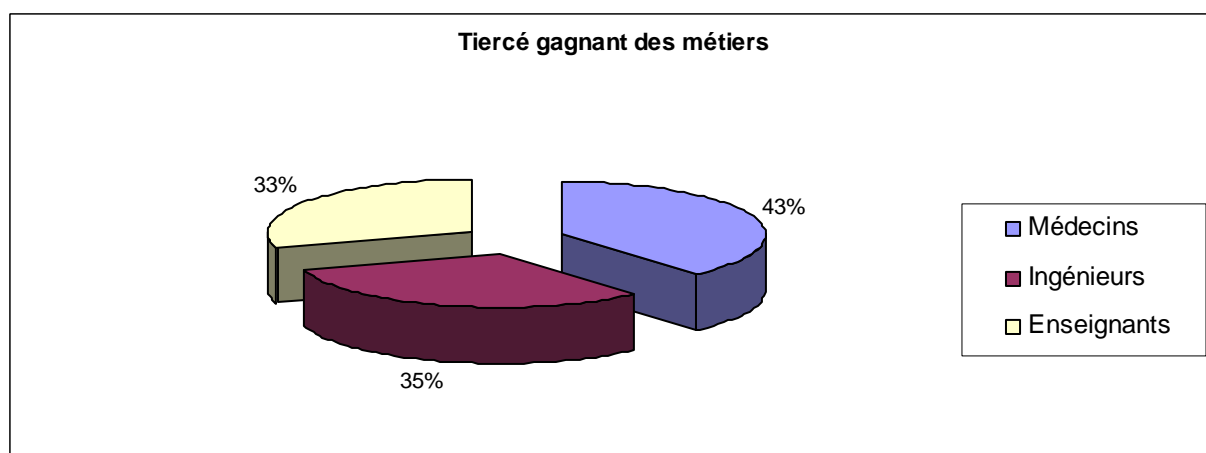


## INTRODUCTION

Le Monde de l'éducation (associé à Télérama et au CSA) a organisé un sondage sur **l'image des enseignants auprès des français** en Juin 2005<sup>1</sup>.

Les points principaux de ce sondage sont les suivants :

- ✚ Le métier d'enseignant fait partie du tiercé gagnant des métiers que les français recommanderaient à leurs enfants si ceux-ci leur demandaient conseil :



- ✚ C'est d'abord et avant tout « *l'envie de transmettre un savoir* » qui motive le choix de ce métier avant « *la sécurité de l'emploi* » et « *le temps libre* ».
- ✚ Pour une majorité de français, les professeurs :
  - « *aiment enseigner* » et « *aiment leur métier* » ;
  - « *savent expliquer et éveiller la curiosité des élèves* » ;
  - « *sont compétents dans leur(s) discipline(s)* ».

Par conséquent, **la côte d'amour des enseignants est, dans l'ensemble, plutôt positive.**

Cela est d'autant plus paradoxal que les professeurs interrogés<sup>2</sup> sur le « *malaise enseignant* » en attribuent la cause à :

- « *la non prise en compte des difficultés concrètes du métier* » ;
- « *la dégradation de l'image des enseignants dans la société* ».

Le sociologue F. Dubet lit dans ce décalage « *le syndrome de la forteresse assiégée. Ce monde vit dans un état de repli et de crainte et finit par être persuadé que personne ne l'aime. Mais ce sont eux qui ne s'aiment pas !* ».

<sup>1</sup> Le monde de l'éducation n°339, « *Dossier : la côte d'amour des profs* », Septembre 2005.

<sup>2</sup> Sondage CSA-SNUipp réalisé en 2004 et une étude de la DEP (note d'information 05.20).

Portrait des enseignants du premier degré, échantillon représentatif de 1000 professeurs des écoles interrogés en mai et juin 2004.

Toutefois, les français font **quelques reproches** aux enseignants que l'on ne peut ignorer. En effet, seulement :

- 53% considèrent que les professeurs de collèges et lycées écoutent « *suffisamment les élèves* » ;
- 49% estiment que les enseignants du second degré « *s'intéressent à tous les élèves, y compris à ceux qui sont en difficulté* ».

Concernant le **thème de l'autorité** qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce mémoire, le sondage publié par Le monde de l'éducation nous apprend que :

- 71% des français estiment que les enseignants n'ont « *pas assez d'autorité sur leurs élèves* » ;
- pour 25%, ils n'en ont « *ni trop, ni pas assez* ».

Est-ce un reproche ou un appel à l'autorité ?

Les enseignants, dont nombre appellent à un retour à l'autorité, pourraient déceler un soutien des français interrogés dans la mesure où ils estiment que la phrase « *les enseignants ne savent pas se faire respecter des élèves* » « *s'applique plutôt mal* » aux enseignants.

Par conséquent, en ce qui concerne ce thème, les français semblent également positifs car même si les enseignants ne leur paraissent pas suffisamment autoritaires, ils savent tout de même se faire respecter.

Cela va dans le sens du **débat** qui porte sur le **nécessaire retour de l'autorité à l'école**<sup>3</sup> et sur la **forme nouvelle** qu'elle doit revêtir.

F. Fillon, ancien ministre de l'éducation nationale, a déclaré que « *le respect de l'autorité, c'est un impératif pour toute la société* ».

Dans ce débat, différents points de vue sont exprimés.

Pour G. Mendel<sup>4</sup>, « *il n'y a pas de vie sociale sans limites posées (...). Mais l'autorité d'il y a soixante-dix ans ne reviendra pas, même à l'école, car elle supposait un ordre social, un système où l'obéissance de la femme à son mari, de l'ouvrier au patron, était considérée comme naturelle. Tout cela a volé en éclats* ».

Pour la philosophe H. Arendt, la « *crise de la culture* » et de l'éducation sont inséparables du « *caractère politique* » d'un pays qui « *se bat pour égaliser et effacer (...) la différence entre jeunes et adultes, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes, et en particulier entre professeurs et élèves* ».

A. Renaut<sup>5</sup> voit « *une crise structurelle des sociétés démocratiques* ». Crise qui, selon lui, résulte du long processus de démocratisation.

Il affirme qu'« *il faut en finir avec la notion d'autorité, liée au caractère charismatique d'une personne, afin de passer à un nouveau pouvoir associant les partenaires de l'école : enseignants, parents, enfants, etc.* ».

Il préconise un « **nouveau pouvoir pédagogique** » qui passerait par la « *justification et la discussion des enseignements et des programmes* » que permettrait « *une démocratie scolaire plus participative* ».

---

<sup>3</sup> Le monde de l'éducation, Hors Série « *Guide du jeune professeur 2005/2006* », Septembre 2005.

<sup>4</sup> Fondateur de la socio-psychanalyse et auteur d'*Une histoire de l'autorité*.

<sup>5</sup> Philosophe et auteur de *La fin de l'autorité*.

Pour P. Meirieu, la crise de l'autorité est devenue, aujourd'hui, « *un lieu commun et semble à l'origine de tous nos maux* ».

La véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie. Un enfant finit toujours par respecter l'adulte qui l'aide à surmonter un échec, à comprendre le monde et à exister dans ce monde sans avoir à s'imposer par la violence.

