois auteurs, il est donc primordial de ne pas imposer brutalement et arbitrairement son autorité, en particulier face à de jeunes adolescents mais de la leur faire accepter, donc leur faire comprendre ce qui la sous-tend, à savoir le bon fonctionnement du groupe-classe, le bien-être et la liberté de chacun en son sein.

Le deuxième de ces principes vient couronner le premier. En effet, le groupe-classe a été constitué dans un but bien défini : l'apprentissage. Or, toujours d'après Jean Houssaye, l'autorité ne peut pas exister par elle-même, elle s'exerce de la part du professeur sur le groupe-classe uniquement dans la "perspective de la réalité de l'apprentissage". D'après lui, "parler de l'autorité, c'est montrer comment l'équilibre est difficile à trouver entre l'apprentissage et la relation que le professeur peut entretenir avec ses élèves."

Les vertus du contrat de classe s'inscrivent tout à fait dans l'application de ces deux grands principes. En effet, lorsque celui-ci est construit correctement au sein d'une classe difficile, le professeur permet à ses élèves, tout en les guidant, d'élaborer la "loi de la classe" avec celui qui la représente. Non seulement, les élèves doivent réfléchir sur leurs droits et leurs devoirs mais aussi, à quoi ils servent. Le principal élément auquel doit aboutir cette recherche est que ces droits et devoirs sont nécessaires au bon fonctionnement du groupe-classe, c'est à dire nécessaire à la mise en place d'une situation réelle d'apprentissage pour chacun des membres du groupe.

---

<sup>4</sup> BERTRAND et GUILLEMET, *Les organisations, une approche systémique*, Télé-université, Québec, 1989, in HOUSSAY J., *Autorité ou éducation*, Paris, 1996, page 18.

<sup>5</sup> HOUSSAYE J., *Autorité ou éducation*, Paris, 1996, page 20.

Finalement, l'autorité du professeur s'en trouve renforcée. Il ne représente plus pour ces élèves l'autorité arbitraire et gratuite mais il devient le garant de règles de conduite, construites en commun, afin que chacun puisse tenir correctement son rôle : le professeur enseigner, les élèves apprendre . Dans une classe difficile, ce travail paraît d'autant plus important que l'école, en bloc, est à leur yeux une contrainte sans objet, plus pénible chaque jour.

Enfin, Jean Houssaye<sup>6</sup> remarque également que “lorsque nous permettons aux adolescents de satisfaire leur désir de contrôler leur violence et de la gérer : ils se lancent dans la force aveugle d'un règlement intérieur” ou dans l'élaboration d'un contrat de classe rajouterons-nous. C'est pourquoi, nous pensons qu'en même temps que le contrat de classe, devrait être élaborées, avec les élèves toujours, une série de punitions selon les transgressions du contrat de classe et cela dans deux buts principaux. D'une part pour faire le parallèle avec la “vie civile” où chacun connaît les principaux interdits, est responsable de ses fautes et doit réparer le dommage causé ; d'autre part pour que les élèves deviennent acteurs, réellement, de la vie de ce groupe-classe que nous leur imposons en début d'année, en devenant eux aussi “garants” de l'autorité dans la classe, dans la mesure où ils sauraient quelles sanctions ils encourent ou quelles sanctions appliquées (selon leur position) en cas de non-respect du contrat.

### 2.3) Les limites du contrat de classe.

Cependant, tout ce que nous avons énoncé ci-dessus relève de la théorie. La pratique du contrat de classe, en particulier dans des classes difficiles, peut être un échec, et n'aboutir à aucune amélioration, en particulier si sa mise en oeuvre est mal préparée.

D'autre part, il est certain que le propre du jeune adolescent est de chercher, systématiquement pour certains, à transgresser la loi, souvent pour des raisons de facilités d'ailleurs, et cela y compris quand ils sont conscients que la loi n'est pas une contrainte gratuite mais qu'elle a été élaborée pour le bien de tous au sein du groupe. En effet, l'adolescence est souvent une période d'opposition, de rejet systématique de ce que proposent les adultes, parents et enseignants, où le jeune est à la recherche de sa personnalité, qu'il désire libérer de toute emprise extérieure, comme le sont les adultes eux-mêmes mêmes, pense-t-il.

De fait, le contrat instaurer avec les élèves de cinquième 7 a eu très peu de résultats, pour plusieurs raisons. D'abord les élèves, bien qu'ils aient assimilé les principales règles de vie dans un groupe scolaire, n'en voyaient pas la nécessité. Le travail avec cette classe résidait donc moins dans la recherche des critères de conduite en classe que dans celle des fondements de ces critères, à savoir le bien-être de chacun dans le groupe et la possibilité de s'y épanouir en travaillant bien et dans de bonnes conditions et en ayant donc de bons résultats.

---

<sup>6</sup> *Idem*, page 21.

Il aurait donc mieux valu travailler davantage sur ce deuxième aspect avec eux, sous une forme ou une autre. Nous pourrions imaginer par exemple de leur faire écrire en face de chacun de leur devoir, une phrase succincte, qui expliquerait les raisons de ce devoir : la finalité d'apprentissage dans un groupe-classe. Par exemple, "Je dois amener mon matériel parce que emprunter, sans arrêt, celui des autres les gêne dans leur travail et leur concentration." ou bien "Je dois être silencieux en classe pour fixer mon attention et ne pas gêner celle de mes camarades." Ceci leur permettrait de comprendre que cet ensemble de règles n'est pas imposé gratuitement mais qu'il permet le respect de l'autre, condition du bon fonctionnement du groupe-classe.

