

I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier.

Mlle BOUTROUCHE Pascale

- Discipline -
Apprentissage
- Motivation -

Discipline : Anglais.
Classe : 2 BEH C2.
Lycée Hôtelier L'Étincelle
Nîmes.

Tuteur du mémoire :
Mme Nicole Rousseau
Assesseur :
Mme Any Cohen-Bacrie

Année Universitaire 2001-2002.
- Contenu / Content -

J'ai rencontré un problème de discipline avec mes élèves. Cela concernait-il mon enseignement ou bien la motivation de ceux-ci ? Cette étude présente la remise en question de mon travail avec cette classe qui était reconnue comme étant particulièrement difficile, l'aide que j'ai pu trouver auprès de différents professeurs et les résultats de l'utilisation de certaines punitions qui m'avaient été suggérées.

I met a problem of discipline with my pupils. Did it concern my teaching itself or their own motivation? This study presents the calling into question of my work with this form who was known to be particularly difficult, the help I could find with different teachers, and the results of the use of some punishments that had been put forward to me.

MOTS CLE :

- ∞ Discipline
- ∞ Motivation
- ∞ Apprentissage
- ∞ Punitions
- ∞ Pédagogie

REMERCIEMENTS page cinq.

INTRODUCTION page six.

- ◆ Présentation de la classe concernée ;
- ◆ Résumé des faits.

Iø LES ORIGINES DU PROBLEME page huit.

- ◆ Les élèves ;
- ◆ Moi-même ;
- ◆ La pédagogie adoptée ;
- ◆ Un problème de communication ?

IIø L'APPEL AU SECOURS page seize.

- ◆ Remise en question de mon travail en amont et avec les élèves ;
- ◆ Déclaration d'impuissance face à l'indiscipline ;
- ◆ Mobilisation des troupes ;
- ◆ Constitution d'un recueil intitulé « Répression ».

IIIø MISE EN PLACE D'UNE NOUVELLE STRATEGIE page vingt-quatre.

- ◆ On repart à zéro ;
- ◆ Utilisation des outils de « répression » ;
- ◆ L'attitude des élèves ;
- ◆ Et le cours dans tout çà ?

CONCLUSION page vingt-neuf.

LE STAGE EN ENTREPRISE page trente et un.

- ◆ L'annonce du stage ;
- ◆ Travail donné ;
- ◆ Les résultats.

BIBLIOGRAPHIE page trente-trois.

ANNEXES page trente-quatre à quarante-huit.

Remerciements

Le 1^{er} septembre 2001, je prenais mes fonctions de professeur stagiaire en Lycée Professionnel à l'IUFM de Montpellier. Le 3 septembre, je découvrais le lycée où j'allais passer mon année de stage, le Lycée Hôtelier L'Étincelle à Nîmes, le proviseur, monsieur Moreau, les enseignants, les réunions auxquelles, je dois dire, j'assistais sans être vraiment là. J'étais sur un petit nuage. Pensez-vous ! Après quelques tentatives infructueuses, j'étais finalement admise à un concours du Ministère de l'Éducation.

Je ne sais plus si j'étais particulièrement anxieuse ce jour-là ou les quelques jours qui suivirent la rentrée des classes. Non, je ne m'en souviens plus. Je devais l'être très certainement, mais j'étais tellement bien épaulée. Je dois remercier pour cela les formateurs qui sans le savoir m'ont trouvé les meilleures tutrices qu'il se puisse être. C'est grâce à elles que mon entrée dans la fonction publique en tant que professeur de lettres et d'anglais s'est faite en douceur et en confiance. Je leur en serai pour toujours reconnaissante et redevable.

C'est la moindre des choses qu'ici et maintenant je leur rende hommage en citant leurs noms qui resteront pour moi synonymes de générosité, d'attention et surtout d'amitié. Merci Madame Christiane Courdesse. Merci Madame Marie-Elizabeth Valat. C'est ici aussi que je veux remercier mes tutrices de pratique accompagnée du Lycée Frédéric Mistral : mesdames Françoise Larhlid et Annie Pastre ; ma tutrice de mémoire qui m'a apporté soutien et expérience, madame Nicole Rousseau. C'est ici encore que je veux remercier toutes les personnes qui ont contribué à ma formation ainsi qu'à celle de mes camarades de promotion. En tête de liste notre chère et unique Any Cohen-Bacrie, ainsi que ses collègues qui nous ont suivis pendant cette année à l'IUFM de Montpellier : mesdames Brigitte Aldeberg, Sabine Cathébras et Jacqueline Tassa-Lagorio pour les formations didactiques en anglais, madame Jacqueline Galy et monsieur Jacques Dochez pour les formations didactiques en lettres.

J'espère garder en moi, toujours, cette petite flamme qui brille dans vos yeux et qui nous disait que professeur, c'est vraiment le plus beau métier qui soit. Merci.

- Introduction -

Le jeudi 5 septembre, jour de la rentrée 2001, j'avais rendez-vous avec ma première classe, la 2 BEH C2, une seconde BEP hôtellerie : sur le papier, 24 élèves avec presque autant de filles que de garçons (10 contre 14). Je les verrai pendant l'année une heure le jeudi et deux heures à la suite le mardi.

La prise de contact a connu ses petites péripéties. Sur mon emploi du temps je devais les retrouver à 13 heures en salle vidéo. A 13h05, ne voyant rien venir, je demande à la vie scolaire de faire un appel, et, au compte-gouttes, ma petite seconde arrive avec chacun son petit : « Mais on a pas cours avec vous maintenant ! ». Sur leur emploi du temps, ils avaient anglais à 15 heures en salle 10 je crois. Au bout d'un quart d'heure, les demi-pensionnaires et les internes sont « prêts » à m'écouter. Je m'aperçois assez rapidement que j'ai été quelque peu perturbée par ce contretemps et j'essaie tant bien que mal de me souvenir des paroles d'usage et du petit « speech » que j'avais préparé les trois ou quatre nuits précédentes.

D'apparence calme, enfin je crois, et le sourire aux lèvres, je me présente, je leur souhaite la bienvenue dans leur nouvel établissement, et je leur présente mes desiderata pour l'année que nous allons passer ensemble : le matériel qu'ils devront se procurer, manuel ou pas manuel (je ne le savais pas vraiment moi-même, ce point était encore en attente avec ma tutrice puisqu'on voulait travailler avec la revue *Easy Going*, mais on n'avait pas encore passé la commande), et puis le fameux contrat de classe. Le pauvre, j'en ai fait mon deuil à peu près un mois plus tard. Donc je leur explique ce qu'est une classe et quel doit être leur comportement dans celle-ci, comment ils peuvent et doivent intervenir pendant le cours, et je leur présente ma petite feuille, écrite à la main – je ne maîtrisais pas encore très bien Word – détaillant ce que je venais de leur dire et laissant la place pour leur nom à écrire en toutes lettres et leur signature. Certains ne voulurent pas signer. Mais on ne nous a pas dit quoi faire dans ce cas-là ! Utilise ta cervelle, Pascale, c'est pour ça que tu es là. « Eh bien, je ne peux pas vous y forcer, mais quand vous commencez un emploi vous signez un contrat de travail qui scelle les règles entre votre employeur et vous-même. Ici, c'est pareil. Lisez-le avant de dire que vous ne voulez pas le signer. Si vous avez des questions, je suis prête à y répondre. » Après quelques minutes et quelques questions, tous signèrent sauf un ou deux irréductible(s) – qui devaient me montrer, quelques jours plus tard, leur contrat signé.

Je leur demande ensuite de me remplir une fiche comme celles que je remplissais au collège puis au lycée en grognant contre le prof : « Mais qu'est-ce qu'ils peuvent bien faire avec ça ? Avec tout ce qu'on a déjà rempli pour l'administration, ils ne peuvent pas chercher leurs renseignements tout seul ? » Et c'est d'ailleurs ce que j'ai à peu près pu entendre de ci de là :

« Encore ! Mais qu'est-ce que vous faites avec ça ? ! » Oui, à notre époque, les élèves extériorisent encore plus leurs sentiments. Donc, ils remplissent ma petite fiche, et l'heure n'est pas encore passée. Que faire ? Une idée jaillit soudain. « Pour mardi. On vérifie bien que mardi je vous vois de 13 heures à 15 heures en salle 9 puis 12 ... » « Ah non ! C'est salle ? et ? » « Bon, eh bien vous marquez 9 puis 12 ... Pour mardi, donc, cette petite fiche que je viens de relever, vous allez me la faire en anglais. » « Quoi ? ! Déjà du travail ! Madaameee ! Non, mais on va pas se souvenir de tout ! » « Mais si, vous remplissez ces fiches avec tous vos professeurs. Je vous rappelle tous les points, notez-les. » Moi au tableau : Nom, Classe, Date de Naissance, etc. Ça sonne. « Attention ! Vous n'oubliez pas, en anglais ! » « On pose aussi les questions ? » « Si vous ne posez pas les questions, vous écrivez NOM :, etc. » Et tout mon petit monde s'envole vers la suite de leurs aventures, et je reste, souriant bêtement devant mon bureau, une salle vide, pour ranger mes affaires et effacer le tableau. Il fallait que je recommence, une heure après, avec les externes de la 2 BEH C2. Je n'aime pas me répéter, mais depuis, je me suis fait une raison.

Les jours ont passé, chacun apportant son petit problème ou une solution parfois inattendue. On pense que tout est normal, et puis on commence à se poser des questions sur l'attitude des élèves en classe. La mienne est identique vis-à-vis de chacune de mes classes, or je constate que je dois demander le silence plus souvent dans l'une que dans l'autre, que je dois répéter plus souvent dans l'une que dans l'autre, que je dois formuler, reformuler et reformuler à nouveau quelques directives plus souvent dans l'une que dans l'autre – l'autre étant une terminale BEP hôtellerie. Que se passe-t-il ?

Pour moi, jusqu'à ce moment-là, et chaque fois que ma tutrice me le demandait, je n'avais aucun problème, je ne me posais même pas de questions. Nous travaillions ensemble sur ce que j'allais faire avec mes élèves, sur les exercices ou encore sur les évaluations. Et j'ai fini par lui dire : « Mais, tes cours sont calmes, tes élèves ne chahutent pas. Quelle chance ! » Evidemment toutes ses classes n'étaient pas comme ça, mais ce que je voyais avait enclenché un processus de remise en question de ma part. S'ils ne m'écoutent pas, c'est que je suis un mauvais prof. Ce que je dis ne les intéresse pas et comment je le leur dis les intéresse encore moins. Ce que je leur demande leur passe totalement au-dessus de la tête. Comment allais-je rattraper mes erreurs avec cette classe, parce qu'il y avait certainement eu erreur de ma part ? Comment allais-je faire régner l'ordre dans ma classe ? Qui pourrait m'aider sans pour autant mettre en danger le peu d'autorité que j'avais avec ces élèves de 2 BEH C2 ? Quel dispositif, quelle approche pédagogique devais-je adopter pour remédier à mes débuts peu convaincants en tant que professeur ? C'est ce que je vais essayer d'exposer dans ce mémoire.