L'autorité de l'adulte n'est crédible que s'il ne contredit pas, par l'exemple qu'il donne, les prescriptions qu'il énonce. S'il n'impose pas des règles qu'il transgresse lui-même. Et, finalement, **l'autorité des parents et des enseignants ne sera véritablement acceptée que si elle est porteuse de sens**. Il faut que les enfants comprennent et donc qu'on leur explique les contreparties des frustrations inhérentes à tout acte éducatif.

Il s'agit bien plus que d'une crise de l'autorité, « *il ne peut être question de restaurer l'autorité mais, (...) d'aider les jeunes à retrouver le goût de l'autorité* ».

La remise en cause ne porte pas seulement sur les méthodes utilisées par ceux qui détiennent l'autorité mais sur « *le principe même qui est censé fonder la légitimité de l'exercice de l'autorité* ».

Ce qui lui paraît le plus inquiétant est que les jeunes agissent « *comme si cela ne valait même pas la peine d'entrer en conflit avec les adultes. Ils n'affrontent pas l'autorité de leurs parents, de leurs professeurs (...), ils l'ignorent* ».

C'est pour cela qu'il préconise de travailler en éducation sur « *la place que pourrait prendre une autorité à la fois légitime et contestable. Car, pour une société démocratique, (...) seules les autorités contestables sont légitimes. Le défi de l'éducation contemporaine est (...) d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui se donne des règles et assume la nécessité de l'existence d'une autorité légitime* ».

En attendant, les professeurs font avec le terrain : exercer son autorité dans une zone défavorisée n'est pas la même chose que face à des élèves triés sur le volet. Mais une constante demeure, l'autorité du savoir ne va plus de soi, classe difficile ou pas.

Les enseignants et les équipes pédagogiques s'appuient sur des outils et inventent au quotidien de nouvelles formes d'autorité.

Le choix de traiter l'autorité pour mon mémoire s'est imposé dans la mesure où c'est ce qui m'a posé problème dès mes premières heures d'enseignement et c'est également sur ce point que j'ai le plus évolué afin que ma représentation du métier corresponde à la réalité.

De plus, après la première visite dans ma classe de Terminale de ma tutrice, elle m'a confirmé qu'il fallait que je travaille sur ce point, que je sois plus ferme.

Mon problème se situait à deux niveaux :

- **Pourquoi l'autorité ?**

Ma représentation de l'autorité, du fait de mon expérience d'élève, penchait vers l'autoritarisme. De ce fait, j'ai eu des difficultés pour me positionner non plus en tant qu'élève mais en tant qu'enseignante par rapport à ce thème.

- **Comment faire ?**

Avant mes premières heures d'enseignement, je n'avais pas réellement eu à faire preuve d'autorité et encore moins devant un groupe. Lorsque j'étais surveillante dans un collège, je n'ai pas eu d'effort particulier à faire, cela ne m'a jamais interrogé.

Seulement désormais l'enjeu est différent, la transmission suppose des conditions favorables de travail que je dois mettre en place.

Suite à ces interrogations et compte tenu du fait que l'autorité apparaît comme un facteur de réussite pour les élèves en tant qu'elle permet de travailler dans des conditions favorables à la transmission, je vais tenter de répondre à la problématique suivante :

## **COMMENT UN ENSEIGNANT PEUT-IL AMELIORER SON AUTORITE A TRAVERS SES PRATIQUES ?**

D'une part, pour répondre à cette problématique, je me base sur les **hypothèses** suivantes :

- le meilleur environnement de travail pour l'élève est un environnement calme, ce qui sous-entend que l'enseignant est le « seul maître à bord » ;
- l'autorité n'est pas innée, elle résulte d'une construction, d'un travail de l'enseignant ;
- l'enseignant doit intégrer l'autorité dans son identité professionnelle.

D'autre part, pour répondre à cette problématique, je m'appuie à la fois sur les **théories** relatives au thème de l'autorité et sur des **expérimentations** effectuées en classes et qui ont eu des impacts directs sur mon autorité dans le sens où elles m'ont permis de m'imposer davantage, toujours dans l'objectif de travailler dans les meilleures conditions possibles pour que la transmission soit efficace.

Enfin, je propose un mémoire en deux parties pour répondre à ma problématique.

Dans une première partie, je vais traiter la notion d'**autorité** en la définissant et en présentant l'**autorité éducative** avant d'aborder les enjeux liés à l'autorité : le savoir et la socialisation.

Dans une deuxième partie, je vais aborder l'**évolution de mon autorité** en rendant compte des **expérimentations** communes à mes deux classes et des expérimentations spécifiques à chaque classe.

Cette distinction s'explique par les deux raisons suivantes :

- j'utilise des méthodes différentes pour chaque classe ;
- la construction de mon autorité a été différente dans chaque classe.

# PARTIE I : L'AUTORITE ET SES ENJEUX

Commencer par déterminer les différents aspects et enjeux inhérents à l'autorité est un passage nécessaire pour que je puisse traiter de mon évolution par rapport à ce thème. Cette partie théorique va permettre de répondre partiellement à ma problématique dans le sens où un enseignant ne peut améliorer son autorité à travers ses pratiques que si les termes sont clairs et que s'il en saisit les enjeux que cela induit par rapport à ses élèves.

## I. QU'EST-CE QUE L'AUTORITE ?

Pour définir l'autorité, j'ai décidé de commencer par évoquer les différents termes avant d'aborder les enjeux. La raison principale de ce choix est que j'ai notamment fait l'amalgame entre autorité et autoritarisme.

### A. Autorité

#### 1. Définitions

M. Weber a travaillé sur les structures d'autorité. Son point de départ a été de se demander pourquoi les individus obéissent aux ordres.

Il a analysé les fondements de l'autorité dans la société européenne et identifie trois fondements principaux à l'exercice de l'autorité :

- le **fondement traditionnel** : l'autorité repose sur la croyance en la tradition (acceptation des coutumes) ;
- le **fondement charismatique** : l'autorité est exercée par un individu auquel les autres se soumettent du fait de son charisme (de sa valeur) exceptionnel ;
- le **fondement bureaucratique (ou rationnel légal)** : c'est la raison qui fait se soumettre l'homme dans le cadre de règles établies.

Il définit l'autorité comme « *la probabilité qu'un ordre ayant un contenu spécifique donné soit suivi par un groupe donné de personne* ».

H. Arendt définit l'autorité comme « *l'obéissance volontaire de quelqu'un sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une coercition externe et sans que l'on fasse appel à l'usage de la persuasion ou de l'argumentation* ».

On se trouverait alors dans une relation égalitaire, ce qui est le contraire de l'autorité.

Elle affirme également que « *si la violence remplit la même fonction que l'autorité (à savoir faire obéir), alors la violence est l'autorité* »

Néanmoins, on ne peut pas associer l'autorité et la violence. Obéir à son médecin et à un voyou armé sont des manières d'obéir différentes dans le sens où la notion de contrainte doit être prise en compte. S'il existe plusieurs manières d'obéir, il existe donc plusieurs manières de diriger et donc d'exercer son autorité.

V. Guérin<sup>6</sup> propose une analyse intéressante de la notion d'autorité qu'elle définit comme s'inscrivant « *dans une relation asymétrique où l'adulte a un pouvoir sur l'enfant et une responsabilité éducative* ».

Elle fait appel à deux notions :

- la **Potestas** : il s'agit du **droit à commander** qui correspond au pouvoir d'imposer l'obéissance.