Enfin, le contrat ne doit pas être un simple exercice de style de début d'année. Un des écueils, dans lequel nous sommes tombés, est de considérer qu'une fois le contrat élaboré, et plutôt avec succès, semblait-il, chacun le colle dans son cahier et passe à la leçon suivante. Le contrat mérite une place à part dans le cours des activités avec les élèves, un temps particulier, désigné comme tel, rendu solennel par l'élaboration, peut-être d'un grand panneau, affiché en permanence dans la salle de cours, comme l'on voit souvent affiché les Droits de l'Homme et du Citoyen ou les Droits de l'Enfant. Ce panneau, au vu de tous, aurait été préalablement signé, par tous également, marquant l'engagement de la classe. Il nous semble en effet nécessaire de faire de ce panneau une sorte de garde-fou, visible en permanence, et où tout le monde devient ainsi témoin de son engagement personnel et de celui des autres. Le contrat de classe ne doit pas devenir au cours de l'année une simple feuille collée sur une page du cahier au même titre que l'étude d'un texte historique, d'une carte ou d'un graphique en géographie. Par ailleurs le panneau du contrat de classe devient ainsi un outil pédagogique, le professeur se devant de le montrer lorsqu'il rappelle le droit, approuvé par tous, en cas de rupture du contrat. Il rappelle ainsi et démontre l'engagement du fautif à respecter quelques règles élémentaires de conduites, celui-ci n'est donc pas pris au piège et peut réparer sa faute sereinement. Finalement, le contrat doit devenir une référence constante du professeur dans sa classe, qui n'admet aucune concession. Le professeur tient alors pleinement le rôle de garant de l'autorité du contrat, sans pour autant qu'il abandonne l'autorité qu'il détient en tant que possesseur du savoir. Simplement, dans une classe difficile, ce contrat matérialisé peut devenir une sorte de médiateur qui pacifierait des relations souvent tendues.

Ainsi, par manque de rappel fréquent au contrat, peu à peu les élèves de cinquième 7 ont totalement oublié les règles qu'ils avaient si facilement mise en place. Je me suis alors tournée vers d'autres méthodes pour faire fonctionner cette classe correctement, toujours avec cette finalité de leur apprentissage en histoire-géographie, bien entendu.

### 3) Différentes utilisations de l'autorité du professeur.

Nous abordons ici, une phase où j'ai durci mon attitude face aux élèves de la cinquième 7. Vu l'échec du contrat de classe, où j'avais tenté de leur donner un petit rôle dans la construction de mon autorité, je décidai d'appliquer une série de décisions prises après mûres réflexions afin de trouver de nouvelles solutions.

### 3.1) Le plan de classe.

Peu après les vacances de Noël, je décidai donc d'élaborer un plan de classe. Je fis en sorte d'éclater tous les groupes qui avaient pu se former, autant les "groupes culturels" que les "groupes par affinité", car chacun générait les mêmes ennuis : bavardages, inattention, aboutissant toujours à ce brouhaha et surtout à l'excitation des élèves. Les moments de calme et de concentration de l'ensemble de la classe étaient, en effet, toujours aussi rares et courts. J'essayai également dans ce plan de classe d'intercaler un garçon et une fille, sur les conseils d'un formateur de l'I.U.F.M., car en cinquième, les deux sexes tentent de ne pas se mélanger et ne s'apprécient guère, au début de l'année en tout cas ! Je tentai aussi de "trier" les élèves très difficiles que je répartis aux coins de la classe, devant pour les plus gênants, et je plaçai à côté de chacun d'entre eux un élève calme. Pour les autres élèves, moins difficiles et pénibles, j'essayai d'éviter les paires explosives, toujours en intercalant une fille et un garçon.

Lors du cours suivant, j'annonçai ma décision à la classe dans le couloir, après avoir obtenu un calme relatif, puis, je leur demandai d'entrer un par un à l'appel de leur nom, et de se placer à l'endroit que je leur indiquai. Toute la classe obtempéra, sans la moindre remarque et lorsque tout le monde fût installé, j'obtins enfin un silence religieux ! Je leur indiquai alors qu'ils devraient conserver ces places jusqu'à nouvel ordre et que toute tentative indépendante de changement serait punie. Les semaines suivantes, les cours se passaient beaucoup mieux. Par ce changement, les élèves se sont sentis totalement déstabilisés et énergiquement repris en main. J'avais enfin agi en professeur et fait preuve de l'autorité stricte qu'ils attendaient de ma part.

Cependant, assez rapidement, de nouveaux problèmes se sont posés, de deux sortes. Soit mon choix avait permis la naissance de nouvelles affinités qui entraînaient les mêmes difficultés que précédemment ; soit, et c'était pire, les élèves que j'avais placé côte à côte se vouaient au bout de quelques semaines une haine sans nom, au point, comme Marjorie et Joël, d'en arriver aux mains, assez régulièrement, malgré les mots sur leur carnet de correspondance et autres avertissements. Finalement, beaucoup d'entre eux venaient me voir régulièrement au mieux à la fin de l'heure, au pire au début, pour me demander de changer de place. Le motif invoqué était à chaque fois le même : incompatibilité d'humeur. Je refusai toute modification du plan de classe, mais

cette contrainte du placement devenait de plus en plus pénible à supporter pour eux et pour moi, également, car elle générerait de nouvelles difficultés croissantes. Je dépensais encore plus d'énergie qu'avant à maintenir cette mesure, pour maintenir le calme. Après les vacances de Février, je les laisser reprendre la place de leur choix. Beaucoup ont alors décidé de se mettre seul et un nouvel équilibre s'est installé mais toujours aussi précaire que le précédent. Toutefois, j'ai laissé planer sur eux l'éventualité d'un nouveau plan de classe si le besoin s'en faisait sentir.

Si cette mesure a eu l'avantage de faire la preuve de façon "spectaculaire" de mon autorité, je reste perplexe sur son efficacité à long terme, en tout cas dans une classe difficile. En effet, nous l'avons déjà évoqué dans la première partie, ces classes difficiles rejettent la vie collective imposée par l'école. Le plan de classe a conforté les élèves de cinquième 7 dans cette attitude, déstabilisés par l'installation à côté d'une personne qu'ils connaissaient mal et avec qui ils n'ont pas pu ou pas su créer des relations normales.