- Les Origines du Problème de Discipline -

Quand j'ai été admise au concours du PLP 2, j'avais déjà une idée du public auquel j'aurais à faire. Cette idée a été par la suite plus ou moins renforcée par ce que j'entendais sur les élèves de lycée professionnel, aussi bien à l'IUFM qu'à l'extérieur. On nous disait, et j'avais en tête, que ces élèves étaient en quelque sorte des exclus du parcours scolaire « normal », qu'ils n'avaient pas pu s'adapter aux rythmes du collège, que leur « personal background » était un frein à leur développement intellectuel ainsi qu'à leur intégration dans la société. Ils étaient pour moi des enfants issus de milieux familiaux instables, désavantagés ou encore marginalisés par la société actuelle. Et cette perspective de pouvoir leur apporter mon aide venait s'ajouter à l'intérêt que je portais à l'enseignement. Non pas que je me pris pour Mère Thérèse, mais je dois dire que ma fibre maternelle vibrait et vibre maintenant chaque fois que je pense à mes petits élèves.

D'autre part, pour moi, aller à l'école, c'était aussi m'aider à m'évader. J'y parvenais simplement en n'étant plus chez moi ou en écoutant ce qu'on nous racontait en classe. Je sais très bien que le public que j'ai devant moi n'a pas conscience de ce deuxième point et qu'il n'en prendra peut-être jamais conscience, mais suivant cette idée, je me suis dit que je devais tout faire pour qu'ils se sentent bien au lycée. Ma logique étant que s'ils s'y sentent bien, ils seront prêts à écouter, à être attentifs à ce qu'on leur dit, et ainsi ils se laisseront peut-être gagner par la « soif de connaissances ». Est-ce une erreur ? Peut-être pas à la base. Mais l'application que j'en ai fait n'était certainement pas assez bien contrôlée, et je n'avais certainement pas su leur expliquer le pourquoi du comment de la chose.

Comme je l'ai dit, j'ai 24 élèves en anglais, 10 filles et 14 garçons. Leur âge varie de 15 à 19 ans, mais la moyenne se situe aux alentours de 16,5 ans. A la lecture de leur fiche, je me vis une fois de plus attendrie par leur milieu familial : parents divorcés, au chômage, ouvriers ; orphelins de père ou de mère, parfois des deux ; de nombreux frères et sœurs, plus âgés ou en bas âge ; ayant perdu un frère très récemment. Je sais que je peux avoir une imagination au-delà de toute limite et que je suis capable de m'identifier à certaines personnes au point de me figurer leur façon de vivre. Pour moi, c'est un énorme handicap et il me faut faire un gros travail pour me raisonner (travail facilité lorsqu'on me montre du doigt les bêtises que je suis en train de faire). C'est pourquoi il me fut facile d'essayer d'appliquer la taxonomie relevant du domaine de l'affectif, enfin ce à quoi je l'assimile. En effet, au tout début de ma carrière, et bien qu'ayant obtenu assez rapidement des documents se rapportant à ce genre de choses, j'ignorais totalement ce que la taxonomie voulait dire, et encore plus qu'il en existait trois. J'utilisais ma petite tête pas très évoluée et j'avais la prétention de penser que je n'avais pas besoin de tout ce qui avait pu

être écrit sur «comment enseigner ? » et que je pouvais me contenter de ce que je savais. Si, si, ma tête passait les portes ! Ce n'est pas très agréable de se prendre la réalité en pleine face, mais quoi de meilleur pour nous remettre les pieds sur terre ? Ce trait de caractère est certainement lié à ma paresse d'ouvrir des livres pour trouver des réponses ; et, pour essayer d'apporter un point positif, à ma volonté de faire mes propres expériences, pour me prouver que je suis capable de trouver des solutions à certains problèmes et qu'elles vaudront bien ce qui a déjà été fait. Oui, mais voilà, sans expérience... Et de plus, les élèves ne sont pas des cobayes. Donc je décide bien évidemment et assez rapidement d'ouvrir des livres et de demander conseil.

Les quelques premières semaines se sont donc passées selon ce que j'appellerais mon intuition. A l'instinct, j'adoptais une philosophie de l'enseignement proche de la taxonomie du domaine de l'affectif (d'après ce que j'avais pu lire par la suite et cette idée me plaisait plutôt). Comme j'ai essayé de l'expliquer, j'avais la volonté, et je pense toujours l'avoir, d'instaurer dans ma classe un climat de confiance et de détente qui permettrait aux élèves de se sentir à l'aise et ainsi, désinhibés, de communiquer, de chercher à comprendre, d'apprendre sans même s'en rendre compte. En cela je rejoins peut-être l'auteur de l'article intitulé « One Pathway to Education » et « A Second Way to Learning » (cf. Annexe I) qui nous a été donné par madame Cohen-Bacrie. Après nous avoir décrit une entrée problématique à l'école et les conséquences sur l'éducation d'un petit garçon, il nous présente l'expérience d'une petite fille, totalement différente et révélant des pratiques pédagogiques idéales si l'on en croit les résultats obtenus. Grâce à l'intérêt évident que porte l'institutrice sur cette petite, sa présentation au reste de la classe, le cercle formé par les élèves et l'institutrice, les éléments présents dans la salle de classe qui éveillent l'imagination, l'envie, la découverte, et surtout l'attention portée à ce que peut dire chacun des élèves, la petite fille, comme ses camarades, peut s'épanouir dans cet environnement et grandir, je dirai, en toute confiance (de soi, des autres, de toutes les choses qui l'entourent). Je voulais que mes élèves, bien qu'un peu chez moi, dans ma classe, se sentent chez eux, pour être libres de leurs pensées, de leurs paroles, de leurs envies. Plus ils parleraient et communiqueraient, plus ils prendraient conscience de leurs besoins (par rapport à l'anglais), et ainsi, plus leur volonté d'apprendre grandirait. Où est l'erreur ? Pour moi tout coulait de source et je n'arrivais pas à comprendre pourquoi le chahut grandissait à la place de leur volonté d'apprendre. Et puis ma tutrice, madame Marie Elizabeth Valat, a trouvé la formule je crois : mon erreur c'est que « Ah ! ils se sentent à l'aise, ils ne sont pas du tout stressés ! » L'erreur fondamentale, sans aucun doute, était d'appliquer une pédagogie à l'instinct, que j'avais en moi, mais que j'étais loin de maîtriser parce que je ne possédais pas tous les tenants et les aboutissants du problème.

Si j'y regarde de plus près, la taxonomie du domaine affectif, de quelque chercheur qu'elle vienne, est quasiment tout autre chose. Krathwohl la divise en cinq points majeurs, eux-mêmes divisés en sous chapitres (cf. Annexe II) :

1. la réception ;
2. la réponse ;
3. la valorisation ;
4. l'organisation ;
5. la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs.

En fait, on nous révèle que « plus on parcourt les quelque 150 pages d'objectifs classés et expliqués que contient l'ouvrage¹, mieux on se convainc de l'impossibilité pratique de dissocier le cognitif de l'affectif dans une action éducative »². Ce en quoi je crois, car même si l'élève est placé au centre de l'apprentissage, le professeur ne peut pas évacuer tout ce qui a rapport à la matière enseignée. Cependant, la synthèse de la taxonomie de French semble centrée, elle, sur l'élève en développant trois points (cf. Annexe III) :

1. se réaliser ;
2. devenir capable d'entretenir des relations interpersonnelles positives (relations « face à face » avec des individus ou de petits groupes) ;
3. devenir capable d'entretenir les relations imposées par la vie dans les grandes organisations.

Si je vais plus loin dans ce recueil sur les taxonomies, j'en arrive aux travaux de J. Raven, chercheur irlandais, suggérant des expériences d'apprentissage qui permettraient aux élèves de se réaliser et de participer à leur éducation :

1. encourager les élèves à choisir des tâches importantes à accomplir
2. encourager les élèves à reconnaître leurs émotions et non à essayer de les supprimer
3. encourager les élèves à se fixer des buts stimulants mais réalistes, et à observer leurs progrès
4. encourager les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à se demander quelle espèce de personne ils sont, et, pour cela, leur donner le vocabulaire, les concepts nécessaires à cette réflexion
5. donner aux élèves l'occasion de pratiquer de tels comportements
6. présenter des modèles de ces comportements aux élèves afin qu'ils puissent voir comment de telles personnes agissent en pratique
7. encourager les élèves à choisir le soutien des autres pour atteindre leur but

¹ D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, II. Domaine affectif*. Traduit par M. Lavallée, *Education nouvelle*, Montréal, 1970.

² Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1977.

8. encourager les élèves à examiner les tâches à accomplir et à déceler les obstacles à surmonter
9. encourager les élèves à exploiter leurs points forts³.

Et c'est alors que je dis merci à ce chercheur parce que je retrouve dans cette énumération des éléments que je pensais mettre en œuvre ou pouvoir mettre en œuvre dans mon enseignement. Des éléments qui me paraissent essentiels pour l'autonomie d'un élève, pour sa vie future, pour sa réalisation en tant qu'homme, que citoyen responsable. Veuillez pardonner cette petite digression, mais je trouve que la société actuelle favorise la dépendance. Je souhaiterais que chaque nouvel élève puisse se forger un esprit assez fort, assez sûr de lui pour s'ouvrir aux autres et sur l'extérieur. Je ferme la parenthèse parce que, tournons la page de ce livre et que lisons-nous sur ces élèves ? :

« Il est temps que l'on cesse d'agir comme s'il était normal de supposer que tous les élèves désirent devenir savants, conquérir une place enviable dans la hiérarchie sociale, etc., bref comme si les vertus bourgeoises constituaient un idéal universel. »

J'ai toujours pensé que l'homme aspirait à s'améliorer, qu'il voulait toujours plus ou mieux que ce qu'il avait, que son but était d'aller toujours plus loin, toujours plus haut, même si tout cela fait très cliché. Je crois que dans la Bible il est dit : « Tu ne convoiteras point » ; mais il me semble que l'on trouve toujours l'herbe plus verte de l'autre côté de la clôture. Partant de ce principe, et suivant mes principes, pour moi il était logique de vouloir s'améliorer, changer en mieux ; et le savoir était selon moi le meilleur moyen d'y parvenir. J'ai trouvé la confirmation de ce point dans l'introduction du livre de Viviane et Gilbert de Landsheere : « être éduqué, c'est changer en mieux, on éduque au vrai, au bon, au beau. » Oui, mais voilà, encore faut-il vouloir être éduqué. Dans ses écrits, Mérieu nous explique que chaque individu est libre de choisir sa voie, d'être éduqué ou de ne pas l'être :

« - [...] personne ne peut agir à la place d'un autre, décider d'apprendre ou d'écrire pour lui, de rompre avec ses représentations ou de remettre en question son héritage culturel ; personne ne peut décider de la liberté de l'autre.

- Le projet d'éduquer implique donc la reconnaissance d'une impuissance radicale sur la liberté de l'autre. »

Je suis heureuse de pouvoir me reconnaître dans ce qu'il dit ensuite, car je retrouve en quelque sorte l'objectif initial que je m'étais fixé en entrant pour la première fois dans une salle de classe :

³ J. Raven, R. Handy, *Education in the Last Quarter of the 20th Century, Affective Education (or the Second Three R's in Education)*, Budapest, colloque de l'IEA, 1971, in : Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1977.

« - En réalité, la reconnaissance de notre impuissance éducative nous permet seule de retrouver un véritable pouvoir pédagogique : celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place et, pour cela, à agir sur les dispositifs et les méthodes ; celui de lui proposer des savoirs à s'approprier, des connaissances à maîtriser et à dévoyer, qui lui permettront peut-être, et quand il le décidera, de « faire œuvre de lui-même ». »

Mon but était en effet d'encourager mes élèves à prendre place dans la classe en tant qu'individus à part entière, et de leur apporter des réponses aux questions qu'ils pouvaient se poser. Mon enseignement ne devait pas devenir synonyme de contrainte, mais plutôt d'aide.