C'est une autorité de droit dans la mesure où le pouvoir est fondé sur le statut. Elle fait référence à une loi qui donne à la personne des missions et des moyens.

Il s'agit du pouvoir légal reconnu, accordé par les instances supérieures de la société, d'où le fait qu'elle confère des droits et des devoirs.

L'enseignant, le parent et l'éducateur sont investis d'une Potestas.

- l'**Auctoritas** : c'est l'**ascendant personnel** en vertu duquel on se fait respecter, on impose au jugement, à la volonté d'autrui.

Elle invite chacun à jouer au mieux son rôle de parent, enseignant, éducateur.

L'Auctoritas ne dépend d'aucune instance contrairement à la Potestas. Elle émane de la personne.

## 2. Le mythe d'une autorité naturelle

**La croyance en une autorité « naturelle » peut nous empêcher d'évoluer.** En effet, si l'autorité est une qualité dont on est doté ou non à la naissance, c'est donc qu'elle ne s'acquiert pas, qu'elle ne se travaille pas.

D'après V. Guérin, ce mythe d'une autorité « naturelle » vient de la **confusion entre Potestas et Auctoritas**.

Elle explique que « *l'autorité fondée uniquement sur la Potestas est aujourd'hui bousculée* ». Parents, éducateurs, enseignants se sont vu ôter des droits leur permettant de sanctionner et de se faire obéir parce que les moyens employés ont été jugés dangereux pour la santé physique ou psychique de l'enfant. On a encouragé les jeunes à s'exprimer, s'affirmer. On a mis en place des procédés permettant de protéger les enfants en danger dans leur famille, leurs écoles. On a jugé ceux qui abusent de leur pouvoir et ceux qui n'arrivent pas à se faire obéir sans comprendre qu'il peut y avoir des difficultés liées à l'évolution de la société, une évolution qui va dans le sens du respect de chaque individu.

Une partie de l'autorité, la Potestas, va de pair avec le statut que l'on a et nous donne à ce titre un pouvoir sur les autres. Cette autorité a moins de moyens qu'auparavant pour s'imposer.

Du fait de cette « perte de vitesse » de la Potestas, l'**Auctoritas** ou ascendant personnel prend donc plus d'importance. Et justement, cette autorité **s'acquiert et se développe**, c'est à l'individu de la travailler.

---

<sup>6</sup> GUERIN V., *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*, Editions la Chronique Sociale, 2004, Lyon, 210 pages.

Pour appuyer le fait que l'autorité n'est pas entièrement naturelle et qu'elle peut se développer, je vais m'appuyer sur deux témoignages de professeurs<sup>7</sup> :

*« Mon autorité naturelle est bien réelle, je l'assume parce qu'elle donne le cadre qui les fera le mieux travailler (...).*

*Il m'a fallu la travailler, y compris pour ma sécurité, la leur et celle de nos activités d'apprentissage communes (...).*

*En tous les cas, **mon autorité n'est pas innée, je travaille à l'acquérir, à la modifier** ».*

S. Abdelgaber, professeur d'anglais en lycée (Essonne).

*« L'autorité (...) est-ce un don, une qualité que certains auraient et d'autres non ?*

*A cette (...) question, j'ai longtemps été tenté de répondre oui, c'est inné, ça émane naturellement de l'individu, en quelque sorte c'est magique. Et j'avais la chance d'avoir le don (...). Jusqu'au jour où (...).*

*L'autorité de la classe, je crois maintenant que c'est d'abord **un climat de confiance que l'on établit avec ses élèves de façon à être reconnu par eux en tant qu'autorité**. A nous aussi de nous souvenir que ce sont des gosses, c'est à nous de trouver des solutions d'adultes ».*

J. Bernard, professeur des écoles (Doubs).

### 3. La forme spécifique de l'autorité de l'enseignant

B. Rey<sup>8</sup> affirme qu'il faut *« voir dans l'autorité de l'enseignant du secondaire une forme spécifique, liée aux savoirs qu'il est chargé de transmettre »*.

Ce qui donne une légitimité à l'autorité de l'enseignant est le savoir qu'il possède et sa compétence dans la ou les matière(s) qu'il est chargé d'enseigner. Les ordres qui émanent de son autorité visent à l'exécution correcte des procédures qui sont valides au sein des disciplines enseignées.

*« C'est donc au nom du savoir dont il est détenteur et qu'il a mission de transmettre, qu'il est habilité à donner des ordres aux élèves et à leur imposer des règles et des contraintes ».*

Mais, l'exhibition des connaissances auprès des élèves peut jouer contre son autorité.

*« Certains enseignants croient qu'ils seront mieux respectés par leurs élèves s'ils leur montrent à quel point ils sont savants dans leur discipline ou habiles dans leur domaine de compétence. Ils s'efforcent d'être brillants et de se faire admirer (...). Certes les élèves préfèrent avoir un professeur qui paraît bien dominer la discipline qu'il enseigne. Mais à leurs yeux, cela ne suffit pas.*

*Devant le spectacle du savoir et de la compétence du professeur, les élèves peuvent avoir l'impression qu'ils n'y arriveront jamais et que cela ne vaut même pas la peine d'essayer. Ils peuvent avoir également le soupçon que l'enseignant en fait étalage spécialement pour les rabaisser et se montrer infiniment supérieur à eux ».*

---

<sup>7</sup> Témoignages extraits du Cahier pédagogique n°426.

<sup>8</sup> REY B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Eléments de réflexion et d'action*, Editions De Boeck, 2004, Bruxelles, 151 pages.

Par conséquent, la légitimité du professeur ne tient pas à l'étalage du savoir mais « à ce qu'il est capable d'en ouvrir l'accès aux élèves, de montrer qu'il est compréhensible par tous et sans mystère ».

**L'autorité de l'enseignant tient à sa capacité à faire partager son savoir.** Pour qu'il y ait un véritable accès des élèves au savoir, il faut que celui-ci soit dépersonnalisé, clairement identifié comme totalement indépendant de la personne de l'enseignant.

De ce fait, si l'enseignant a de l'importance et mérite d'être respecté, c'est en tant que médiateur, en tant qu'il ouvre l'accès au savoir : « *il est essentiel, pour la construction de l'autorité, que les élèves sachent qu'ils peuvent toujours compter, dans le processus d'apprentissage, sur l'assistance de l'enseignant et sur sa confiance dans leur réussite* ».

Il s'agit donc de s'approprier le savoir et l'enseignant est respectable en tant qu'il aide à cette appropriation.

Il faut également ajouter que l'influence personnelle de l'enseignant est utile dans le sens où beaucoup de classes fonctionnent « à la séduction ».

E. Prairat précise que « *la raison est une conquête, l'homme ne naît pas raisonnable mais capable de raison. La raison est une puissance que l'éducateur a précisément pour tâche d'actualiser* ».

Si les élèves obéissent au professeur, c'est d'abord parce qu'ils l'estiment et veulent se faire estimer de lui. Mais **l'objectif est de dépasser cette détermination relationnelle et que l'intérêt pour la personne de l'enseignant devienne intérêt pour le savoir.**

## B. L'autorité éducative : une alternative entre autoritarisme et permissivité

V. Guérin présente l'autorité éducative comme un cadre de travail intéressant pour les enseignants en tant qu'elle paraît être la forme adaptée à la fois au respect des règles et au développement de nos élèves. L'analyse des notions suivantes est basée sur son ouvrage.