### 3.2) La gestion de la prise de parole par les pensum

Venons-en à présent à une autre particularité des élèves difficiles que nous avons déjà brièvement évoquée dans notre première partie. Ils sont incapables de contrôler leur parole et disent à tout moment ce qui leur passe par la tête. Un des devoirs que nous avons fait figurer dans le contrat était de lever la main pour prendre la parole et participer. Mais l'effet fut presque nul. Je tentai alors de leur inculquer ce principe à l'aide du *pensum*. J'avais beaucoup hésité entre l'utilisation de ce moyen ou bien donner des exercices supplémentaires. Mais après en avoir discuté avec différentes personnes autour de moi (notamment des amis professeurs des écoles) je choisis la première solution. En effet, j'avais peur, en donnant des exercices supplémentaires dans cette classe démotivée par l'école, de les conforter dans l'idée que le travail scolaire est une contrainte, de façon générale.

Je leur annonçai donc, avant les vacances de Noël, que ceux qui parleraient à tort et à travers, y compris de la leçon serait sanctionnés. Chacun copieraient autant de fois que je lui aurait fait la remarque dix fois la phrase suivante : "je dois lever la main pour prendre la parole et attendre que le professeur m'interroge". J'appliquais la sanction régulièrement en tenant mes comptes sur un petit carnet à cet effet, afin de ne pas oublier les intéressés d'une semaine sur l'autre. Mais rapidement, je constatai que les élèves concernés étaient toujours les-mêmes. Autrement dit, cette nouvelle règle était bien appliquée par la majorité de la classe, sous la menace de cette sanction, alors qu'une poignée d'irréductibles la refusaient obstinément et préféraient faire leurs lignes plutôt que de se plier à la règle. Je décidai donc, lorsqu'un certain nombre de lignes avaient été faites, de mettre un avertissement sur le carnet de ces élèves.

Malheureusement, ils les accumulaient et cette mesure ne les impressionnaient guère. J'étais dans l'impasse. En fait, j'expérimentai ce que beaucoup ont constaté avant moi : "l'inefficacité à peu près complète des punitions sur le comportement des élèves qui les subissent, aussi bien en ce qui concerne les attitudes proprement dites que les résultats scolaires".<sup>7</sup> En effet, d'une manière générale, toutes formes de punitions à peu de prise sur eux, bien que souvent, avec leurs parents ils se fassent les ardents défenseurs d'un regain de sévérité. Avant les vacances de Février, je me suis aperçue qu'un des jeux en vogue alors dans la classe était de "décrocher" le maximum d'heure de colle de la semaine, ce qui montre le crédit qu'ils accordent à ce genre de mesure.

#### 4) En guise de conclusion : autorité, contrat de classe, punitions : que faire ?

Dès après les vacances de Noël, je pouvais faire un premier bilan, j'avais identifié les principales difficultés que me posait la classe. J'avais choisi de les résoudre par la voie de l'autorité. D'abord une autorité élaborée en m'appuyant sur mes élèves à l'aide du contrat, mais elle n'a pas fonctionné et nous avons vu pourquoi. Puis, une autorité plus "radicale" pourrait-on dire, mais qui n'a fonctionné que sur de courte période à cause du profil de la classe. Il nous fallait donc trouver d'autre solution. Or à la lecture de J. Houssaye, nous avons compris que "la question de l'autorité dans la classe est indissociable des méthodes d'enseignement et d'apprentissage."<sup>8</sup>

Examinons donc quelles formes de travail nous avons mis en place pour remédier à l'inattention et l'excitation de cette classe difficile.

---

<sup>7</sup> B. DEFRANCE, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, 1993, rééd 1999, page 50.

<sup>8</sup>J. HOUSSAYE, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996, page 31.

### **III) Les formes de travail avec une classe difficile.**

#### **1) Autorité, didactique et pédagogie : la théorie.**

Si, comme l'affirme J. Houssaye "la question de l'autorité dans la classe est indissociable des méthodes d'enseignement et d'apprentissage", cela signifiait que nos recherches afin de mieux "tenir" cette classe partaient dans la mauvaise direction, lorsque nous nous contentions de tenter de régler un problème que nous jugions uniquement basé sur la mise en place de notre autorité. En effet, pour cet auteur, le collègue unique, collègue pour tous, a mis face à face des individus d'horizons hétérogènes sans leur fournir de contraintes suffisantes pour définir leur comportement en situation. Tous les individus qui y vivent (professeurs et élèves) sont donc d'après lui, toujours plongés dans une angoisse caractéristique des situations floues, mal définies. Ainsi, chez les élèves, la conséquence est grave : ils manquent totalement de repères pour vivre une tension permanente et inéluctable entre deux positions : entrer pleinement dans la situation conduite par l'enseignant, c'est à dire participer et se soumettre à celui-ci, ou bien refuser l'ordre du maître, l'ignorer, le rejeter ou même le combattre. Et, d'après Jean Houssaye, "les techniques du cours dialogué mettent à nu et avivent ce choix dramatique"<sup>9</sup>, engendrant des situations pénibles telles celles que nous avons décrites chez les élèves de cinquième 7 : inattention, brouhaha, excitation. Or, c'est cette technique là que nous avons la plus utilisée avec cette classe difficile durant le premier trimestre.

En effet le cours dialogué implique une image de l'élève qui ne correspond pas du tout à ce qu'est un élève d'une classe difficile. Dans la technique du cours dialogué, "on attend de l'élève un maximum, et il doit en fait, à la fois posséder toutes les qualités. Les enseignants semblent penser à un élève idéal, qui cumulerait les possibilités d'attention, de disponibilité, d'obéissance, qui font référence à un ensemble assez traditionnel où il s'agit d'écouter et de reproduire et aussi d'avoir des qualités d'autogestion, de débrouillardise, d'organisation c'est à dire, une maturité suffisante pour ce passer du maître."<sup>10</sup> Finalement, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'avec des élèves de classes difficiles, qui ne correspondent en rien à cette image de l'élève idéal, nous en arrivions avec cette pratique didactique à une accumulation d'échecs qui conduisent à la multiplication de punitions, toutes aussi inefficaces les unes que les autres. Elles n'ont aucune chance d'aboutir dans la mesure ou elles ne sont qu'un moyen de faire pression sur l'enfant bien réel que nous avons face à nous, pour le rendre

---

<sup>9</sup>Cette analyse reprend une grande partie des réflexions que nous avons trouvés dans le premier chapitre de J. HOUSSAYE, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996.