J'avais appris de mes formateurs, et dans les documents qu'ils m'avaient fournis, qu'« apprendre, c'est modifier son comportement » (selon les behaviouristes), « c'est acquérir de nouveaux schémas d'action » (pour les piagetiens) et Piaget lui-même utilise cette définition : « apprendre c'est modifier de manière durable son comportement ». Si l'on consulte le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, la définition de l'apprentissage selon Jean Berbaum est la suivante :

« **Apprentissage** : acquisition d'une conduite nouvelle, capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle. D'un point de vue psychologique, apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau, le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle déterminant. »

Dans le livre *Des fins et des objectifs*, L. D'Hainaut nous propose un certain nombre de démarches intellectuelles qu'il faut mettre en œuvre pour apprendre :

- Percevoir son ignorance (et vouloir lui substituer la connaissance).
- Connaître, percevoir ou découvrir le but de l'apprentissage.
- Chercher l'information nécessaire.
- Déceler quels sont les pré-requis nécessaires à l'intégration de l'information et apprendre ces pré-requis.
- Etablir des relations de similitude et de discrimination ou bien des relations explicatives ou logiques entre l'acquis antérieur et le matériel appris.
- Restructurer la matière apprise et y faire apparaître les relations (hiérarchiques, logiques, explicatives).
- Fixer la matière apprise par des activités adéquates par rapport aux objectifs d'apprentissage (répétitions, exercices, ...).
- Mettre en œuvre le matériel appris dans des situations nouvelles.
- Contrôler la valeur de son apprentissage.

Je dois dire que sur ce point je n'ai pas été franchement à la hauteur. Embarrassée de pratiques d'apprentissage dont j'avais fait l'expérience en tant qu'élève sans me poser de questions sur la façon de faire, je donnais mon cours à peu près comme je l'avais reçu moi-même au collège puis au lycée. C'est-à-dire que je n'arrivais pas à présenter mes objectifs (en avais-je ?) avant de commencer le cours. En gros, c'était « aujourd'hui nous faisons ça parce que je l'ai décidé et vous vous rendrez bien compte plus tard de ce que ça peut vous apporter. »

Il est certain qu'il y avait toujours un but plus ou moins évident pour qu'ils apprennent quelque chose en anglais ou que j'apprenne quelque chose d'eux, mais je ne l'annonçais jamais. Plus les jours passaient, plus j'essayais de remédier à mon erreur et de temps en temps apparaissait au tableau le nom d'une séquence, voire d'une séance, un problème de langue ; ou bien j'articulais (en ayant conscience de ma gaucherie) un objectif, une problématique à poser ce jour. Je trouvais tout cela tout à fait artificiel et plus je le trouvais artificiel, plus je me trouvais ridicule de devoir expliquer ce qu'on allait faire en cours. Ils le découvriraient peu à peu, comme s'ils élucidaient un mystère. C'est bizarre mais, si je peux me permettre une parenthèse (supplémentaire), je n'ai pas connu ce problème en français où mes cours sont découpés en séquences, elles-mêmes découpées en séances, et tout se passe bien. Bref, ce problème venait certainement du fait que je ne suis pas arrivée à construire une séquence cohérente dès le début : ou bien elle durait des heures sur le papier ou bien elle durait le temps d'une simple séance. De plus, les premières heures de cours ont été entrecoupées par mon test d'évaluation, par le test d'évaluation seconde, et par la correction de mon test. Un hachis que j'ai bien regretté par la suite, surtout que je n'ai pas su utiliser mon test, pour une pédagogie différenciée par exemple.

Construire un cours en anglais s'est avéré pour moi, facile et difficile à la fois. Facile parce que mon but premier était de les faire parler, et visiblement mes petits avaient du bagout. Facile ensuite parce que dès que j'avais choisi ma voie (ce que j'allais leur faire faire), tout découlait « naturellement ». Facile enfin parce qu'alors, je ne me posais pas trop de questions. La difficulté se portait sur le choix d'un sujet – ce qui a été vite réglé : parler de soi – puis sur les exercices que je pouvais bien construire pour mes élèves afin qu'ils s'entraînent en classe ou chez eux. Je n'étais pas trop mécontente de moi parce que j'arrivais à suivre une progression logique, il y avait une continuité dans ce qu'ils faisaient et cela leur permettait de brasser et re-brasser le vocabulaire et les tournures grammaticales que nous étudions. J'ai intitulé ma première séquence Savoir identifier et décrire. Après s'être identifiés eux-mêmes et décrits eux-mêmes, ils devaient transposer leurs connaissances sur la description de personnages d'un dessin (cf. Annexe IV) – utiliser le présent simple de leur fiche (traduite pour le deuxième cours) et tous

les mots de vocabulaire donnés sur les sentiments, les qualités et les défauts (cf. Annexe IV). Tout ceci nous a aussi amené à réviser le questionnement.

C'est vers la fin de cette séquence que le problème de discipline a commencé. Il s'est précisé et développé dans la deuxième séquence. Nous avons reçu le premier numéro de *Easy Going*, et comme les premières vacances approchaient, j'avais décidé de travailler sur Halloween, non pas que ce fut le thème principal de la revue, mais il apparaissait sous forme d'allusion et de questionnaire-test, de plus ma tutrice voulait aussi aborder ce sujet et elle avait plus de supports que moi, j'en ai profité. Ma façon de construire un cours n'avait pas beaucoup évolué bien que là, mon objectif était clair pour moi, je ne l'ai simplement pas exprimé tout de suite. Je voulais qu'ils écrivent une histoire d'Halloween (un travail de groupe) et pendant le dernier cours avant les vacances ils auraient raconté leur histoire au reste de la classe, et j'aurais de mon côté préparé la salle afin de créer une atmosphère digne d'un mauvais film d'horreur. Comme je l'ai dit, je n'ai pas formulé l'objectif de la séquence dès le début de celle-ci parce que je voulais d'abord travailler sur le vocabulaire, et j'avais peur qu'ils ne se braquent contre le fait d'avoir à fournir ce qui serait pour eux un gros travail. Je voulais les amener à l'idée petit à petit. Je n'ai pas du tout pensé que cela aurait pu leur fournir une bonne motivation. Donc nous avons d'abord étudié deux images représentant des scènes de fêtes d'Halloween (cf. Annexe V) à partir desquelles ils devaient commencer à rassembler du vocabulaire. Pour cela ils ont formé cinq groupes, un groupe pour chaque thème choisi – la sorcellerie, la fête, les costumes, les monstres, faire peur – groupes qui resteraient formés pour écrire l'histoire. Pendant les recherches et l'établissement des listes, nous travaillions sur l'aspect culturel de la séquence à travers un historique de la fête (cf. Annexe V), ce qui nous permettait de réviser le questionnement et de revoir le prétérit puisqu'ils en auraient besoin pour leur histoire. La séquence ne s'est pas vraiment passée comme je l'avais prévu et au cours de celle-ci, j'ai dû prendre quelques minutes (comme je l'avais fait à la fin de la séquence précédente) pour faire une mise au point.

Agacée par leur attitude et par mon incapacité à créer une ambiance de travail, pour la deuxième fois, je devais les rappeler à l'ordre. Comme la deuxième mise au point avait certainement été plus sèche que la première, j'espérais que ce fût la dernière ou du moins que ses effets dureraient plus longtemps. Ce ne fut pas la dernière. Environ un mois après, je devais recommencer. Cette fois-là, la mise au point dura une heure. Je ne comptais pas perdre une heure de cours, je pensais rétablir les règles de classe en un quart d'heure, comme précédemment, et enchaîner sur ce que nous étions en train d'étudier. Mais plus je parlais, plus je ressentais le besoin d'expliquer ce qui n'allait pas et à quel point leur attitude pouvait dégrader les choses. Ensuite, nous avons échangé des points de vue, certains se sont même plaints du bruit, bizarrement ceux qui en font parfois le plus. C'était une façon détournée de me dire que j'étais

responsable du bruit, et ils n'avaient peut-être pas tout à fait tort puisqu'un professeur doit être maître de sa classe. J'ai donc continué à me poser un certain nombre de questions sur ma conduite de classe comme «est-ce qu'il y a un problème de communication entre nous ? », mais mon problème de conscience était tout de même nuancé par ce que j'avais appris de ma classe par l'équipe pédagogique.

Mon édifice d'enseignement, si je peux l'appeler ainsi, était en quelque sorte construit sur des sables mouvants (puisque j'ignorais les réalités de la pédagogie que j'avais cru adopter) et il se fissurait de ci de là, montrant sa fragilité face à la réalité des élèves. Ces constats je ne pouvais les faire qu'en classe, cours après cours, suivant l'évolution de l'attitude de mes élèves. Je pensais les motiver en leur montrant qu'un cours d'anglais pouvait être convivial, voire amusant, ils se sont contentés de la convivialité et du côté ludique en laissant le cours à son professeur.

- L'Appel au Secours -

« Savoir conduire la classe.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. [...]

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. [...]

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression. [...]

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe. »⁴

Je suis de ces personnes qui, lorsque quelque chose ne marche pas bien, pensent toujours que c'est de leur faute. Je n'en étais pas totalement consciente, mais il est vrai que la chose que je craignais le plus en entrant dans une salle de classe, c'était que les élèves ne m'obéissent pas. On était parvenu à me rassurer, avant la rentrée, en me disant qu'avec mon autorité, je les mènerais à la baguette. C'est vrai que je ne pense pas être du genre à me laisser marcher sur les pieds, surtout pas par des plus jeunes que moi. Mais voilà, le « mais » est écrit. Il y a certains facteurs qui n'ont pas été pris en considération. Le premier étant que je n'aurais pas affaire à deux ou trois adolescents, mais à au-delà d'une vingtaine à la fois. Le second, et le plus important ma foi, est que je ne suis pas du tout indifférente aux vingt-quatre énergumènes à qui j'enseigne l'anglais. Pourquoi ? Tout simplement parce que cette classe, la 2 BEH C2 du Lycée

⁴ Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 22, 29 mai 1997.

Hôtelier L'Étincelle à Nîmes, restera pour toujours ma classe, la première que l'on m'ait confiée, la première que j'ai accueilli dans ma classe, la première à qui j'ai donné des cours. Donc bêtement, dès le début, je les ai couvés du regard ces petits seconds, je ne suis pas allée jusqu'à les mater, mais au début, chaque fois que je les grondais, ça me faisait aussi mal.

Cependant, au point où en sont arrivées les choses, je ne pouvais pas faire autrement que sévir et appliquer les règles que j'avais établies pour eux comme pour moi. Après une remise en question de mon travail et de ma façon de le mener, j'ai cherché le ou les moyen(s) de rétablir l'ordre pendant les heures de cours de façon à me préserver et à aider ceux qui, malgré tout, voulaient travailler. J'ai donc eu recours à certaines punitions, j'ai fait appel aux professeurs d'expérience pour savoir comment ils s'y prenaient pour marquer leur autorité, à l'équipe pédagogique pour me situer vis-à-vis des autres cours : ambiance, maintien de la classe, respect du cours, des autres élèves et du professeur ; et j'ai mis en route la machine à « répression ».