### 1. Autoritarisme

L'autoritarisme, ou **autorité de contrainte**, s'appuie principalement sur le pouvoir que le statut donne. Ce pouvoir se manifeste par des moyens de pression permettant de **contraindre l'autre à obéir**. L'autoritariste refuse d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'autre, du fait de l'asymétrie de la relation.

Les attitudes réactionnelles sont la soumission (attaquer l'autorité est jugé trop dangereux), la fuite (éviter l'autorité) et la rébellion (affronter directement l'autorité).

#### ➤ Atouts

- **Ordre** : les repères sont précis, les exigences et les limites sont claires.
- **L'adulte prend position** : il est prévisible et cette attitude peut être sécurisante pour l'enfant.
- **Favorise le respect** : le respect des autres fait passer en priorité l'ordre et la cohésion du groupe au détriment de la personne.
- **Encourage la stabilité de la société** : l'autoritarisme évite toute remise en question de ses valeurs et de son organisation. Les résultats d'une éducation autoritariste sont une société ordonnée, qui évolue peu, des citoyens soumis aux représentants de l'autorité.

#### ➤ Limites et dangers

- **Conformisme** : adopter une attitude et une pensée identiques à celui qui détient l'autorité peut être une bonne stratégie lorsque la fuite est impossible et la rébellion réprimée.
- **Respect des règles superficiel** : les comportements de l'individu diffèrent selon la présence ou non de l'autorité. Une étude sur le lien entre le type d'autorité et le comportement des élèves dans la classe montre que si le silence règne en présence de l'enseignant et si c'est le chahut en son absence, il s'agit d'une pédagogie autoritariste.
- **Ressentiment** : ne pas se sentir compris génère du ressentiment envers celui qui impose cette difficulté.
- **Violence « sournoise »** : l'autoritarisme permet d'interdire que la violence de l'enfant née de sa frustration s'exprime contre les représentants de l'autorité. Elle atteint donc des cibles moins dangereuses et de façon plus discrète pour éviter la sanction.

On oppose généralement la permissivité à l'autoritarisme.

## 2. Permissivité

La permissivité est définie comme une attitude qui consiste à **renoncer à ses exigences et besoins face à la résistance de l'enfant**.

Cette attitude peut être volontaire et choisie dans le but, par exemple, de favoriser la créativité de l'enfant. Elle peut également être le reflet d'une difficulté à s'affirmer et à se faire entendre par ceux dont on a la charge.

### ➤ Atouts

- **Favorise l'individu, son affirmation, sa créativité** : elle vise à préserver la personnalité de l'enfant même si celle-ci s'exprime de façon désordonnée et gênante pour les autres.
- **Elargit le champ d'exploration de l'enfant** : lorsqu'il s'exprime, teste, il développe sa vision du monde, sa capacité à réagir à de nouveaux éléments. L'exploration est le moteur du questionnement, de la dynamique d'apprentissage, de la prise d'initiative. La vitalité de l'enfant a alors toute la place pour s'exprimer et se développer.

Seulement, **l'adulte est au service de l'enfant** qui fait ce qu'il veut quand il veut et l'adulte n'arrive plus à s'imposer.

### ➤ Limites et dangers

- **L'enfant n'apprend pas à gérer ses frustrations** : ses sensations et ses désirs sont prioritaires. Il ne supporte pas la résistance et quand c'est le cas, il a l'impression que tout le monde lui en veut. Il perçoit les règles et les contraintes comme une volonté des autres de lui nuire et refuse de s'y soumettre.
- **L'enfant ne développe pas sa capacité à prendre en compte l'autre** : souvent, il ne se rend pas compte de ce qu'il fait subir à l'autre, il n'a pas conscience qu'il gêne. Et même cette créativité qu'il a pu épanouir peut stagner car le fait de pouvoir s'appuyer sur un cadre stimule également l'imagination.
- **Le pouvoir que l'enfant a sur les autres de leur imposer son bon vouloir est insécurisant** : l'enfant n'acquiert pas de repères lui permettant de trouver sa place et de donner une place à l'autre.

## 3. Autorité éducative

L'autorité éducative vise à **faire grandir**, à augmenter, à bonifier l'éduqué, elle a un terme, une **visée libératrice** et est tournée vers l'autre. C'est une relation qui exige la **reconnaissance mutuelle** et la distance.

Elle vise à **construire la capacité d'émancipation par rapport à cette autorité**.

Elle cherche à :

- désamorcer la violence dans les relations ;
- former un citoyen éclairé, libre, responsable et soucieux d'humanité ;
- encourager la connaissance de soi ;
- poser des limites de façon ferme mais respectueuse de l'enfant ;
- favoriser des relations de coopération.

V. Guérin a clairement identifié les fondements et les objectifs de l'autorité éducative.

### ➤ **Fondements**

L'autorité éducative cherche à **socialiser l'enfant de manière à établir des relations de respect** fondées non pas sur la peur ou la soumission mais sur la liberté et la responsabilité.

- **L'enfant possède des ressources essentielles à la socialisation** : l'enfant possède notamment la capacité à émouvoir, la conscience de soi et des autres, le langage, l'autonomie de faire et de penser.
- **La socialisation de l'enfant est le résultat des relations qui se créent entre l'adulte et l'enfant** : si l'enfant peut exprimer ce qu'il ressent et pense sans être jugé, il développe sa confiance en lui, son estime et sa capacité à s'affirmer.
- **Les limites posées à l'enfant et les demandes que l'on a à son égard enseignent le respect de l'autre** : les limites doivent prendre en compte les compétences intellectuelles et relationnelles de l'enfant et exclure la brutalité.
- **La socialisation de l'enfant est le résultat des relations qui se créent entre les enfants eux-mêmes** : ces relations dépendent du cadre mis en place et des attitudes des adultes.

### ➤ **Objectifs**

#### - **Encourager l'enfant à se connaître**

L'autorité éducative se différencie de l'autoritarisme par le fait que loin d'interdire la connaissance de soi, elle l'encourage.

L'enfant prend confiance en ses ressources et apprend à les utiliser pour s'affirmer.

Il a d'autant plus besoin de respect qu'il est un être en construction et dépendant des adultes. Le regard bienveillant que les adultes lui portent l'aide à prendre confiance en lui et à se sentir « aimable ». Loin de s'endurcir et de se fermer, il essaye de rencontrer les autres et d'explorer le monde.

#### - **Inciter l'enfant à respecter l'autre**

L'autorité éducative se différencie de la permissivité par le fait qu'elle pose des limites à la manière dont l'enfant s'affirme. Celui-ci, s'il est encouragé à s'exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il pense, est invité à le faire de façon à ne pas nuire à autrui.

Il doit apprendre à se canaliser de manière à ne pas être gênant pour les autres.

Les demandes que l'adulte exprime à l'enfant tiennent compte de ses capacités intellectuelles et relationnelles et sont posées avec respect.

#### - **Favoriser la coopération**

L'autorité éducative favorise le développement de relations de coopération pour le bénéfice de l'enfant mais également pour le groupe. Toute action de coopération développe confiance et respect mutuels.

Elle reconnaît que l'adulte, même dans un statut d'autorité peut se tromper et autorise l'enfant à en faire part. Elle encourage même l'enfant à questionner les règles et les valeurs et à participer aux évolutions. Il expérimente ainsi la liberté et la responsabilité.