<sup>10</sup> DOUET, *Discipline et punition à l'école*, P.U.F, Paris, 1987, page 200, cité dans J. HOUSSAYE, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996.

conforme au modèle idéal, sans se donner les moyens d'y parvenir. Ce n'est donc pas le but (obtenir des élèves qu'ils fassent leurs qualités de l'élève idéal) que nous devons remettre en cause, mais la façon d'y parvenir (l'utilisation du cours dialogué et le flot de punitions qu'ils entraînent). L'image de l'élève idéal doit rester ancrée dans les objectifs du professeur pour chacun de ses élèves, mais avec des élèves difficiles une réflexion profonde doit être menée sur les moyens didactiques que nous allons nous donner pour y parvenir, car pour J. Houssaye : " la relation pédagogique est un rapport de force, une relation contrainte mais justifiée, morale et sereine si elle s'articule sur le développement individuel et collectif, tant que le fantasme personnel peut postuler une sortie sociale."<sup>11</sup> Le professeur ne doit donc pas punir à tout bout de champs des élèves difficiles parce qu'ils ne sont pas conformes à l'élève idéal mais les conduire vers ce modèle que nous jugeons garant de sa réussite sociale future.

De fait, au même moment, après le constat de mes difficultés et la recherche de solutions, avec mon tuteur, nous avons conclu que le cours dialogué ne pouvait en aucune manière convenir à une classe difficile. D'abord, il fait effectivement appel à un trop grand nombre de "qualités" que ces élèves sont loin de posséder, ensuite, il leurs laisse une trop grande liberté qu'ils ne sont pas encore capables d'utiliser seuls à bon escient.

Voyons donc quelles nouvelles solutions nous avons tenté de mettre en place.

## 2) Quelles formes de travail pratiquer avec une classe difficile ?

Nous nous sommes attachés à trois problèmes, que nous avons jugé fondamentaux dans la classe de cinquième 7, mais qui sont finalement les difficultés classiques que rencontrent les professeurs avec ce profil d'élèves ou de classes.

Nous avons cherché comment leur redonner le projet d'apprendre, et reprendre confiance en eux, à l'école, à partir d'un travail de fond sur les contrôles, la note et la notation. Il fallait également approfondir avec eux la nécessité d'apprendre à vivre avec des personnes avec qui ils n'avaient peu ou pas d'affinité. Nous avons tenté, pour cela, le travail en groupe. Et surtout, nous avons élaboré des cours tout à fait différents, sous forme de fiches d'exercices pour à la fois les guider et les encadrer correctement et les faire progresser vers le modèle de l'élève idéal, que nous nous sommes donné comme critère de réussite.

### 2.1) Contrôles, notes et notation.

---

<sup>11</sup> J. HOUSSAYE, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996, page 34.

### 2.1.1) Quels buts se donner ?

L'élève difficile est celui qui ne joue pas le jeu de la finalité scolaire de la classe, c'est à dire apprendre.<sup>12</sup> Nous serions tenter de dire plutôt qu'il ne joue plus ce jeu, souvent parce que c'est un élève depuis longtemps en échec scolaire. Pas plus que n'importe quel adulte, nos élèves ne sont masochistes, et il est impossible pour eux de trouver, dans cette situation, un quelconque intérêt dans une école qui leur renvoie en permanence une image négative d'eux-mêmes ; dans une société où l'un des principaux critères de reconnaissance est justement la réussite et tout particulièrement la réussite professionnelle, dont découlerait la réussite sociale, familiale, la réussite d'une vie, plus généralement. De fait, ces élèves ont perdu tout projet d'apprendre et se sont persuadés que l'école ne peut plus rien leur apporter mis à part une série de contraintes qu'ils refusent de subir, d'où leur comportements difficiles. C'est pourquoi, la motivation de ces élèves est un enjeu fondamental. C'est en partie par elle que passe l'élimination des comportements difficiles (excitation, refus de travailler, désobéissance généralisée), puisqu'elle suppose qu'il est un projet, la volonté ferme de le réaliser et la conviction que l'école peut les y aider.

Or, comment s'y prendre dans un système où toute production de l'élève est estimée par une note, une évaluation, si ce n'est en jouant sur cette évaluation elle-même ? La note est bien à l'école au cœur de la notion de réussite ou d'échec. C'est pourquoi nous avons choisi d'accorder une attention particulière à l'élaboration des contrôles destinés à l'évaluation des élèves de cinquième 7 et la notation employée. Plus qu'ailleurs, dans une classe difficile, il faut bannir définitivement l'évaluation sommative, qui ne fait que démontrer sans cesse à l'élève en échec son incapacité à produire ce que nous lui demandons, au profit d'une évaluation formative plus valorisante et donc motivante.

### 2.1.2) Quels moyens utiliser ?

Nous nous sommes d'abord interrogé sur le contenu des contrôles. En effet, la majorité des élèves de cinquième 7, étant tout à fait démotivés, ne jugent pas nécessaire d'apprendre leurs leçons. Les contrôles ne comportant que des exercices de simple restitution du cours sous diverses formes (donner une définition, redonner une explication) ont conduit très rapidement à des moyennes catastrophiques qui touchaient moins les élèves concernés que moi-même. De fait, ils sont déjà complètement blasés par leurs résultats. Je variaï donc ensuite le plus possible les exercices des devoirs afin que chacun puissent, peut-être, se découvrir au moins un point fort. Dans le même devoir, nous juxtaposions quelques questions de cours avec plusieurs petits exercices : étude

---

<sup>12</sup> Voir la première partie, page 10.

de textes historiques sur les sujets vus en classe, étude de photographies, de dessins en histoire comme en géographie, reconstruction de cartes de synthèse en géographie à partir de deux ou trois cartes de thèmes différents. Les résultats ne se sont pas fait attendre, les moyennes de la classe sont rapidement remontées, bien que les questions de cours soient toujours aussi mauvaises.