Malgré, comme je l'ai dit, la crainte que j'avais de ne pas être obéie, je n'avais pas prévu de punitions particulières qui me suivaient dans mon cartable, toutes prêtes, photocopiées, à distribuer au moment voulu. C'est pourquoi, la première fois où je me suis entendue dire « Stop ! Ça suffit ! Tais-toi maintenant ! » et le répéter jusqu'au point de non retour, j'étais bien embêtée de ne pas avoir sous la main une punition à donner et j'ai dû improviser : des verbes irréguliers à me remettre le cours suivant et à réciter au tableau. Cette anecdote m'a permis de remettre en quelque sorte les pieds sur terre, m'a ancrée un peu plus dans ma nouvelle réalité : j'étais professeur. Non pas que « professeur » pour moi veuille dire « punition », mais parce que « professeur » veut dire « respect » et pour les élèves, je pense que celui-ci ne peut pas se gagner si on n'impose pas son autorité. Je suis sûre qu'il doit y avoir un moyen pour arriver à se faire respecter sans devoir imposer son autorité par des punitions. De mon point de vue, c'est très difficile de s'imposer à une classe que l'on ne voit que deux ou trois heures par semaine. Les liens sont parfois très lents à se créer entre un professeur et sa classe, d'autre part ceux-ci peuvent être fragiles ou bien encore rester inexistants. Je cherche encore des solutions, je m'interroge toujours, mais je pense que si cela existe, on ne l'acquiert qu'avec l'expérience.

Je me suis donc posée beaucoup de questions concernant mon travail et mon attitude en classe parce qu'il n'y avait aucun doute pour moi : mes élèves réagissaient en fonction de mes actions. Je me plaçais donc au centre du problème. Quel doit être le rôle du professeur ? Je pense qu'avant même de pouvoir parler de son enseignement, on doit d'abord considérer ses obligations. Selon Richard Etienne et Alain Lerouge :

« La première responsabilité qui incombe au personnel d'éducation ou d'enseignement est le contrôle des présences des élèves. [...] La seconde est liée à l'âge

des élèves qui sont presque tous mineurs : confiés à l'Education nationale, ils sont placés sous sa responsabilité, d'où la nécessité de les protéger pendant les cours (responsabilité de l'enseignant) et au sein de l'établissement (responsabilité de la vie scolaire). La notion de surveillance résume cette obligation. »⁵

Je me sens tout à fait responsable de mes élèves, mais plus qu'un agent de surveillance, un professeur doit, pour moi, élargir ses obligations à ce qui a été publié dans la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, c'est-à-dire qu'il doit transmettre un certain nombre de valeurs qui aideront les élèves à devenir partie prenante de la société, à s'inscrire dans celle-ci en tant que citoyens responsables et actifs, conscients qu'il puisse exister des différences de culture ou de religion, mais refusant toute discrimination : « Le professeur [...] s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. » Je veux leur montrer le meilleur exemple possible, leur faire ouvrir les yeux sur certaines inégalités de la société et donc les faire réfléchir pour adopter la meilleure attitude possible afin de faire avancer les choses.

« Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire [...] et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. »⁶

Je n'avais pas pris connaissance de cette circulaire avant la rentrée des classes 2001 et si on me l'avait demandé, je n'aurais peut-être pas formulé la définition de la mission du professeur en ces termes-là, mais je pense que réellement le professeur a un rôle primordial dans l'éducation d'un enfant : il doit être en mesure de consolider l'éducation apportée par les parents et de compléter celle-ci, si besoin est, en élargissant les horizons intellectuels de l'enfant.

Je pense donc que mes objectifs en tant que professeur étaient clairs et sans ambiguïté. Reste donc à analyser mon travail proprement dit : préparations des cours et activités des élèves.

Plaçant mes élèves « au centre de la réflexion et de l'action », comme il est préconisé de faire, je dirigeais mes recherches pour un sujet de cours sur des activités qui susciteraient leur intérêt « à coup sûr » et qui les inviteraient à s'investir dans le travail de la classe : recherches, participation, questions, réponses, etc. Pour donner l'envie d'apprendre, il faut créer un

⁵ Etienne Richard et Alain Lerouge, extrait de *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*, Armand Colin, 1997.

⁶ Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 22, 29 mai 1997.

« déséquilibre cognitif » afin que l'élève se pose des questions et veuille accéder aux réponses par l'intermédiaire de son professeur, de ses camarades de classe ou de livres.

En plus du test d'évaluation que je leur avais fait passer, j'avais conçu ma première séquence comme un test grandeur nature : j'attendais d'eux qu'ils aillent à la recherche de tous les savoirs dont ils pouvaient se souvenir en anglais. Savoir identifier et décrire était le titre de cette séquence au cours de laquelle ils devaient être capables de se présenter (fiche d'identité en anglais préparée à la maison) et poser des questions à leurs camarades : nom, âge, frère et sœur, loisirs, etc. De plus comme ils arrivaient d'horizons différents cela leur permettait de faire connaissance. Deux séances plus tard, ces mêmes capacités devaient être utilisées pour identifier et décrire des animaux autour d'une table (en classe) : poser des questions sur leur nature (chèvre, cheval, hérisson, ...) et sur leur apparence (timide, agressif, bavard, ...). Comme je l'ai dit plus tôt, cette séquence s'est terminée sur une hausse sensible des bavardages dans la classe. Je me pose toujours la question pour savoir ce qui a pu se passer. J'aurais dû filmer les premières heures de cours pour voir à quel moment ça a basculé. J'ai eu une partie de réponse de la part de ma tutrice : « ils ne se sentent pas stressés » ; mais je pense qu'il manque un élément. Ce n'est pas dans le stress que les élèves sont à même d'apprendre, au contraire, stressés ils sont fermés à tout ce qu'on peut leur dire. Bien sûr il y a un juste milieu et j'ai serré un peu plus la vis, si je peux dire, depuis cette remarque, mais il y a un élément sur lequel j'aimerais mettre la main qui devrait me donner une réponse claire et définitive. Je n'aime pas ne pas comprendre, et je ne peux m'empêcher de penser que j'aurais pu ou dû faire quelque chose dès le début pour éviter le problème.

La deuxième séquence portait sur la fête d'Halloween, et bien que nécessitant de la concentration et de la réflexion, les activités pouvaient paraître assez ludiques. A partir de deux images, ils devaient re-brasser le vocabulaire appris pendant la première séquence qui concernait les sentiments, les qualités et les défauts, toujours au présent simple et en utilisant parfois la forme interrogative. Par ailleurs, je leur ai demandé de former des groupes pour faire des recherches de vocabulaire, dans un premier temps, puis pour écrire une histoire de fantômes, dans un deuxième temps, le but étant de les rendre un peu plus autonomes face à leurs besoins : trouver des mots dans une certaine catégorie, répondre aux nécessités qu'engendrerait leur création. Est-ce que dans ce cas précis le problème n'était pas de leur donner une trop grande liberté ? Je ne le crois pas car je supervisais tout de même leur travail : j'ai relevé, corrigé et complété leurs fiches de vocabulaire pour en faire une commune à toute la classe, après une préparation à la maison j'ai supervisé la finalité de leurs productions en classe. Bien sûr je les ai privés du fruit de leur travail, enfin du plaisir qu'ils auraient pu avoir à le présenter et à écouter leurs camarades en classe puisque les choses se sont rapidement envenimées. Je pense

maintenant que les activités proposées n'ont pas dû leur paraître « assez sérieuses » pour un cours. Si tel est le cas, je comprends mieux pourquoi les choses ont empiré par la suite. Ma tutrice me l'a dit : je devais changer d'activité pour arriver à canaliser leur attention sur le cours. J'ai donc changé la fin de la séquence qui est devenue beaucoup moins vivante de mon point de vue, mais qui n'a pas forcément agi sur l'attitude des élèves.

J'avais commencé à parler punition avec ma tutrice, suite à ma première expérience si mal préparée. Pour cela j'avais sorti de la documentation fournie en début d'année par madame Cohen-Bacrie, une photocopie de punitions qu'elle-même utilisait avec ses élèves. Comme elle nous avait conseillé d'établir un contrat de classe, elle nous avait fourni quelques exemples de punitions que l'on pouvait donner en cas d'enfreinte au règlement. Comme j'avais déjà effectué cette démarche, je trouvais judicieux d'appliquer ces mêmes punitions pour parer au problème de discipline que je rencontrais. J'en ai donc distribuées quelques unes en ayant au préalable retapé la fiche pour la faire mienne (cf. Annexe VI). Il y a différents sujets pouvant couvrir différents problèmes rencontrés dans la classe, on donne la raison de la punition et celle-ci est assortie de la mention « carton jaune ou rouge », on peut donner deux sujets au choix et elle doit être signée soit par le CPE, soit par le proviseur, soit par les parents. Cependant, cette expérience, là non plus, ne s'est pas révélée concluante : les mêmes élèves qui avaient été punis continuaient à gâcher l'ambiance de la classe de leurs bavardages et autres remarques déplacées.

Je ne comprenais pas. Que se passait-il ? Je hissais alors le drapeau blanc. J'étais prête à me rendre : je n'arrivais pas à contrôler ma classe. Et si je n'arrivais pas à les contrôler, c'est que j'étais un mauvais professeur et je n'avais rien à faire là. Ma tutrice m'a rassurée, nous avons parlé longuement de leur attitude et de mon travail. De mon côté je cherchais des réponses tous les jours.

« Pour conduire la classe :

Il faut rendre l'apprenant actif [...] organiser l'enseignement pour qu'il réussisse les exercices qui lui sont proposés » : je pense l'avoir mis en œuvre et le pratiquer constamment.

« Il est indispensable de lui faire connaître le plus rapidement possible les résultats de son activité (feedback, renforcement) donc lui permettre de contrôler celle-ci » : les évaluations formatives et sommatives sont faites régulièrement et suivies immédiatement d'une correction avec leur copie sous les yeux afin d'analyser les erreurs.

« Il importe de vérifier que [le comportement acquis] soit réutilisable dans des situations autres que les situations d'apprentissage qui ont servi à son élaboration » : je mets aussi en application ce point puisque je fais en sorte de les faire travailler sur des activités différentes

mais permettant toutefois de réactiver du vocabulaire ou des formes grammaticales ou syntaxiques.

« Il faut permettre à l'apprenant de contrôler son activité [...] : objectifs à atteindre, [...] critères à partir desquels son travail sera jugé, [...] construire sa stratégie pour réussir » : il est vrai que sur ce point-là, j'ai échoué, n'ayant pas pris le réflexe immédiat d'exposer la problématique et les attentes de la séance. Je me suis contentée d'annoncer une nouvelle séquence, un thème, une activité, sans au préalable avoir mentionné l'objectif intermédiaire ou final.

Alors que je parlais beaucoup pédagogie avec ma tutrice, je tâchais de mon côté de préparer mes cours en formulant un titre et un objectif précis et en mettant bien en évidence celui-ci au début de chaque séquence et des séances qui la forment. Cette phase dans mon travail était devenue très importante, d'autant que je la considérais désormais comme un véritable handicap. Je m'appliquais à suivre presque pas à pas les étapes de la pédagogie par objectifs en me posant les questions nécessaires à la mise en forme de mes séquences :

1. Qu'est-ce que les élèves seront capables de faire à la fin de la séquence qu'ils n'étaient pas capables de faire au début ?
2. Comment vérifierons-nous qu'ils ont bien réalisé ce qu'il leur a été demandé (production) et qu'ils ont effectivement compris ?
3. A quel niveau d'activité intellectuelle se situe cette évaluation ? S'agit-il de :
 - Connaître,
 - Comprendre,
 - Appliquer,
 - Analyser des données,
 - Effectuer des synthèses,
 - Evaluer l'efficacité des solutions envisagées en vue de résoudre de nouveaux problèmes.
4. L'objectif est-il pertinent par rapport :
 - Au poste de travail,
 - Aux objectifs généraux,
 - Aux objectifs intermédiaires,
 - Au public,
 - Au temps total attribué à la formation,
 - Aux pré-requis.