## II. ENJEUX LIÉS À L'AUTORITÉ

Si l'on suppose que l'autorité en classe facilite l'acte éducatif, l'autorité et la pédagogie vont s'articuler autour du savoir et de la socialisation.

**L'autorité est nécessaire pour enseigner :**

- pas de transmission dans la confusion ;
- pas d'apprentissage ni de consolidation dans le bruit et le désordre.

Découvrir, comprendre, apprendre et mémoriser, supposent de l'organisation.

Sur le plan de la socialisation, l'autorité semble aussi souhaitée : pour apprendre à vivre en société, il est nécessaire de respecter des règles contribuant au respect de la liberté des uns et des autres.

Je commence par traiter des enjeux liés à la socialisation non pas parce qu'ils me paraissent plus importants que ceux liés au savoir mais pour faire le lien avec l'autorité éducative.

### A. Enjeux liés à la socialisation

#### 1. Objectifs

V. Guérin énonce que l'autorité éducative permet de socialiser l'enfant car elle enseigne :

- **Connaissance et affirmation de soi** : en apprenant à se connaître l'enfant cherche à satisfaire ses besoins et incarner ses valeurs sans faire violence à l'autre.
- **Respect des autres** : c'est s'abstenir de porter atteinte à autrui ou d'enfreindre une règle du groupe. Le respect d'autrui peut naître de l'obligation morale ou de la peur de la sanction. Il reste alors très dépendant du cadre mis en place et de la présence de l'autorité.
- **Coopération** : il s'agit de participer à une œuvre commune, à mettre en commun énergie, compétences et ressources de manière à ce que le groupe et chaque individu en tirent bénéfice.

Pour être à même d'exercer une autorité éducative et de ce fait de participer à la socialisation de l'enfant, l'adulte a besoin d'en comprendre l'intérêt pour lui, comme pour l'enfant. Apprendre des règles aux élèves dans la classe c'est également essayer de les rendre autonomes, leur inculquer des compétences (savoir être, savoir faire et savoirs) qu'ils pourront réinvestir, notamment dans le milieu professionnel dans le cadre de leurs périodes de formation en entreprise mais également dans leur vie en société.

P. Perrenoud<sup>9</sup> a analysé les enjeux de socialisation liés à l'éducation scolaire en définissant les différents rôles des enseignants.

La socialisation est considérée comme le processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes dont la finalité est l'intégration dans la vie sociale.

---

<sup>9</sup> PERRENOUD P., *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation*, 2000.

## 2. Rôles du professeur

### ➤ Les enseignants comme personnes crédibles

Les élèves se construisent en rencontrant des personnes crédibles, qui se présentent comme des « *êtres humains complexes* » et comme des « *acteurs sociaux* » qui véhiculent des intérêts, passions, doutes, failles, contradictions, engagements, etc.

Toutefois, cela ne va pas de soi, comme le souligne avec humour Bill Waterson<sup>10</sup>.

Cela se passe durant les grandes vacances :

- La mère de Calvin : " *J'ai rencontré ta maîtresse en faisant les courses. Elle te dit bonjour* "

- Calvin interloqué : " *Tu as vu ma maîtresse ? ? Elle faisait des courses ? ?* "

- La mère de Calvin " *Ça t'étonne ? Il faut bien qu'elle mange !* "

- Calvin, perturbé : " *Ça alors... Je croyais que les profs dormaient dans un cercueil tout l'été* ".

Pour certains élèves, le professeur peut être quelqu'un qui entre dans une salle de cours, demande le silence, donne des explications, pose des questions, corrige des exercices et s'en va, sans que la conversation ne s'engage.

### ➤ Les enseignants comme médiateurs interculturels

A l'école se rencontrent des élèves très différents, qui y viennent avec leurs valeurs et leurs préjugés. Les enseignants doivent savoir instaurer le dialogue et le respect mutuel, pour que cela soit progressivement intériorisé et réinvesti par les élèves également en dehors de l'école.

### ➤ Les enseignants comme animateurs d'une communauté éducative

Un groupe classe, qui fonctionne pendant une année ou plus peut devenir une « *communauté éducative* ». Cela peut commencer par le fait que l'enseignant invite les élèves, quand ils doutent ou rencontrent un obstacle, à interroger le groupe. De même, chacun pourra aider les autres si nécessaire.

Du chacun pour soi, on passe à la coopération, voire à la compétence collective.

### ➤ Les enseignants comme garants de la Loi

Les repères sont nécessaires à la construction. *Les enseignants peuvent et doivent incarner la Loi* : non violence, respect des opinions, non ingérence dans la sphère d'autonomie de chacun, fidélité aux décisions prises, définition de règles et procédures concertées et transparentes. Il importe que les élèves fassent l'expérience d'une communauté dans laquelle des règles claires et appliquées rendent la coexistence possible et facile.

---

<sup>10</sup> Bill Waterson est l'auteur de la bande dessinée *Calvin et Hobbes* qui porte sur la vie de Calvin, un petit garçon de six ans, et de Hobbes, son tigre en peluche.

➤ **Les enseignants comme organisateurs d'une vie démocratique**

Enseignants et élèves ne sont pas égaux par rapport au savoir. Ce rapport asymétrique ne justifie ni domination, ni exercice arbitraire d'une autorité. Le rôle des enseignants est de faire apprendre en *négociant* tout ce qui peut l'être sans compromettre leurs droits et leur mission.

L'école peut favoriser une « *culture citoyenne* » en gérant de façon transparente et démocratique sa marge d'autonomie.

➤ **Les enseignants comme passeurs culturels**

L'école doit organiser le dialogue entre l'héritage et les problèmes du temps présent. Aucun enseignant ne peut tout savoir, s'intéresser à tout mais on peut en attendre une passion communicative pour certains aspects de l'histoire, des sciences, des sports, des métiers, etc. qui constituent la culture de sa société.

*Passeurs culturels* (Zakhartchouk, 1998), les enseignants « *entretiennent un rapport spécifique à la culture, ni simples consommateurs, ni véritables créateurs, mais médiateurs, incitateurs, amateurs attentifs et désireux de partager leurs découvertes* ».

➤ **Les enseignants comme intellectuels**

Les enseignants « *doivent se vivre comme des intellectuels* » pour favoriser un rapport autonome et critique au savoir, aux valeurs, à la culture, à la réalité.

## B. Enjeux liés au savoir

### 1. Un devoir professionnel de l'enseignant

B. REY<sup>11</sup> énonce deux raisons principales pour que le professeur du secondaire, non seulement « *ne se sente pas coupable* » d'établir dans ses cours une relation d'autorité avec ses élèves, mais également pour qu'il comprenne en quoi cela fait partie de ses « *devoirs professionnels* ».

Premièrement, la classe est une collectivité établie pour faire accéder à des savoirs or, un savoir est un discours qui obéit à des règles.

Faire du français, des mathématiques, de la vente, de l'économie ou du droit, etc. c'est toujours accepter :

- d'obéir à des procédures rigoureuses ;
- d'utiliser des « *concepts qui ne sont pas ouverts à la fantaisie individuelle* ».

Il s'agit donc de se plier à une discipline. Dans ce cadre, il ne semble pas que ce soit un hasard si cette même notion désigne à la fois :

- un champ du savoir scolaire ;
- un régime d'ordre et de règles.