J'essayais également d'assortir régulièrement les devoirs de barèmes valorisant ce que l'élève sait faire et réussir, plutôt que de leur montrer que des points étaient perdus en cas d'erreur. D'autre part, je leur donnais également une fiche de préparation de contrôle afin de les renforcer dans l'idée que celui-ci n'est pas un moment où le professeur tente de piéger ses élèves mais simplement de vérifier que ce qui a été vu, a été compris et assimilé (et donc, si c'est le cas que la méthode d'apprentissage choisie est la bonne). Cette petite série d'initiatives devait peu à peu les convaincre qu'ils avaient en mains tous les moyens pour réussir leurs devoirs. Lors de la correction, je m'efforçais également, malgré une note moyenne voire mauvaise de mettre une bonne appréciation à l'élève, détaillant les quelques points mieux réussis que le reste du devoir, ou en progrès par rapport aux devoirs précédents.

Suite à cela, au bout de quelques semaines, quelques élèves, parmi les plus récalcitrants, sont venus me voir tout étonnés, me disant tous, à peu de choses près, qu'ils n'avaient jamais eu, dans leurs souvenirs de résultats aussi satisfaisants en histoire-géographie.

Pourtant, je n'étais pas encore satisfaite, car les questions de cours étaient toujours aussi catastrophiques et même si je ressentais de la part de certains élèves un peu plus d'engouement, je crois que l'origine en était la méthode utilisée qui les a confortés dans l'idée que l'histoire-géographie est une matière où l'on peut réussir facilement, sans apprendre ses leçons, à avoir de bonnes notes. Je modifiais donc un peu ma façon de faire afin de leur faire comprendre que l'histoire-géographie est "facile" si l'on se donne la peine de réussir, donc que l'on fournit un minimum de travail, gratifiant parce qu'il est assorti de résultats positifs. Par là, je souhaitais tenter leur ôter de la tête cette volonté de rechercher en permanence la facilité, comme moteur de tout ce qu'ils entreprennent.

J'arrêtais d'abord de toujours assortir leur devoir d'appréciations positives, ce qui peut les égarer et les empêcher de savoir si leur devoir est réussi ou non. C'est aussi, pour certains d'entre eux, une preuve de mépris de la part du professeur. Ces élèves considèrent qu'il concède aux mauvais élèves une bonne appréciation pour ne pas les peiner. Comme ces élèves difficiles sont souvent très durs, non seulement avec leur entourage mais aussi avec eux-mêmes, il vaut mieux ne pas utiliser ce genre de pratique qui peut les blesser profondément et aggraver leurs comportements difficiles.<sup>13</sup>

Ensuite, après en avoir discuté avec un professeur de mathématiques du

---

<sup>13</sup> Voir : "Classes difficiles, classes impossibles", *Les cahiers pédagogiques*, numéro 306, Septembre 1992.

collège, je dissociai totalement les questions de cours des exercices. Les élèves avaient ainsi deux notes distinctes, chacune sur vingt. Leur réaction fût une preuve de ce dont je me doutais. Bien que je les ai prévenus de cette nouvelle forme que prendrait désormais les devoirs, une demi-douzaine s'exclamèrent, au moment où je distribuais les feuilles : "Madame, mon père va me tuer : je vais avoir zéro, je n'ai pas appris ma leçon !" et autres exclamations du même acabit. Depuis, ils ont compris qu'il est nécessaire d'apprendre leurs leçons, pour avoir une bonne note, mais je ne suis pas sûre qu'ils en voient l'utilité bien que je me sois efforcée, plusieurs fois au détour d'une leçon d'histoire ou de géographie<sup>14</sup> de leur démontrer l'utilité de tous les jours de ces matières.

Par ailleurs, en parallèle, a été mis en place "une fiche personnalisée de suivi de contrôles" où chacun doit repérer dans ces deux devoirs ses points forts, ses points faibles, expliquer leurs causes (par exemple : mon point faible est le devoir des questions de cours, parce que je n'apprends jamais mes leçons et que je ne révise pas) et proposer un objectif avec si possible les moyens de le réaliser pour les devoirs suivants. Nous avons tenté de mettre en place cette méthode, après l'intervention en Formation Générale et Commune d'un professeur de français nous ayant expliqué ses méthodes pour faire progresser les élèves selon leur capacités, à l'aide de la pédagogie différenciée. Pour l'instant ce dispositif a donné peu de résultats. Peut-être est-il trop compliqué pour des élèves de cinquième en difficulté. D'autre part, beaucoup ont du mal à comprendre pourquoi ils font des erreurs et rejettent la faute sur leur professeur. Ainsi dans les solutions proposées, peu encore pensent pouvoir agir par eux-mêmes sur leurs résultats et la plupart me laisse toutes les initiatives en me demandant de mieux formuler les questions ou de revenir à l'ancienne formule : le devoir unique. Enfin certains refusant totalement ce système, arguant que c'est mon travail de voir leurs erreurs et de les faire progresser (mais pas de cette manière), montant par là l'attitude de consommateur qu'ils ont totalement assimilé, malgré leur insolvabilité, et qu'ils importent au collège.

La note est donc bien un levier de la motivation chez les élèves, même les plus difficile ; elle peut devenir un instrument permettant de les re-motiver, en ne les renvoyant pas systématiquement à leur échec. Cependant, à l'heure actuelle, je ne suis pas parvenue à leur donner, par son intermédiaire le goût du "travail gratifié", mais peut-être est-ce encore pour l'instant trop leur demander.

---

<sup>14</sup> Lors de notre leçon d'histoire sur l'art roman et l'art gothique, les élèves se sont montrés particulièrement intéressés, après avoir pris conscience qu'ils pourraient désormais reconnaître le style des églises qu'ils voient, et même l'expliquer à leurs parents. De même lors de notre leçon de géographie sur la civilisation du riz, que nous avons présenté comme un moyen de savoir d'où vient et comment est cultivée cette plante, dont ils consomment régulièrement les grains, ils se sont montrés très intéressés, peut-être grâce au discours ambiant sur la "mal-bouffe", qu'ils ont brièvement évoqué.