Au début, j'avais beau formuler titre et objectif associés à une problématique, plus d'une fois je commençais la séance sans les avoir mentionnés aux élèves. Je me rattrapais alors à la séance

suiuante en faisant rappeler aux élèves les activités produites précédemment et en glissant un titre et un objectif. J'ai toujours cette difficulté bien qu'elle se produise beaucoup moins souvent. Lorsque tel est le cas, c'est pour d'autres raisons qu'un oubli pur et simple. Cet oubli est provoqué par une interruption des élèves pour bavardages ou par un problème posé, extérieur au cours proprement dit. J'enchaîne alors directement sur le vif du sujet par manque de temps, par crainte de ne pouvoir terminer la séance dans l'heure. Il est évident que annoncer les objectifs aux élèves et expliciter clairement ce qu'on attend d'eux permet de les placer au cœur de leur apprentissage et de les rendre beaucoup plus responsables de leur éducation. Cependant, certains élèves refusent cette responsabilité, c'est-à-dire qu'ils restent totalement inactifs si on ne les sollicite pas ou bien ils ne perçoivent pas l'utilité de l'apprentissage en cours et se désintéressent de ce qui se passe en classe. C'est pourquoi mon problème de discipline n'a toujours pas trouvé de solution.

J'ai fait le tour de quelques professeurs croisés en salle des professeurs pour leur demander quelles étaient leurs attitudes face aux bavardages incessants. J'ai reçu d'eux et de quelques professeurs de l'équipe pédagogique de la 2 BEH C2 un certain nombre d'exemples de punitions. J'avais jusque là, comme je l'ai dit, donné quelques sujets tirés de la photocopie en Annexe VI, mais ceux-ci n'avaient pas été fructueux : les mêmes élèves punis persistaient dans leur attitude. Ensuite j'avais envoyé certains éléments perturbateurs au CPE qui les faisait balayer la cour – mode de répression peu constructif mais qui a l'avantage de marquer son destinataire pour peu qu'il ne s'en enorgueillisse pas et que cela ne devienne pas une habitude. Lasse de me débarrasser de ces éléments et voulant prendre mes responsabilités, je devais adopter une nouvelle tactique. On m'a donc proposé dans un premier temps des punitions du genre travail supplémentaire et obligatoire : oui, mais il faut le corriger et ça donne du travail en plus ; par la suite des recherches à mener au CDI : oui mais le bavard devient indépendant dans un lieu où je ne peux pas le contrôler et alors c'est la documentaliste qui peut être ennuyée ; autre possibilité, le recopiage : envoyer l'élément perturbateur au CDI et lui faire copier 10 à 20 pages d'un dictionnaire ou d'un manuel qu'il doit présenter à la fin de l'heure et l'aspect intéressant et quelque peu sadique c'est qu'il n'y a pas de travail en plus pour le professeur puisqu'on se contente de vérifier que le nombre de pages convient et de déchirer le tout devant ses yeux sans prendre la peine de lire une seule ligne. J'ai beaucoup aimé cette idée, elle m'a amusée, mais je dois dire que je n'ai pas osé la pratiquer. Donc, en fait, j'ai persisté dans mon mode de répression en étant beaucoup plus vigilante sur le rendu et le contenu des devoirs, et si besoin est en le faisant refaire. Dans un deuxième temps, on m'avait conseillé de tenir une fiche de suivi des élèves. Parallèlement aux punitions que je pouvais donner, je notais les absences, les retards, les

exclusions, le travail fourni, les bavardages, etc. Au vu de cette fiche, je pouvais baisser ou augmenter les moyennes du trimestre. J'ai appliqué cette méthode au premier trimestre sans tenir rigoureusement cette fiche, et j'ai donc baissé ou augmenté d'un point la moyenne ou bien je n'y ai pas touché si le comportement en classe annulait le travail fourni ou inversement. Au début du deuxième trimestre, j'ai établi une fiche de classe d'après l'exemple qui m'avait été fourni par ma tutrice de pratique accompagnée, madame Annie Pastre (cf. Annexe VII). Cette fiche devait m'aider à contrôler de plus près les activités ou inactivités de mes élèves, puis à donner une note de comportement qui, additionnée à la moyenne des notes d'évaluations, devait donner la moyenne du trimestre pour chaque élève.

Au fur et à mesure que je collectais mes punitions, j'échangeais les problèmes que je rencontrais avec ma classe et je me suis rendue compte que presque toute l'équipe pédagogique était mécontente d'eux. Ils étaient qualifiés de « pénibles », de « fatigants », de « freins à la progression du cours » ou autres noms d'oiseaux qu'aux pires heures je partageais volontiers. En résumé, la 2 BEH C2 était définie comme une classe à problème connue de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Lors du mini conseil, le problème a été soulevé et des avertissements avaient été envoyés aux élèves concernés. Puis, lors du premier conseil de classe, alors que presque tous les professeurs étaient présents, j'ai pu me rendre compte que cette opinion était partagée par les professeurs des matières professionnelles, ceux-là même qui généralement arrivent à maintenir la classe et à couper court à l'indiscipline.

Après une attention (presque) de tous les instants aux besoins de mes élèves, après la motivation que j'ai cherchée bien loin dans des supports trop ludiques, après une attention portée plus particulièrement à la formulation d'objectifs et de problématiques, la 2 BEH C2 ne répondait toujours pas à mes exigences comportementales. A bout (de forces ?) je décidai un jeudi matin de les confronter à la réalité qui était que je ne pouvais plus supporter cet état de fait. Mes cours étaient constamment hachés par des bavardages, par des rires, par des réflexions entre eux totalement déplacées. Je forçais sur ma voix pour essayer de couvrir le bruit de fond alors que je voulais continuer mon cours pour ceux qui désiraient travailler. Je voulais annoncer un nouveau départ avec de nouveaux éléments.

- Mise en Place d'une Nouvelle Stratégie -

Je ne me souviens plus exactement quand cela s'est passé : un petit peu avant ou un petit peu après le conseil de classe du premier trimestre ; ce dont je me souviens en revanche, c'est que c'était un jeudi matin. Suite au cours du mardi après-midi qui avait été passablement houleux, j'avais passé deux nuits et presque toute la journée du mercredi à me demander comment je devais et pouvais agir pour mettre un terme à une ambiance de classe style cour de récréation.

J'avais décidé de leur faire un petit speech, du même acabit que une ou deux autres interventions précédentes : en tout début de cours, pas plus de dix à quinze minutes. J'avais préparé dans ma tête exactement ce que je voulais leur dire et en particulier ce que je voulais leur faire comprendre. J'avais tourné et retourné certaines formulations pour qu'elles soient le plus claires possible, à leur niveau de compréhension le plus primaire, mais aussi le plus marquant. Il fallait que ce soit net, précis, et que cela se grave dans leur mémoire pour un temps que j'espérais le plus long possible. Je voulais effacer de leurs esprits que j'étais une prof plutôt sympa et à la place leur prouver que si je le voulais, je pouvais leur rendre la vie en classe d'anglais plutôt pénible.

Je devais prendre un nouveau départ pour que ma nouvelle stratégie pédagogique et d'apprentissage puisse se mettre en place et s'épanouir dans les meilleures conditions. Je devais contrôler les progressions de la classe et sévir au plus strict les écarts de conduite. Je devais rester ferme, ne pas « lâcher du lest » trop vite, comme le disait ma tutrice. Grâce à cette nouvelle attitude, j'espérais vivement retrouver le calme et la possibilité de faire un cours sans élever la voix. Les élèves devaient devenir responsables de leurs actions et en subir les conséquences. J'allais faire un test grandeur nature de l'effet des punitions que j'avais rassemblées et cela devait me permettre d'accomplir mes tâches professionnelles dans de meilleures conditions. La construction de mes cours ne devait plus être démolie par des leçons de morale ou de bonne conduite, leur progression devait se faire dans la continuité et plus en dents de scie. Les élèves devaient à terme se rendre compte qu'un cours d'anglais pouvait être intéressant et amusant même si on l'écoutait.

Ce fameux jeudi où je décidais de repartir à zéro, comme je l'ai dit, la séance d'anglais ne devait pas être entièrement consacrée à la mise au point entre mes élèves et moi. J'avais prévu simplement de leur expliquer ce qui se passait en classe et que cela ne pouvait plus durer. Leur attitude me fatiguait physiquement : je sortais épuisée de cours et je forçais énormément sur ma voix. Cette attitude devait sans aucun doute fatiguer tous les élèves de la classe qui désiraient

m'écouter et travailler. A ceux-là, je leur dois des excuses parce que je n'ai pas su maîtriser correctement leurs camarades de sorte que l'ambiance de la classe aide à la concentration et à la compréhension du cours. Je m'en veux de ne pas être arrivée à contrôler le niveau de décibels et par là-même les faits et gestes de deux ou trois fauteurs de trouble. Effectivement, l'indiscipline ambiante n'est due qu'à deux ou trois élèves particulièrement difficile à canaliser et du fait de leurs bavardages, ils entraînent d'autres élèves qui n'auraient pas ou que peu parlé durant le cours, augmentant ainsi le niveau du son.

Ce jour-là, j'avais peur de m'emporter et de crier plus qu'il n'aurait fallu. J'avais peur de me mettre réellement en colère contre eux et de ne pas pouvoir annoncer les nouvelles mesures que j'allais prendre contre tous ceux qui représenteraient désormais un frein à la progression du cours. Il faut dire que le handicap supplémentaire qui est bien en place dans cette classe, c'est que tous les élèves coupables de bavardages et de chahut n'écoutent rien à ce que l'on peut leur dire. Exemple : pris sur le fait, on leur demande de se taire, deux choses peuvent se passer :

1. ils s'arrêtent, s'excusent, mais deux minutes après, à peine, ils recommencent ;
2. ils n'entendent même pas que l'on s'adresse à eux et évidemment ils continuent à discuter avec leur voisin.

Au fur et à mesure de mes appels au silence, j'élevais la voix ou j'arrêtais de faire cours. Il leur faut tout de même un temps considérable pour qu'ils se rendent compte qu'ils perturbent la classe et pour faire le silence. Celui-ci ne dure jamais plus de dix minutes et se situe généralement en-deçà de cinq minutes. Quelques fois excédée, j'ai dû mettre souvent des élèves à la porte, pour qu'ils se rendent chez le CPE qui les faisait balayer la cour. Comme je l'ai expliqué, j'ai mis fin à cette méthode parce que je voudrais arriver à prendre moi-même le contrôle de cette classe et à ce qu'elle m'obéisse enfin. Je dois avouer qu'à ce jour encore, où j'écris ce mémoire, je me sens en échec sur ce point.

Je dois préciser qu'au début de l'année, je leur avais dit que, puisque je les jugeais pour leur travail, ils pouvaient faire de même avec moi et me dire de temps en temps ce qu'ils pensaient du cours d'anglais. Il s'est trouvé que ce jour-là, ils devaient remplir une fiche pour faire le point (cf. Annexe VIII). Sur celle-ci, j'en avais profité pour ajouter quelques questions afin de connaître réellement le but de leur présence au lycée (puisque visiblement ils n'étaient pas tous là pour travailler). J'avais laissé la place pour qu'ils puissent écrire leur nom, mais ce n'était pas obligatoire : trois élèves sur vingt-quatre n'ont pas rempli cette ligne. Ce qui importait sur cette fiche et qui entraînait en relation directe avec mon intervention, c'était les trois dernières questions :

- qu'est-ce que vous aimez dans le cours d'anglais ?