La discipline que l'enseignant va essayer d'imposer en classe ne se légitime que parce qu'elle est d'abord « *l'ensemble des prescriptions qu'il lui faut respecter dans un champ de savoir donné* ».

Si l'on ne respecte pas les règles instaurées dans la classe, les élèves peuvent l'interpréter de la façon suivante : on peut également transiger avec les règles des savoirs que l'on étudie.

Deuxièmement, le laxisme, le renoncement à des règles précises de fonctionnement dans la classe a pour conséquence d'instaurer un climat défavorable au travail et à l'apprentissage. Or, ce climat risque toujours d'être plus dommageable aux élèves qui sont déjà en difficulté ou à ceux qui viennent de milieux défavorisés car :

- ils sont moins susceptibles d'être aidés en dehors de l'école, ils subiront donc plus directement le mauvais fonctionnement du cours ;
- ils ont moins intériorisé les règles implicites du fonctionnement scolaire, ils seront de ce fait plus enclins à abandonner tout effort dès lors que la classe est le lieu d'un laisser-faire général.

### 2. L'apprentissage

Une étude de S. Weber<sup>12</sup>, relativement ancienne mais toujours d'actualité grâce à sa justesse, auprès de parents brésiliens montre combien l'autorité est perçue comme participant de la finalité de faire acquérir un savoir. Se soumettre, obéir, sont considérés comme des éléments favorables non seulement à l'acquisition mais aussi à la consolidation des connaissances.

De plus, les contraintes liées à l'autorité de l'enseignant bénéficient d'une légitimité parentale, variant selon les milieux familiaux. La question de la légitimité de l'autorité se pose alors dans deux cas de figure.

---

<sup>11</sup> REY B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Eléments de réflexion et d'action*, Editions De Boeck, 2004, Bruxelles, 151 pages.

<sup>12</sup> WEBER S., *Modèles dominants et aspirations à l'éducation. Un exemple au Brésil*, Paris, CNRS, 1976.

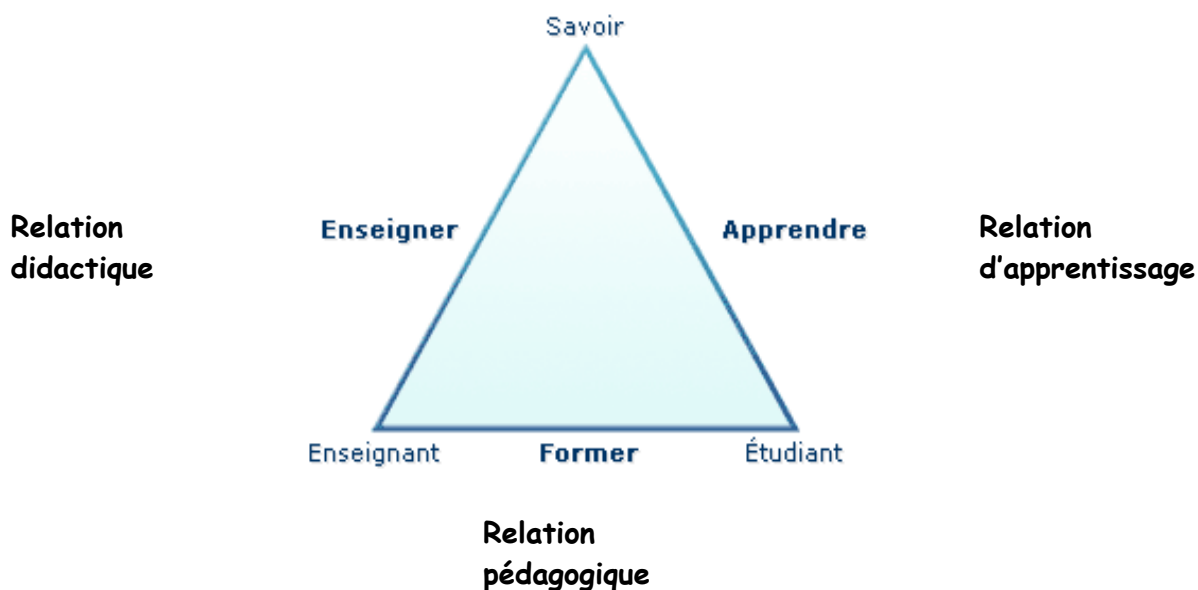
Dans le premier cas, l'autorité répressive bénéficie d'une forte acceptation. Un échec d'apprentissage dû à un manque d'autorité est perçu comme sensible.

Dans le deuxième cas, l'autorité répressive n'est pas légitimée. L'enseignant doit donc évoluer sur le plan pédagogique.

Il existe donc pour les enseignants une contrainte implicite liée au modèle familial dans le sens où l'autorité exercée n'a pas le même impact pour tous. Une évolution pédagogique est donc nécessaire et doit exclure l'autorité coercitive.

Notre lien est donc celui du savoir. En fait, « *l'autorité est bel et bien une articulation des trois axes du triangle pédagogique* »<sup>13</sup>.

Avec le triangle pédagogique, J. Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle (schéma ci-dessous).



Le problème soulevé par J. Houssaye est que toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique.

➤ **L'enseignement traditionnel**

Il privilégie la **relation didactique** (ou programme), c'est-à-dire le savoir et le corps professoral avec ses charges de travail à respecter. Dans ce cadre, les élèves ne sont pas entendus, soit ils font le chahut, soit ils sont passifs.

➤ **L'enseignement non directif**

Il privilégie la **relation pédagogique** et le savoir est soit inexistant, soit réinventé.

---

<sup>13</sup> HOUSSAYE J., *Autorité et éducation. Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*, Paris, ESF, 1996.

➤ **La formation à distance ou les TICE**

Ils privilégient la **relation d'apprentissage** et mettent de côté les enseignants.

Si l'on reste dans l'optique de ce modèle, l'autorité est un moyen pour rester centré sur le savoir et la relation d'apprentissage. L'objectif d'une action pédagogique est de faire acquérir des connaissances aux élèves et donc c'est à l'enseignant de créer les conditions favorables à cet objectif.

Enfin, si l'autorité permet l'acquisition du savoir, son but est autant de favoriser l'autonomie du sujet. C'est là une contradiction éducative supplémentaire : maintenir hétéronome un sujet, parfois de façon coercitive, pour le rendre, au bout du compte, autonome.

## PARTIE II : EVOLUTION DE MON AUTORITE

Avoir défini l'autorité et ses enjeux m'a permis de poser le cadre pour pouvoir traiter mon évolution par rapport à ce thème.

Je vais détailler les expérimentations que j'ai effectuées dans mes classes pour asseoir mon autorité.

### I. EXPERIMENTATIONS COMMUNES

Pour mes deux classes et dès le début de l'année, j'ai travaillé sur la préparation des séances ainsi que sur la pédagogie différenciée avec pour objectif que la transmission se fasse dans les meilleures conditions possibles et avec comme présupposé que cela me permettrait d'obtenir des résultats intéressants avec mes classes tant au niveau scolaire qu'au niveau de mon autorité.

#### A. Préparation des séances

J'ai tout de suite compris l'intérêt de bien préparer les séances à plusieurs niveaux : contenu, évaluation et transmission.