## 2.2) Le travail en groupe.

### 2.2.1) Quels buts se donner ?

Les élèves de cinquième de 7 ont d'importantes difficultés à se constituer en groupe-classe. Nous l'avons vu de manière flagrante lorsque nous leur avons imposé un plan de classe. Or, d'après Bernard Defrance, professeur de philosophie dans un lycée de Seine-Saint-Denis, et ancien formateur d'enseignants : "tout le travail de la pédagogie proprement dite consiste à permettre aux élèves de franchir l'écart entre une situation de juxtaposition de personnes, indifférentes au départ les unes aux autres, et une situation de connexion, en réseaux de réciprocité, des énergies de chacun. Ce travail suppose, de la part de l'éducateur<sup>15</sup>, d'accepter d'entrer dans une "histoire" imprévisible et complexe, parce que la cohérence du groupe s'obtient par l'articulation des différences et non par leur négation (...). Alors seulement, une véritable instruction devient possible."<sup>16</sup>

Or, pour en revenir au cas de la classe de cinquième 7, il est vrai que l'absence d'esprit de groupe gêne énormément la progression de la classe dans le programme. Le groupe-classe est constitué de petites entités à géométrie variable, d'une semaine à l'autre. Celles-ci s'avèrent incapables de vivre ensemble normalement. Comment pourraient-elles donc alors, au fil des journées, travailler et progresser ensemble ? Sans arrêt, le professeur est ainsi obligé de gérer les conflits entre différents membres de la classe. Dans le pire des cas, deux élèves, comme Marjorie et Sébastien, peu après Noël, ne cessent de s'insulter à voix basse ou par échanges de petits mots, qui perturbent toute la classe, qui elle, se charge de faire transiter les papiers entre les deux intéressés. Le conflit semblait tellement envenimé ce jour-là, que mes avertissements et l'observation faite sur le cahier de la classe<sup>17</sup> n'ont pas suffi à les stopper. Évidemment, l'ensemble de la classe et moi-même n'avons pas du tout été efficace ce jour-là, tous obnubilés par ce conflit. Je ne me souviens même pas quelle leçon nous traitions ce jour-là, alors que je revois clairement où étaient assis Marjorie et Sébastien ce jour-là, et j'entends encore quelques-uns de leurs échanges les plus envenimés

Donc, particulièrement dans une classe difficile, il est fondamental de travailler à la constitution du groupe-classe, étant donné que ces élèves vivent la collectivité comme une contrainte supplémentaire, ce qu'ils ne manquent jamais de nous rappeler régulièrement par de tels incidents.

---

<sup>15</sup>Le professeur serait-il, à présent, avant tout un éducateur ?

<sup>16</sup>B. DEFRANCE, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, 1993, réédition : 1999, page 76

<sup>17</sup> Dans cette classe, face à la multiplication des difficultés, le professeur principal a demandé à l'ensemble de l'équipe pédagogique de noter dans la colonne "observations" tous les incidents se produisant en cours. Or, nous avons remarqué que les violences entre élèves n'ont fait que s'accroître depuis le début de l'année : insultes, vols, coups, menaces.

### 2.2.2) Quels moyens se donner ?

Pour y parvenir, nous avons tenté de les faire travailler en groupe afin qu'ils constatent, par eux-mêmes, que nous avons tous beaucoup à apprendre des autres ; et que dans le cadre de la classe, l'entre-aide permet de progresser plus vite.

Ce travail de groupe s'est fait à l'occasion d'une séance de cartographie sur l'Asie. Après l'étude des traits généraux de la région, les élèves devaient, par groupe de quatre, définir les sous-ensembles régionaux de l'Asie, selon leur niveau de développement. Pour cela, ils avaient trois cartes à leur disposition : une carte du taux de population agricole, une carte de l'espérance de vie et une carte du produit intérieur brut par pays. Après avoir délimité les principaux sous-ensembles sur chacune des cartes, à l'aide de seuils que je leur avait indiqués, chaque groupe devait construire sa propre carte du développement en Asie, tout en découvrant que cette notion n'est pas seulement une question de richesse, mais aussi de satisfaction des besoins de l'homme et donc, de qualité de vie.

Le résultat fut édifiant. Bien que je leur ai laissé l'initiative de faire les groupes<sup>18</sup>, très peu ont réellement travaillé ensemble. Certains, comme Christine, refusait de se tourner ou de changer de place pour travailler avec leur groupe. D'autres, comme Alexis ne cessaient de me demander : " Madame, quand est-ce qu'on arrête le travail de groupe ?". A la fin des deux séances consacrées à ce travail, la première pour travailler sur les trois cartes, la seconde pour les synthétiser, j'avais demandé que chaque groupe me rende sa carte de synthèse, or dans certains groupes, des élèves ont rendu leur propre feuille et se sont désolidarisés des autres membres de leur groupe. Par ailleurs, beaucoup "protégeaient" leur travail de la main, pour empêcher les autres membres du groupe de copier.

L'expérience a été très peu concluante pour la majorité, mais un groupe sur les cinq, qui a réellement élaboré son travail en commun, a rendu une carte de synthèse qui répondait bien aux objectifs que nous nous étions fixés en début de séance. Je pense donc renouveler l'expérience plus régulièrement avec cette classe, afin de créer des habitudes et des automatismes, et constater si, peu à peu, le travail en commun se fait réellement pour tous, car pour cette première fois, beaucoup ont été déstabilisés par cette nouvelle manière de travailler.

### 2.3) Des cours basés sur des fiches de travail.

#### 2.3.1) Quels buts se donner ?

---

<sup>18</sup> Ce qui a entraîné une perte quasi totale du contrôle que j'avais sur le groupe-classe pendant quelques minutes.