- qu'est-ce que vous n'aimez pas dans le cours d'anglais ?
- qu'est-ce que vous voudriez y faire ?

Non seulement cette expérience m'a conforté dans l'idée qu'ils ne savaient pas lire une question (j'ai eu des réponses en total hors sujet avec les questions posées), mais en plus je me suis aperçue que nombre de ceux qui bavardaient et chahutaient en classe étaient aussi ceux qui se plaignaient du bruit !

Jeudi matin, donc, je crois que c'était pendant le mois de novembre, j'ai passé l'heure à faire en quelque sorte une déclaration de guerre. Ils savaient désormais qu'ils étaient allés trop loin. Je leur annonçais que je ne supporterais plus aucun bavardage déplacé, aucune attitude contre le bon déroulement du cours. Ils seraient punis à l'aide des punitions sus-mentionnées. Ils auraient du travail supplémentaire à me rendre sans faute. Ils seraient collés et ils seraient collés avec punition à l'appui. Mon intervention, bien que durant plus longtemps que les quinze minutes prévues, m'a pris toute l'heure. Suite à la fiche et à ce que je venais de leur dire, nous avons échangé nos opinions sur le cours, et là, j'ai dû expliquer mon attitude qui, il est vrai, pouvait paraître paradoxale. D'un côté, je les grondais pour avoir le silence, de l'autre, je faisais de mon mieux pour tenir le plus longtemps possible en couvrant le bruit de fond pour malgré tout faire cours. Mon intervention prenait donc toute sa signification et annonçait mon intransigeance future. Leur réaction immédiate a été la suivante : ils m'ont prié de ne pas mettre à exécution mes menaces, ils m'ont demandé de leur donner une deuxième chance, ils m'ont promis qu'ils allaient changer d'attitude. Ce à quoi j'ai répondu qu'ils m'obligeaient à agir dans ce sens, que je leur avais déjà donné une deuxième chance (rapport à mes précédentes interventions) et que de toutes façons ils seraient bien obligés de changer d'attitude. Je leur ai montré ma fiche de suivi du travail en classe, les photocopies que j'avais faites de convocation en colle et les punitions qui y seraient assorties. Un des délégués de classe est venu me voir à la fin de l'heure pour m'annoncer son intention de changer d'attitude. Il faut dire que les délégués de la 2 BEH C2 sont loin de montrer le bon exemple quant à la tenue en classe. Donc je l'ai félicité pour cette décision en précisant que j'attendais évidemment des preuves concrètes.

Pendant environ un mois les choses se sont relativement bien passées. Ils travaillaient peut-être un peu plus qu'avant. Ils écoutaient beaucoup plus qu'avant. J'ai eu l'impression pendant quelques temps qu'ils avaient enfin compris. J'ai distribué quelques punitions pour bavardages intempestifs, mais peu. J'ai collé deux ou trois élèves pour une attitude insolente (mais ponctuelle). Et les vacances de Noël approchaient à grands pas. Réjouie par la perspective des fêtes de fin d'année et par l'ambiance de la classe qui m'avait semblé changer, je décidai de préparer une petite séance détente pour le dernier cours avant les vacances. J'ai cherché des

chants de Noël, pas trop longs, pas trop difficiles à comprendre et remis au goût du jour pour préparer quelques jeux et chanter une ou deux chanson(s) avant de se quitter. J'ai trouvé mon bonheur avec un nouveau CD de Vonda Shepard, la chanteuse attitrée de la série Ally Mc Beal, qui reprenait plus lentement ou avec plus de ferveur certaines vieilles chansons de Noël. J'en ai choisies six : deux que l'on chanterait en début et en fin de séance, deux qui seraient les supports de discriminations auditives et deux dont les vers devraient être remis dans l'ordre. Au vu du peu de temps que nous avons, en fait, j'ai réduit le nombre à quatre. J'avais préparé la salle en dessinant au tableau des arbres de Noël et des cadeaux et en écrivant les mots qu'ils devraient trouver pour les textes à trous. Nous avons commencé par chanter, et ce n'était pas la meilleure idée que j'ai eu : cela s'est vite dégradé, ils étaient déjà en vacances. Mais j'ai insisté. J'ai distribué le second texte que j'ai fait écouter plusieurs fois en passant et repassant la chanson vers après vers. Déjà mon auditoire devait se situer quelque part entre la dinde et les marrons, à la veille de Noël. J'ai persisté en me disant toutefois que décidément je n'étais pas près d'arriver à quoi que ce soit avec eux. Pour le dernier texte à remettre dans l'ordre, je leur ai demandé de faire bien attention parce que j'avais moi-même découpé la chanson vers après vers et donc ils ne devaient pas en faire tomber ou en perdre (cela rendait l'exercice impossible à réaliser). J'en ai bien évidemment retrouvé par terre ou sous d'autres feuilles qui n'avaient rien à faire alors sur leur table. J'ai terminé la séance en ayant hâte que la cloche sonne pour mettre fin à un échec supplémentaire.

En somme, les menaces ont fait effet quelques jours et je constatai que les choses se dégradèrent à nouveau. J'envisageais alors la rentrée de janvier avec quelques craintes, mais surtout avec une sorte de lassitude parce que je savais que je devrai me battre encore pour obtenir quelques jours de répit supplémentaires. Et puis non, comme si rien ne s'était passé, nous avons repris les cours, nous avons travaillé, avec un peu de mal bien sûr, mais rien de grave. Là où j'ai eu le plus de mal, où j'ai rencontré un problème, c'est quand ils sont partis une semaine en stage aux Arènes pour les Repas des Aînés. Quand ils sont rentrés, ils étaient beaucoup plus énervés, ils avaient été lâchés en toute liberté et le retour au confinement d'une salle de classe a dû les décevoir. Cependant, ils ont rapidement retrouvé quelques bonnes habitudes, pour cela j'ai dû ressortir sur mon bureau, à chaque cours, devant moi punitions et colles, pour que cette épée de Damoclès qu'est la répression plane toujours au-dessus de leur tête.

Le cours, lui, connaissait des hauts et des bas, en accord avec l'attitude des élèves et, je dois dire, mes réactions face à celle-ci. Certains jours, j'étais fatiguée de devoir sans cesse me répéter et leur demander de se taire et de m'écouter. D'autres, je me battais sans relâche jusqu'à ce que j'obtienne leur attention, et si je voyais que je n'y parviendrais pas, je coupais court à tout

effort et alors ils devaient travailler seuls et me rendre leurs exercices ou productions afin que je les note. Je m'aperçois en écrivant cela que je le fais plus souvent. Il est vrai que ça me donne beaucoup plus de travail, mais ce qui me chagrine le plus, c'est que ce n'est pas ainsi qu'ils apprendront de façon constructive. Cela peut à terme les calmer et canaliser leur énergie sur un objectif, mais je doute qu'ils retiennent quoi que ce soit sur le cours proprement dit. Pas plus tard que la semaine dernière, j'ai dû avoir recours à cette méthode. Nous devions faire une PRL sur les adjectifs, je n'ai pas pu aller plus loin que le premier exercice d'observation. Ils ont mis un temps fou à se concentrer, j'en ai même trouvé qui faisaient une toute autre activité. A la fin de l'heure, je leur ai dit que désormais tous les cours seraient des travaux écrits, dans le silence, et relevé. Tant pis pour l'oral et leur besoin d'entraînement. Mais je n'ai cessé d'y réfléchir depuis jeudi et dès mardi prochain je vais adopter une nouvelle tactique. Après tout, les élèves sérieux ne doivent pas payer les fautes des «empêcheurs de tourner en rond». Nous travaillerons dans le calme et le silence sur le cours que j'aurais préparé. Ceux qui parleront seront exclus de notre activité et cantonnés dans un coin de la salle où je leur donnerai un travail écrit à me rendre à la fin de l'heure. Pour le cours suivant, bien évidemment, ils devront me présenter impérativement le cours qu'ils n'auront pu suivre et qu'ils auront rattrapé sur leurs camarades. S'ils ne le font pas ils seront collés pour rattraper le cours manquant et avec une punition supplémentaire.

Malheureusement, je ne pourrai pas vous donner les résultats de cette énième tentative. J'espère qu'elle me permettra enfin de canaliser leur attention sur ce qui est important pour eux dans ma classe : comprendre le cours d'anglais et pouvoir utiliser de façon autonome les éléments appris. De ce fait, ils auront peut-être aussi compris comment se tenir dans une salle de classe et que celle-ci représente, en quelque sorte, à l'identique mais à une échelle beaucoup plus petite, la société dans laquelle ils vivent : règles, devoirs, droits, liberté, respect, expression, écoute.

- Conclusion -

Quand j'ai commencé mon année en tant que stagiaire de l'Education Nationale, je savais que j'aurais à écrire un mémoire professionnel, mais pas une seule fois je n'ai pensé que je le ferai sur la discipline. Je n'avais aucune idée du sujet que je prendrais (et ça me causait déjà du souci) : l'erreur ?, la re-médiation ?, la compréhension écrite ?, orale ?, la pédagogie différenciée ? Je redoutais ces sujets comme d'autres car j'avais peur de ne pas avoir le temps de les exploiter correctement avant d'écrire mon mémoire, ce qui doit être réalisé assez rapidement tout de même.

En fait, maintenant que je termine ce mémoire, je ne vois pas trop ce que j'aurais pu traiter d'autre que le problème de discipline avec cette classe car les difficultés que j'ai rencontrées, les « re-médiations sociales » auxquelles j'ai dû avoir recours à plusieurs reprises m'auraient empêchée d'étudier sérieusement tout autre problème qui se serait posé à moi lors des cours d'anglais. De plus, grâce à ce choix en quelque sorte, je n'ai pas eu à me contenter de l'aide de mes collègues anglicistes, j'ai pu consulter toute la gamme de professeurs enseignant dans mon lycée, dans les matières générales comme dans les matières professionnelles.

Cette expérience, au cœur de laquelle je me trouvais et me trouve encore, m'a permis de commencer un travail de réflexion sur mon activité professionnelle. Moi qui au début ne me posais pas de questions sur le déroulement du cours, sur la réaction des élèves, sur l'enseignement et l'apprentissage, je me retrouvais au milieu de dizaines d'interrogations quant à mon attitude, quant à mon autorité, quant aux contenus des cours, quant aux échanges élèves-professeur, quant à la progression et à sa durée.

Le problème de discipline est difficilement gérable indépendamment de l'apprentissage et de la motivation des élèves. Je m'en suis aperçue assez rapidement, et j'espère avoir clairement exposé la situation dans la première partie de ce mémoire. Les solutions que j'ai pu trouver ou qui m'ont été suggérées par mes collègues n'ont peut-être pas assez bien été mises en œuvre par moi, lors des premiers mois passés au lycée. J'ai mis un certain temps à les trouver et aussi à mettre à exécution les différents changements. C'est pourquoi elles peuvent paraître inutiles ou inefficaces. Je pense sincèrement le contraire, car même si elles ne m'ont apporté que quelques heures de « tranquillité », ces quelques heures m'ont permis d'avancer dans mon travail et de ne pas perdre courage.