##### 1. Contenu

###### ➤ Mises en situation proches des élèves

Dans mes séances, je choisis des enseignes selon l'intérêt qu'elles peuvent représenter pour les élèves<sup>14</sup> (par exemples, Décathlon, Auchan, Leclerc, Levi's, Peugeot, Ikea, etc.) et je les localise à proximité du lycée.

Cela a pour conséquence que les élèves se projettent facilement dans le contexte professionnel proposé qui leur est proche.

###### ➤ Clarté des consignes

Je verbalise les consignes le plus clairement possible afin que les élèves les comprennent et qu'ils voient dans quelle direction aller. Si dès le début, ils arrivent à travailler de façon autonome, cela leur donne un certain dynamisme et favorise leur motivation pour continuer et donc pour comprendre.

###### ➤ Diversification des supports

Pour maintenir un certain intérêt tout au long des séances, je varie les supports : textes, schémas, illustrations, documents commerciaux, etc<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Voir Annexe 1 : Mises en situation.

<sup>15</sup> Voir Annexe 2 : Séance « diversifiée ».

L'objectif est qu'il n'y ait pas de blocage, par exemple à cause de longs textes récurrents et que chacun trouve un « plus » selon les supports.

➤ **Intérêt des activités**

Pour chaque activité, je travaille sur le sens, c'est-à-dire je me demande pourquoi je leur fais faire telle chose et de telle manière.

En sachant où je veux les amener, cela me permet de ne pas les perdre.

Selon Mager « *si vous n'êtes pas sûr de l'endroit où vous voulez aller, vous risquez de vous retrouver ailleurs* » et c'est justement ce que j'essaie d'éviter.

➤ **Exercices d'application sur des sujets d'examen**

Pour les travaux pratiques, je me base uniquement sur les sujets d'examens du BEP<sup>16</sup>. J'ai collecté beaucoup de sujets et pour chaque partie du référentiel, je recherche tous les exercices existants.

Cela est beaucoup plus intéressant pour les élèves, ils s'impliquent dans la réalisation des activités et cherchent à comprendre alors qu'ils ont davantage tendance à faire des impasses sur les points non compris dans les cours.

De plus, cela leur permet de comprendre ce que l'on attend d'eux à l'examen, ce qui est loin d'être négligeable puisque notre objectif commun est leur réussite.

## 2. Evaluation

➤ **Identification des critères d'évaluation**

En début d'année j'ai travaillé avec les élèves sur l'évaluation. Par exemple, j'ai donné à ma classe de Seconde des exemples de questions avant la première évaluation afin qu'ils comprennent comment réviser. L'objectif était de ne pas les démotiver dès la première note. Avec ma classe de Terminale, je travaille principalement sur les barèmes et critères d'évaluation utilisés pour les corrections du BEP.

Je prépare au rétroprojecteur les corrections des sujets d'examen et je vérifie qu'ils comprennent bien ce qu'ils sont censés faire.

➤ **Proximité forte avec les sujets d'examen**

Dans la mesure du possible, mes évaluations sont faites à partir de sujets d'examens (de 1998 aux derniers sujets).

Par exemples : C3 Les messages commerciaux<sup>17</sup> ;  
C1 Le suivi des stocks ;  
Le suivi des commandes ;  
La gestion des fichiers fournisseurs et produits.

---

<sup>16</sup> Voir Annexe 3 : Exercices d'application construits à partir de sujets d'examen.

<sup>17</sup> Voir Annexe 4 : Evaluation construite à partir de sujets d'examen.

### ➤ Double évaluation

Quand les séances s'y prêtent, j'effectue une double évaluation avec l'autre matière concernée<sup>18</sup>. Par exemple, pour l'évaluation relative à la lettre de motivation, nous avons fait une double évaluation avec la professeur de français.

Cette décision vient du fait qu'en début d'année, les productions écrites des élèves n'étaient pas satisfaisantes, ils avaient principalement des difficultés liées à la construction des phrases et ils faisaient beaucoup de fautes d'orthographe.

Nous avons précisé aux élèves sur le sujet nos critères d'évaluation respectifs. Contrairement à ce que l'on craignait, dans l'ensemble le travail a été satisfaisant.

## 3. Transmission

### ➤ Mise à la place de l'élève pour anticiper les difficultés

Notamment pour les compétences les plus difficiles, j'essaie, dans la mesure du possible, de me mettre à la place des élèves pour :

- repérer la notion essentielle du cours ;
- identifier la difficulté prévisible pour transmettre cette notion.

A partir de cela, je prévois plusieurs activités sur les points compliqués et je prépare des transparents explicatifs. Par exemple, j'ai réalisé des schémas pour les méthodes de valorisation des stocks.

### ➤ Situation-problème pour provoquer l'intérêt

P. Meirieu définit la situation-problème de la façon suivante : « *un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle* », « *il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire* ».

Pour J.-P. Astolfi, « *une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié* ».

A force de trop anticiper les difficultés de mes élèves, j'ai simplifié certaines séances que je jugeais difficiles pour y aller progressivement. Cependant, les élèves n'avaient plus vraiment besoin de moi pour réaliser certaines activités, ce qui m'a mis en danger au niveau de mon autorité. Dans ce cadre, les situations problème m'ont permis de bien replacer mon rôle.

Par conséquent, mon objectif principal était de développer mon autorité mais mon objectif secondaire était de favoriser l'engagement des élèves, de construire des savoirs mais, d'une manière différente.

---

<sup>18</sup> Voir Annexe 5 : Double évaluation.

## B. Pédagogie différenciée

Pour un enseignant, la place de la pédagogie différenciée est importante dans la mesure où le processus d'apprentissage permet de prendre en compte les particularités de chacun.

### 1. Définition

La base cette pédagogie repose sur les **postulats de Burns**<sup>19</sup> :

- 1 Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
- 2 Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
- 3 Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- 4 Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière
- 5 Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements
- 6 Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
- 7 Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts

Selon P. Perrenoud<sup>20</sup> : « *Tenir compte des différences, c'est alors placer chacun dans des situations d'apprentissage optimales pour lui, c'est aller vers l'éducation sur mesure* ».

S. Laurent<sup>21</sup> explique que la pratique de la différenciation pédagogique consiste à « *organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux* ».

Différencier la pédagogie, c'est donc **mettre en place dans une classe des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement**.

Les postulats de Burns font réfléchir sur nos pratiques dans le sens où notre finalité est de permettre à tous le même accès au savoir.

La pédagogie différenciée apparaît donc comme un facteur de réussite et un moyen de faire autorité grâce à des pratiques adaptées à tous.

### 2. Les situations de travail

Pour P. Meirieu, « *le rôle de l'enseignant est de proposer, observer et réguler les activités des élèves* ».

Pour cela, il doit choisir les méthodes pédagogiques qui lui paraissent le mieux appropriées pour atteindre les objectifs fixés.

---

<sup>19</sup> BURNS R.W., 1972.

<sup>20</sup> PERRENOUD P., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, 2<sup>e</sup> éd. 2000.

<sup>21</sup> LAURENT S., *Pédagogie différenciée*.

Pour se faire, il peut alterner entre le travail en situation collective, le travail individuel et le travail en petits groupes.

Ces situations sont analysées grâce à l'ouvrage de B. Rey<sup>22</sup>.

### ➤ Travail en situation collective

Le professeur parle tandis que les élèves écoutent. C'est la situation la plus représentative de l'enseignement secondaire. Mais, pour nos disciplines, la tendance est inversée, puisque c'est le travail en situation collective que nous utilisons le moins au profit du travail individuel et du travail en petits groupes qui sont davantage en adéquation avec la pédagogie active.