Les élèves de la classe de cinquième 7 sont indisciplinés et posent de nombreux problèmes à la majorité de leurs enseignants. Lors des cours, ils sont bruyants, parfois provocateurs. Ils ne parviennent pas à se concentrer et sont difficiles à “tenir” et à intéresser quand nous utilisons avec eux la pratique du cours dialogué, ce qui nous avait fait croire que notre problème était avant tout un problème d’autorité. Or, nous l’avons déjà remarqué également, l’autorité ne peut se dissocier de la didactique, sur laquelle il faut tout particulièrement s’appuyer pour réussir avec des classes difficiles.<sup>19</sup>

D’après J. Houssaye, le cours dialogué n’est pas une technique didactique appropriée car il met à nu les choix en face desquels se trouve les élèves, c’est à dire soit se soumettre au maître, soit lui désobéir.<sup>20</sup> Ceci est d’autant plus vrai dans une classe difficile, que tous les choix y sont exacerbés, vu les difficultés personnelles des élèves qui la constituent. Or ces élèves en difficulté, lorsqu’ils sont face au choix de se soumettre ou de se révolter, prennent rapidement leur décision. Logiquement, la majeure partie choisit de s’opposer, en tant qu’adolescent en train de se construire, refusant d’accepter le jeu d’une institution qui leur renvoie en permanence une image négative d’eux-mêmes. Toujours d’après cet auteur, il faudrait en rechercher la cause dans la création du collège pour tous. En effet, celui-ci a créé, au sein de l’institution scolaire, une hétérogénéité qui a réduit à néant la connivence qui existait auparavant entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes, pour laisser place à une agitation multipolaire. Les élèves, aujourd’hui, se défoulent, en particulier ceux en situation prolongée d’échec scolaire, contre une obligation, un lieu, un discours, le rejet l’emporterait sur la malveillance. Or ce conflit balaie désormais l’enseignant, surtout au collège, car il est de plus en plus identifié à un rouage du système.<sup>21</sup>

L’enseignant, qui construit ses cours sur la forme du dialogue, se voit donc confronté immédiatement à une série de comportements, qui découlent de cette opposition latente des élèves difficiles, comme le bruit, le refus de respecter les règles communes (lever la main, arrivée à l’heure) ou bien plus grave, le refus pur et simple de fournir le moindre travail, comme Morad qui refuse régulièrement de sortir ses affaires si on ne lui a pas fait la remarque un certain nombre de fois (refus de sortir ses affaires, de prendre la leçon sur son cahier ...). Il faut donc trouver une méthode pour le travail de la classe qui diminue les possibilités pour les élèves de mettre à exécution leur opposition.

### 2.3.2) Quels moyens se donner ?

---

<sup>19</sup> Voir “Élèves difficiles, adultes en difficulté”, *Les dossiers du C.I.O.*, Béziers, Mars 1997, (compte-rendu des journées d’études organisées par le C.I.O. de Béziers les 18 et 19 Novembre 1996).

<sup>20</sup> Voir la partie 1) du III), page 24.

<sup>21</sup> J. HOUSSAYE, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996, page 25.

Après plusieurs discussions avec monsieur Gominet, mon tuteur, qui vient m'observer très régulièrement avec cette classe pour m'aider à trouver des solutions, nous avons conclu qu'il fallait trouver une forme de cours qui mette en oeuvre des moyens efficaces d'encadrement des élèves tout au long d'une séance. Nous avons d'abord recherché quels moments étaient les plus critiques dans la maîtrise de la classe. Il s'agit en fait du tout début du cours, où les élèves doivent se sentir rapidement pris en main et mis au travail, une fois calmés. Mais les moments où la classe passe d'une activité à une autre : par exemple d'un exercice à la mise en commun pour correction, de l'élaboration de la trace écrite à son copiage *etc.* ... sont aussi des moments importants où l'enseignant doit prendre garde de maintenir énergiquement l'attention de ses élèves, qui peuvent "zapper" facilement durant ces temps d'articulations d'une séance. Or pour maîtriser ces temps forts d'une leçon, nous avons pensé que la meilleure solution était l'élaboration de fiche cours.

J'ai donc préparé tous les cours des cinquièmes 7 sous forme de fiche réaliser par écrits par tous les élèves, chacun étant susceptible de voir sa fiche ramassée en fin d'heure et notée.<sup>22</sup> Mais il a fallu beaucoup tâtonner pour réaliser une fiche qui réponde à tous les objectifs autres que la maîtrise de la classe.

En effet, les premières fiches étaient en fait des cours dialogués réalisés par écrit. Elles comprenait en général trois ou quatre documents avec chacun une série de questions qui devaient conduire l'élève à élaborer une ou deux phrases de trace écrite pour chaque paragraphe, intitulée "ce que je dois absolument retenir".

Les résultats ont été spectaculaires sur le plan de la prise en main de la classe. En effet, la gestion des moments à risque m'est apparue plus simple et plus claire, et je maîtrise beaucoup mieux la classe avec ce type de dispositif. Il met, effectivement, tout le monde au travail car les règles semblent clarifier pour tous : le travail à faire est la fiche, par écrit, les élèves sont plus facilement repérés lorsqu'ils ne font pas leur travail et ils ne peuvent contester le fait que leur fiche n'a pas été réalisée. Les élèves sont moins difficiles à mettre au travail et une fois lancés ils parviennent à se concentrer sur de longs moments, ce qui étonne de leur part.

Mais d'autres problèmes n'ont pas été réglés, en particulier ma gestion du temps. J'avais toujours comme objectif de terminer mes leçons en une heure. Lorsque je pratiquais le cours dialogué, j'y parvenais rarement car je passais beaucoup de temps à faire de la discipline pure. Avec les fiches, je n'y arrivais pas mieux car mes fiches, construites sur le modèle du cours dialogué était beaucoup trop longues. Je les modifiais donc pour faire en sorte que les réponses aux questions des différents exercices soient la trace écrite de la leçon. Cela impliquait que les élèves aient de la place pour noter leurs réponses et celles, définitives, de l'élaboration commune, après l'interrogation orale d'un ou deux

---

<sup>22</sup> Je me suis attachée à noter ces fiches à la fois sur la pertinence des réponses de l'élève, sur le sérieux de la prise de la trace écrite, ainsi que sur la propreté de la fiche.