Je me suis aussi rendue compte que les difficultés que je rencontrais étaient très difficiles à résoudre sinon impossibles. Si je devais trouver une image, je dirais que l'indiscipline, c'est

comme le rhume, on ne le soigne pas, on ne peut que le soulager. De plus, tout comme il existe plusieurs sortes de rhume, il existe plusieurs sortes d'indiscipline. Malgré cela, il n'y a pas de remède « miracle » ou spécifique. Quand nous nous trouvons confrontés à ce problème, il faut essayer de rassembler le plus d'éléments possible pour pouvoir engager le combat et être prêts à affronter n'importe quel obstacle se présentant à nous. Il faut être équipé «physiquement » si je puis dire, mais aussi moralement car une solution qui aura marché avec un élève ou une classe un jour pourra très bien échouer avec ce même élève ou une autre classe un autre jour ! Plusieurs facteurs sont à considérer : le public, la classe, le jour, l'heure, l'humeur, l'envie de travailler, le sujet du jour, l'approche adoptée, même l'humeur ou l'apparence du professeur en question !!

- Le Stage en Entreprise -

Dans un premier temps, je pensais que le stage en entreprise consistait à suivre une formation particulière dans une entreprise de notre choix. J'ai su par la suite que le stage proprement dit concernait les élèves et que les quelques pages qui devaient être incluses dans le mémoire devraient rapporter le travail effectué au préalable pour préparer les élèves à leur stage et le travail qui suit ce stage en classe avec les élèves.

Il se trouvait que ma classe, la 2 BEH C2, ne partirait en stage qu'après les vacances de Pâques, donc trop tard pour que tout travail fait puisse être mentionné dans le mémoire. Or, nous pouvions aussi suivre une classe d'un collègue partant à temps. Seulement, ces classes étaient soit déjà parties, soit sur le point de partir, soit dans la même situation que les 2 BEH C2, en attente. Donc, je me trouvais dans une impasse.

Puis, finalement, j'apprends que ma seconde partirait en stage pour une semaine, du 21 au 27 janvier 2002, période qui convenait parfaitement pour le mémoire. A ceci près que je n'ai appris ce départ que 48 heures avant le grand jour. Ce stage, effectué aux Arènes de Nîmes pour les Repas des Aînés, ne concernait sur la feuille qui m'avait été donnée que les terminales BEP hôtellerie. J'ai donc été prise de court, d'autant plus que je me trouvais au milieu d'une séquence qui n'avait rien à voir avec la restauration, et à une semaine à peine de ma deuxième visite. Je n'ai pu ainsi préparer aucune séance pour le départ en stage, mais j'ai néanmoins annoncé mon intention de traiter le sujet à leur retour. A la fin de notre dernière séance ensemble avant la semaine des Arènes, je leur ai demandé de préparer une petite liste de vocabulaire et d'écrire quelques lignes décrivant leurs émotions et leurs impressions.

A leur retour, ils étaient plutôt énervés. Nous devions corriger un exercice et j'avais prévu une petite interrogation sur les verbes irréguliers. Comme nous avions deux heures ensemble, la deuxième heure serait consacrée au stage. Je leur ai demandé s'ils avaient eu le temps d'écrire quelques mots et de s'interroger sur du vocabulaire éventuel. Les réponses étaient un peu embarrassées. J'ai enchaîné sur leurs impressions en leur posant des questions en français pour qu'ils puissent articuler quelques phrases. Je pensais poursuivre ma séance sur du vocabulaire et la révision des sentiments, des qualités, des défauts, de la description, du prétérit : des sujets que nous avons étudiés et revus lors des précédentes séquences. Malheureusement, j'ai dû couper court à cette expérience à cause de leur comportement. Même en français, ils avaient de la peine à parler. Ensuite, ils se sont mis à parler mais tous ensemble. Je les ai repris plusieurs fois, rappelant les consignes d'usage : lever la main, attendre que celui qui parle ait fini, attendre d'être interrogé. Pour finir, je n'ai pas pu obtenir d'eux quoi que ce soit de positif.

Apparemment, l'expérience s'était mal passée parce qu'ils devaient servir « des vieux ! ». Très mécontente de ces réactions, j'ai préféré arrêter le débat. La fin de l'heure approchait et ils l'ont passée à relire ce que nous avons fait et à écouter le programme avenir que je leur annonçai.

Je tenterai à nouveau ma chance d'ici peu puisque ma prochaine séquence portera sur la restauration, le service et la cuisine, juste avant que mes élèves partent en vacances et en stage. A leur retour, nous ferons le point. Peut-être que cela se passera mieux.

- Bibliographie -

1. Berbaum Jean, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994, p.70.
2. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 22, 29 mai 1997.
3. Etienne Richard et Alain Lerouge, extrait de *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*, Armand Colin, 1997.
4. Extrait de la typologie des démarches intellectuelles proposées par d'Hainaut L., *Des fins aux objectifs*, Paris : Nathan, Bruxelles : Labor, 1983.
5. Landsheere (de) Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1977.

One Pathway to Education

A small boy enters school, his first day. He is eager to go, because it is a step toward being grown up. He knows that big boys go to school. On the other hand, he is frightened. It is a strange new situation, full of fearsome possibilities. He has heard stories about school – about punishments, about exciting times, about report cards, about teachers, friendly and unfriendly. It is a scary uncertainty.

He is directed to his room. His teacher is businesslike. Here is his desk and chair, one in a straight row of desks and chairs. Here are his books, and pencils. The teacher greets the group with a smile but it seems forced. Then come the rules. He cannot leave his seat, even to go to the toilet, without first raising his hand and receiving permission. He is not to whisper or talk to his neighbours. He is to speak only when called upon. No one is to make unnecessary noise.

He thinks of yesterday. He was continually on the move, making as much noise as he pleased, shouting to his friends. School is so very different.

Then classes begin – the reading book, letters and words on the board. The teacher talks. One child is called upon and is praised for a correct response. He is called on. He makes a mistake. “Wrong! Who can give Johnny the right answer?” Hands go up, and he is soon corrected. He feels stupid. He leans over to tell his neighbour how he happened to make the mistake. He is reprimanded for talking. The teacher comes and stands by his seat to make clear that she is watching him, that he must abide by the rules.

Recess is fun – much shouting, running, some games – all too short.

Then the ordeal begins again. His body squirms, his mind wanders. Finally lunch. Not until they are all lined up in a perfectly straight row are they permitted to walk, silently, to the lunch room.

His educational career has commenced. He has already learned a great deal, though he could not put it into words.

He has learned that:

- There is no place for his restless physical energy in the school room;
- One conforms or takes the unpleasant consequences;
- Submission to rules is very important;
- Making a mistake is very bad;
- The punishment for a mistake is humiliation;
- Spontaneous interest does not belong in school;
- Teacher and disciplinarian are synonymous;
- School is, on the whole, an unpleasant experience.

At the end of the day, he asks his parents, “How long do I have to go?” Gradually, he will learn that he has been sentenced to a very long term.

As the days, months, years roll by he learns other things. He learns that:

- Most textbooks are boring;
- It is not safe to differ with a teacher;
- There are many ways to get by without studying;
- It is okay to cheat;
- Daydreams and fantasy can make the day pass more quickly;
- To study hard and get good grades is behaviour scorned by one’s peers;
- Most of the learning relevant to his life takes place outside of school;
- Original ideas have no place in school;
- Exams and grades are the most important aspects of education;
- Most teachers are, in class, impersonal and boring.

Small wonder that he looks forward to vacations as being the time when one really lives. Graduation becomes desirable as a release from boredom, constriction, and coercion.

A Second Way to Learning

We have seen in the preceding chapters that there is another path, another way. Let me sketch that picture very briefly.

A small girl goes to school for the first time. The atmosphere is friendly and informal. Part of her fear and anxiety disappear as the teacher greets her warmly and introduces her to some of the other children.

When it is time for school to begin, they sit in a circle with the teacher. She asks the children to tell of one thing they are interested in, one thing they like to do. The teacher's interest in each youngster is evident, and the little girl relaxes even more. This may be fun.

There are all kinds of interesting things in the room – books, maps, pictures, building blocks, crayons and paper, some toys – and soon the children are investigating their environment. Our small girl looks at a picture book of children in another country.

When the teacher calls them together again, she asks the girl if she could tell a little story. Our youngster starts to tell about going shopping with her mother. The teacher prints part of the story on the board and points out the words and letters. And so the day has begun.

What has this small girl learned? She has learned that:

- Her curiosity is welcome and prized;
- The teacher is friendly and caring;
- She can learn new things, both on her own and with the teacher's help;
- There is room for spontaneity here;
- She can contribute to the group learning;
- She is valued as a person.

We don't need to follow her school career further because it has all been described in earlier chapters. But in this humanistically oriented school, we will find various elements as she continues through the years.

- She will have a part in choosing what she wishes and needs to learn.
- She will learn reading and mathematics more rapidly than her friends in other schools.
- She will find an outlet for her creativity.
- She will become more expressive of both feelings and thoughts.
- She will develop a confidence in, and a liking for herself.
- She will discover that learning is fun.
- She will look forward to going to school.
- She will like and respect her teachers and be liked and respected in turn.
- She will find a place in school for all of her many and expanding interests.
- She will develop a knowledge of resources, ways of finding out what she wants to know.
- She will read about, think about, and discuss the crucial social issues of her time.
- She will find some things very difficult to learn, requiring effort, concentration and self-discipline.
- She finds such learning very rewarding.
- She learns to attack tasks cooperatively, working with others to achieve a goal.
- She is on the way to becoming an educated person, one who is learning how to learn.

- Annexe II -

Synthèse de la taxonomie de Krathwohl¹

- Réception (présence)

Sensibiliser l'élève à l'existence de certains phénomènes et de certains stimuli, c'est-à-dire l'inciter à les recevoir ou à y faire attention.

Exemple : Reconnaître que certaines œuvres de Bach sont des fugues.

1.10 Conscience.

L'élève doit, dans une circonstance appropriée, être conscient d'une chose, c'est-à-dire se rendre compte d'une situation, d'un phénomène ou d'un état de choses. Il peut y avoir simple conscience sans discrimination ou reconnaissance spécifique des caractéristiques objectives de l'objet.

Exemple : Amener un individu à prendre conscience des sentiments de ceux dont les activités représentent peu d'intérêt pour lui.

1.20 Volonté de recevoir.

Comportement d'un individu disposé à accepter un stimulus donné et non à s'y soustraire.

Exemple : Ecouter (attentivement) parler les autres, dans la conversation normale, au téléphone, au cours de réunions.

1.30 Attention dirigée ou préférentielle.

Différenciation d'un stimulus donné – en ce qui concerne la forme extérieure et le fond – de façon consciente ou semi-consciente, ou, plus précisément, différenciation des aspects d'un stimulus perçu clairement comme très différents des impressions adjacentes.

Exemple : Être en mesure de dégager les valeurs humaines et les philosophies contenues dans des œuvres littéraires.

2.00 Réponse

Réponses qui suivent la simple attention prêtée aux phénomènes.

On souhaite qu'un élève soit suffisamment engagé dans un sujet, un phénomène ou une activité pour chercher à le découvrir et avoir plaisir à l'approfondir.

2.10 Assentiment.

L'élève donne une réponse, mais n'a pas complètement accepté la nécessité de le faire.

Exemple : Obéir aux règles du jeu.

2.20 Volonté de répondre.

L'élève est suffisamment engagé pour afficher son comportement, non par peur d'être puni, mais de son plein gré, volontairement.