élèves. Pour clarifier cela dans la tête des élèves, nous nous sommes efforcés de leur faire souligner ce qu'ils devaient apprendre, car cette forme de cours les déstabilisait au moment de leurs révisions. De plus, dans cette forme de cours encore plus que dans le cours dialogué le trop grand nombre de documents devenaient un véritable piège. La fiche optimale devait contenir trois documents maximum, et deux bien exploités, garantissaient de terminer en une heure. Par ailleurs, toujours pour essayer de trouver une solution à ce problème de "timing", nous avons tenté de ne faire qu'une fiche "exercices", sur laquelle s'appuierait un cours plus traditionnel, mais nous n'avons pas poursuivi sur cette voie car les résultats ont été peu concluants. D'autre part, elle oblige le professeur à se mettre réellement aux niveau de ses élèves s'il veut terminer sa fiche-leçon en une heure. Or, cela est fondamental avec une classe difficile où il est inutile de partir d'un niveau trop élevé qui ne ferait qu'accentuer la démotivation de ces élèves en échec, avec les conséquences que nous connaissons.

Enfin, la fiche pose une autre difficulté que nous ne sommes pas parvenus à résoudre et qui a également eu son incidence sur la gestion du temps. Ces fiches sont pour les élèves une masse de documents que la plupart d'entre eux ne parviennent pas à gérer. Au départ, il était interdit de coller la fiche sur les cahiers pour ne pas perdre de temps en découpage et autres bricolages dans lesquels mes élèves sont passés maîtres. Mais lorsque je relevais les cahiers au second trimestre pour vérifier leur tenue, je me suis rendue compte que nombre d'élèves qui n'avaient perdu aucune fiche, pouvait se compter sur les doigts d'une main ... Je demandais donc aux élèves, ensuite de coller immédiatement leur fiche sur leur cahier avant même de la remplir. Cependant, je créais ainsi un nouveau moment critique, car, celui ci était toujours l'occasion d'échanger un tube de colle, une paire de ciseaux, ou de se lever, malgré mon interdiction formelle pour aller jeter les papiers découpés.

Enfin, l'utilisation de fiches de travail a eu un effet très positif sur la conduite du groupe-classe, même s'il subsiste quelques problèmes purement techniques. D'ailleurs, plus nous utilisons ce système, plus les élèves réclamaient d'en changer, par monotonie, sans doute, mais surtout parce qu'avec la fiche de travail, ils ont peu d'échappatoire au travail demandé.

## CONCLUSION

Peu après la rentrée scolaire, après quelques semaines d'enseignement, je demandais à Monsieur Gominet mon tuteur : "N'est-ce pas un métier ennuyeux ? Chaque année, je vais devoir faire les mêmes cours, selon la même progression." J'avais peur de tomber dans la routine. Sa réponse a été un démenti vigoureux : "Non, nous ne faisons pas chaque année la même chose, nous ajustons notre pratique, nous réfléchissons pour obtenir de meilleurs résultats et être plus efficace. Un cours peut être traité de mille façons. L'ennui n'a pas lieu d'être chez l'enseignant ! Ma pratique avec les élèves de cinquième 7 me l'a rapidement démontrée.

Les classes difficiles représentent un véritable challenge pour l'enseignant, bien que beaucoup se trouvent pessimistes face à de telles classes. Pourtant, se sont des classes où tout est à reconstruire : le sens de l'école pour l'élève, leurs projets, leur motivation, l'éveil de l'intérêt. Ces classes en grande difficulté sont difficiles pour l'enseignant car les "recettes habituelles" ne fonctionnent que

rarement avec eux. Il doit donc s'efforcer de déployer une panoplie de pratiques pédagogiques et didactiques et faire preuve d'inventivité pour répondre aux besoins spécifiques de ces classes.

Ma pratique avec les cinquième 7 m'a souvent beaucoup déstabilisée, mais c'est dans cette déstabilisation que l'enseignant doit trouver les ressources pour renouveler ces méthodes, se donner les moyens d'atteindre ses objectifs. Cela passe par une recherche des dysfonctionnements, de leurs causes et demande une importante capacité d'adaptation et de compréhension de ces élèves "hors du commun".

Les classes difficiles sont donc bien pour l'enseignant un "chantier permanent" : la réflexion sur sa pratique professionnelle devient inévitable. Ainsi, je me suis d'abord imaginée avoir un problème d'autorité. Je prétextais que je ne suis pas de nature autoritaire, que j'aurai inévitablement des difficultés avec cette catégorie d'élèves, car il faudrait que j'aie contre ma nature. Aujourd'hui, je comprends bien que le problème n'était pas là, mais plutôt dans une conduite de classe inadéquate, qui générait bruit, excitation chez les élèves ; et cela parce que j'utilisais des méthodes inappropriées. On ne peut dissocier l'autorité de dispositifs didactiques et pédagogiques solides avec ces classes. Or, ces dispositifs élaborés pour répondre aux difficultés d'une classe difficile permettent beaucoup plus facilement la conduite de classe, même pour quelqu'un qui n'a rien d'autoritaire. Les interventions autoritaires du professeur sont moins nombreuses et donc moins discréditées. Elles sont aussi "rationnalisées" par des objectifs de comportement, de savoirs et de savoir-faire clairs pour tous .

Bien sûr, certaines initiatives sont des échecs. Ils ne doivent pas décourager mais servir la réflexion permanente de l'enseignant et l'amener à de nouvelles solutions qui seront elles couronnées de succès. L'enseignement n'est pas une science exacte mais s'élabore au quotidien à l'aide de nombreux tâtonnements. Et les classes difficiles, en nous confrontant durement avec nos difficultés et nos échecs nous accompagnent sur cette voie.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1) LIVRES :

- DEFRANCE Bernard, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, 1993, réédition de 1999.
- HOUSSAYE Jean, *Autorité ou éducation*, Paris, 1996.

### 2) REVUES :

- Cahiers pédagogiques, *Classes difficiles, classes impossibles ?*, n° 306, Septembre 1992, pages 10-48.
- Cahiers pédagogiques, *Stratégies d'enseignants et d'élèves dans un collège de banlieue parisienne*, n° 341, Février 1996, pages 71-72.
- Le Monde de l'éducation, *Mort de la punition, vive la sanction !*, Février 1994, pages 100-101.
- Les dossiers du C.I.O.( site de Béziers), *Elèves difficiles, adultes en difficulté*, Mars 1997.

**ANNEXES :**  
exemples de dispositifs didactiques et  
pédagogiques favorisant une meilleure  
conduite de classe.