Exemple : Accepter la responsabilité de sa propre santé et de la protection de celle des autres.

2.30 Satisfaction à répondre.

Réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie.

Exemple : Trouver plaisir à lire pour se distraire.

- Valorisation

Comportement qui est assez solide et stable pour prendre les caractéristiques d'une croyance ou d'une attitude. L'élève manifeste ce comportement avec suffisamment de cohérence, dans les circonstances appropriées, pour qu'on estime qu'il détient une valeur. Intériorisation d'un ensemble de valeurs spécifiques idéales. Le comportement est motivé, non par le désir de plaire ou d'obéir, mais par l'engagement individuel à la valeur fondamentale déterminant le comportement.

- Acceptation d'une valeur.

¹ D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, B. B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, II. *Domaine affectif*. Traduit par M. Lavallée, *Education nouvelle*, Montréal, 1970.

Attribution d'une certaine valeur à un phénomène, un comportement, un objet, ... Valeur ou croyance.

Exemple : Développer un sentiment de fraternité avec les êtres humains de toutes les nations.

- Préférence pour une valeur.

Niveau d'intériorisation situé entre la simple acceptation d'une valeur et l'engagement ou la conviction. Engagement assez profond envers une valeur, au point que l'individu la recherche et la désire.

Exemple : Examiner délibérément des points de vue variés sur des questions controversées, afin de se former une opinion.

- Engagement.

La croyance, à ce niveau, implique un degré élevé de certitude.

Conviction, certitude sans l'ombre d'un doute, foi, loyauté envers un point de vue, un groupe ou une cause.

Exemple : Se dévouer aux idées et aux idéaux qui sont les fondements de la démocratie.

4.00 Organisation

Organiser les valeurs en système, déterminer les interrelations qui existent entre elles, établir celles qui sont dominantes et plus profondes.

4.10 Conceptualisation d'une valeur.

Abstraction ou conceptualisation qui permet à l'individu de voir comment une valeur se rattache à celles qu'il possède déjà ou à celles qu'il lui adviendra de posséder.

Exemple : Essayer de définir les caractéristiques d'un objet d'art que l'on admire.

4.20 Organisation d'un système de valeurs.

L'élève rassemble un ensemble de valeurs, probablement disparates, et les ordonne entre elles.

Exemple : Etablir un plan destiné à harmoniser son repos avec les exigences de ses activités.

- Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

Les valeurs ont une place dans la hiérarchie des valeurs de l'individu ; elles sont organisées en une sorte de système intrinsèquement cohérent. Elles ont réglé le comportement de l'individu assez longtemps pour que celui-ci s'y soit adapté.

- Disposition généralisée.

L'ensemble est ce qui donne une logique interne au système des attitudes et des valeurs, en toutes circonstances.

Exemple : Etre prêt à réviser ses opinions et à changer de comportement à la lumière de l'évidence.

- Caractérisation.

Conception de l'univers, philosophie de la vie, « vision du monde », *Weltanschauung*.

Exemple : S'efforcer d'acquiescer une philosophie cohérente de la vie.

Synthèse de la taxonomie de French

1. Se réaliser
 - 1.1. Se réaliser intellectuellement. Comportements à installer :
 - 1.11 Améliorer sa méthode, ses techniques et ses habitudes d'étude et de travail.
 - 1.12 Augmenter sa capacité de communiquer des idées et de reconnaître et d'utiliser des modèles de bonne qualité.
 - 1.13 Apprendre à penser logiquement et à résoudre des problèmes.
 - 1.2. Acquérir des comportements indicateurs d'intégration dans la culture.
 - 1.21 Présenter les attitudes et les caractéristiques d'un bon citoyen.
 - 1.22 Acquérir une vue de plus en plus large des événements, des faits de civilisation et des conditions de vie dans le monde actuel.
 - 1.23 Acquérir une vue du monde physique et comprendre l'influence du progrès de la science sur le monde.
 - 1.24 Augmenter sa capacité de prendre des décisions et se comporter conformément aux valeurs morales trouvées dans la religion, la philosophie et l'expression directe de la vie.
 - 1.25 Développer son sens esthétique et artistique.
 - 1.3. Acquérir des comportements indicateurs d'une conquête toujours meilleure de la santé physique et mentale.
 - 1.31 Mieux comprendre et dominer ses émotions.
 - 1.32 Mieux comprendre et dominer son corps.
 - 1.33 Appliquer intelligemment les règles de l'hygiène physique et agir sainement face aux problèmes de la santé.
 - 1.34 Appliquer intelligemment les règles de sécurité.
 - 1.4. Acquérir des comportements indicateurs de compréhension du monde économique et d'indépendance progressive en ce domaine.
 - 1.41 Se préparer à un choix professionnel intelligent.
 - 1.42 Devenir un travailleur plus efficace en faisant l'expérience réelle du travail.
 - 1.43 Devenir un consommateur plus intelligent et économiquement plus instruit.
 - 1.44 Mieux comprendre la vie et les institutions économiques de la nation.
2. Devenir capable d'entretenir des relations interpersonnelles positives
 - 2.1. Acquérir des comportements indicateurs de développement intellectuel.
 - 2.11 Entretenir de bonnes relations avec les autres membres de la famille et se préparer progressivement à fonder sa propre famille.
 - 2.12 Entretenir des contacts amicaux avec des individus ou à l'intérieur de petits groupes non organisés.
 - 2.13 Acquérir les compétences pour être membre actif de petits groupes organisés.
 - 2.2. Acquérir, dans des situations de petits groupes, des comportements indicateurs d'intégration dans la culture.
 - 2.21 Améliorer sa compréhension de la vie et ses attitudes pour faciliter les bonnes relations avec les membres de la famille.
 - 2.22 Acquérir la gentillesse nécessaire aux contacts amicaux et les attitudes et *skills* favorables au bon fonctionnement de petits groupes inorganisés.
 - 2.23 Acquérir les compétences nécessaires à la participation active à la vie de petits groupes organisés.
 - 2.3. Acquérir les comportements relatifs au maintien de la santé physique et mentale et à la sécurité de petits groupes.

- 2.4. Acquérir les comportements indicateurs d'un développement vers la compétence et l'indépendance économique dans les situations de petits groupes.
3. Devenir capable d'entretenir les relations imposées par la vie dans les grandes organisations
Les quatre points précédents apparaissent de nouveau.

- Annexe IV -

QUALITIES, FAULTS AND FEELINGS
LES QUALITES, LES DEFAUTS ET LES SENTIMENTS

1- **QUALITIES LES QUALITES :**

Quality une qualité,
kindness la bonté,
tenderness la tendresse,
generosity la générosité,
simplicity la simplicité,
sincerity la sincérité,
honesty l'honnêteté,
wisdom la sagesse,
fairness l'honnêteté,
fidelity la fidélité,
modesty la modestie,
politeness la politesse,
prudence la prudence,
caution la précaution,
maturity la maturité,
intelligence l'intelligence,
cleverness l'ingéniosité,
boldness l'audace,
willingness la (bonne) volonté,
pride l'orgueil/la fierté,
ambition l'ambition,
tolerance la tolérance,
strength la force,
perseverance la persévérance,
enthusiasm l'enthousiasme,

energy l'énergie,
imagination l'imagination,
gift le don/le talent,
kind bon, gentil,
nice agréable, aimable,
courageous courageux,
hard-working travailleur,
bold hardi,
strong fort,
persevering persévérant,
enthusiastic enthousiaste,
energetic énergique,
friendly plaisant, sympathique,
generous généreux,
tender tendre, affectueux,
sincere eteste,
loving affectueux,
honest honnête,
simple simple, naturel,
wise sage,
mature mûr,
fair juste,
loyal fidèle, loyal,
artless naturel, ingénu,
modest modeste,

polite poli,
thoughtful pensif, réfléchi,
prudent prudent,
intelligent intelligent,
witty spirituel,
clever intelligent, à l'esprit vif,
bright éveillé, intelligent,
strong-willed volontaire,
proud fier,
ambitious ambitieux,
tolerant tolérant,
open-minded à l'esprit ouvert,
understanding compréhensif,
imaginative imaginatif,
practical à l'esprit pratique,
careful soigneux,
sensible sensé, raisonnable,
sensitive sensible,
demanding exigeant,
romantic romantique,
realistic réaliste,
gifted doué pour

2- **FAULTS LES DEFAUTS :**

a vice un vice,
a drawback un inconvénient,
a fault un défaut,
wickedness la méchanceté,
naughtiness la mauvaise conduite,
aggressiveness l'agressivité,
cruelty la cruauté,
brutality la brutalité,
egoism l'égoïsme,
carelessness l'insouciance, négligence,
avarice l'avarice,
hypocrisy l'hypocrisie,
vanity la vanité,
flattery la flatterie,
immorality l'immoralité,
rudeness l'impolitesse, grossièreté,
thoughtlessness l'étourderie,
absent-mindedness la distraction,
stupidity la stupidité,
ignorance l'ignorance,
weakness la faiblesse,
laziness la paresse,
idleness l'oisiveté,
cowardice la lâcheté,
intolerance l'intolérance,
greediness la gourmandise,
obstinacy l'obstination,

stubbornness l'entêtement,
suspiciousness la méfiance,
jealousy la jalousie,
shyness, timidity la timidité,
curiosity la curiosité,
a lie un mensonge,
a liar un menteur,
talkative bavard,
boring ennuyeux,
annoying embêtant,
embarrassing embarrassant,
vicious vicieux,
naughty vilain, méchant,
wicked méchant,
unpleasant désagréable,
aggressive agressif,
heartless sans cœur,
cruel cruel,
brutal brutal,
selfish égoïste,
miserly avare,
careless négligent,
hypocritical hypocrite,
vain vaniteux,
rude impoli, grossier,
thoughtless irréfléchi, étourdi,
self-confident sûr de soi,

absent-minded distrait,
narrow-minded à l'esprit étroit,
stupid bête,
crazy fou,
silly idiot,
foolish bête, insensé,
weak faible,
lazy paresseux,
idle oisif,
intolerant intolérant,
ignorant ignorant,
greedy gourmand,
obstinate obstiné,
stubborn têtu,
suspicious méfiant,
jealous jaloux,
shy, timid timide,
curious, inquisitive curieux,
noisy bruyant,
changeable inconstant,
fussy tatillon,
impatient impatient,
to flatter flatter,
to lie mentir,
to annoy contrarier, ennuyer

3- **EXPRESSION OF FEELINGS LES SENTIMENTS :**

Smile un sourire,
burst of laughter un éclat de rire,
joy la joie,
pleasure le plaisir,
happiness le bonheur,
delight la joie, le délice,
cheerfulness la gaieté,
excitement la surexcitation,
optimism l'optimisme,
a wish un souhait, un vœu,
sadness la tristesse,
misery la souffrance, la misère,
disappointment la déception,

despair le désespoir,
pessimism le pessimisme,
fear la crainte, la peur,
a fright une peur,
panic la panique,
terror la terreur,
scare la peur, la panique,
anxiety l'anxiété, l'inquiétude,
sorrow la peine, le chagrin,
a sigh un soupir,
a tear une larme,
a sob un sanglot,
love l'amour,

hatred la haine,
friendship l'amitié,
contempt le mépris,
an insult une insulte, un affront,
anger la colère,
esteem l'estime,
confidence la confiance (en soi),
trust la confiance,
respect le respect,
admiration l'admiration,
shame la honte,
remorse le remords,