Je ne me sers de cette situation que pour corriger les évaluations : je fais noter les réponses attendues et j'explique à l'oral les points non compris.

Cela n'exclut pas de s'appuyer sur des supports pour favoriser la compréhension des élèves :

- transparents ;
- tableau ;
- diaporama (plus rarement).

Pour optimiser cette situation :

- l'élève n'intervient que s'il a demandé la parole et l'a obtenue ;
- je m'adresse à la classe entière de façon à ce que les élèves qui ne seraient pas interrogés ne se désintéressent pas et ne s'occupent pas d'autre chose. La question est posée à l'ensemble de la classe avant qu'un élève soit désigné ;
- je renvoie ce que vient de dire l'élève désigné pour répondre à l'avis du reste du groupe pour voir si tout le monde est d'accord ;
- j'évite que ce soit toujours les mêmes qui prennent la parole. Ce sont souvent les mêmes élèves qui sont volontaires pour participer et les autres en profitent pour se « faire oublier ».

### ➤ Travail individuel

D'une part, le travail individuel est favorable à « *une activité intellectuelle véritablement créatrice* » car il est difficile de mener conjointement réflexion et communication avec autrui. D'autre part, cela permet aux élèves « *d'automatiser des procédures par la réalisation répétée d'exercices que chacun doit mener à son rythme* ».

Enfin, pour beaucoup la recherche ou la résolution d'un problème « *ne se mène guère que solitairement* ».

Je me sers principalement de cette situation avec mes classes.

Cela me permet d'apporter une aide individualisée soit à la demande des élèves, soit en fonction de ce que je sais de leurs difficultés.

Pour optimiser cette situation :

- les consignes sont précises et concises ;
- la tâche proposée n'apparaît pas aux élèves comme insurmontable ou démesurée (sauf lorsque je propose volontairement une situation problème) ;
- je vérifie que tout le monde travaille ;
- je prévois que tous n'ont pas le même rythme de travail ;
- je relève souvent le travail effectué pendant le cours pour voir ce qui a été fait et compris par chacun.

---

<sup>22</sup> REY B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Eléments de réflexion et d'action*, Editions De Boeck, 2004, Bruxelles, 151 pages.

➤ **Travail en petits groupes**

Le travail en petits groupes permet :

- de multiplier les échanges entre les élèves ;
- à certains de prendre la parole alors qu'ils ne le font pas devant la classe entière ;
- de confronter les points de vue.

Je travaille souvent à l'aide de cette situation avec ma classe de Terminale. Comme nous avons beaucoup de calculs, travailler en groupe leur permet de comparer leurs résultats et en cas de désaccord, de rechercher la « bonne » démarche.

Pour optimiser cette situation :

- la tâche à accomplir appelle l'échange entre élèves ;
- tous les élèves sont réellement engagés dans le travail ;
- chaque groupe rend compte de son activité au cours d'une mise en commun ;
- j'opère moi-même la répartition des élèves ;
- je prévois des groupes à effectif limité pour que tous les membres aient l'occasion de s'exprimer dans le groupe.

## II. EXPERIMENTATIONS SPECIFIQUES A CHAQUE CLASSE

J'ai décidé de ne pas traiter mes deux classes entièrement ensemble dans la mesure où je n'ai pas rencontré les mêmes difficultés. De ce fait, je n'ai pas construit mon autorité de la même façon dans ces deux classes.

### A. Classe de Seconde BEP VAM

Dans ma classe de Seconde, mes deux axes prioritaires, pour que le travail se fasse dans les meilleures conditions possibles, étaient le rapport aux sanctions ainsi que la diversification des supports et des séances.

#### 1. Rapport aux sanctions

##### ➤ Règles dans la classe

Notre formatrice IUFM nous avait conseillé, avant la rentrée, d'établir les règles de la classe dès le début de l'année.

Chose faite dès mon premier cours avec chaque classe<sup>23</sup>. De ce fait, les règles sont bien déterminées, les élèves savent donc à quoi s'en tenir s'ils ne respectent pas les règles dans la mesure où le cadre est clair.

Même si j'ai fait les mêmes règles avec mes deux classes, j'ai eu beaucoup plus de mal à les appliquer dans ma classe de Terminale, alors que cela ne m'a pas posé aucun problème avec ma classe de Seconde.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'avec ma classe de Seconde, je me suis imposée dès le début de l'année suite à des situations conflictuelles (notamment des refus de travailler et des propos vulgaires). Les élèves ont bien compris qu'il ne fallait pas dépasser les limites fixées et je n'hésitais pas à sanctionner comme cela est fixé dans nos règles de vie.

Une fois ce cadre posé et s'il est bien compris par les élèves (par exemple, pourquoi est-ce qu'ils ne peuvent pas mettre de casquette en classe ou manger des chewing-gum), le travail peut se faire dans des bonnes conditions et lorsqu'il y a un problème, la sanction ne « *tombe pas du ciel* », elle est donc automatiquement mieux acceptée.

Avec ma classe de Terminale, je n'ai pas eu de problème de cet ordre, les élèves ne sont jamais allés aussi loin mais, au final, c'est avec la classe de Seconde que l'ambiance de travail est la meilleure.

Cela vient principalement du fait que j'ai mes secondes en demi groupe et mes terminales en classe complète. De ce fait, le « groupe classe » des terminales est beaucoup plus important et il m'a fallu davantage de temps pour trouver mes repères et pouvoir réellement m'affirmer.

##### ➤ Règles de l'équipe pédagogique

Nous avons adopté les mêmes règles au niveau de l'équipe pédagogique pour plus d'efficacité suite à un début d'année un peu difficile.

Premièrement, nous avons un système commun (emprunté à un collègue de vente) qui consiste principalement à noter les oublis d'affaires et les bavardages.

---

<sup>23</sup> Voir Annexe 6 : Règles de vie.

Au bout de trois « moins », un mot est écrit sur le carnet de correspondance à l'attention de parents, puis si l'élève ne s'améliore pas, les sanctions s'accroissent (retenues, jours d'exclusion). Cela permet d'avoir des traces écrites du comportement de l'élève.

Deuxièmement, nous faisons régulièrement des rapports sur les élèves qui n'ont pas une attitude « normale » en classe et sur ceux qui sont souvent absents<sup>24</sup>.

Dès que nous avons des problèmes récurrents avec des élèves, nous en discutons et nous adoptons les mesures adéquates. Si cela ne se passe que dans un cours, nous attendons de voir comment l'élève évolue mais si la situation est généralisée, nous faisons un rapport écrit pour notifier à l'élève et ses parents que cela ne peut pas durer.

Cela nous permet de bien les suivre et de leur montrer que l'équipe pédagogique communique face aux difficultés rencontrées.

## 2. Diversification

Avec cette classe, j'ai en charge :

- la partie C.3.1. Communiquer dans un point de vente ;
- la recherche de stage ;
- le dossier professionnel (EP1).

### ➤ Supports

La partie C.3.1. me permet une certaine liberté par rapport à la diversification des supports. Je varie entre textes, illustrations (situations de communication, images, extraits de bandes dessinées) et schémas.

De même, j'utilise principalement le tableau et le rétroprojecteur, et plus rarement l'outil informatique.

L'utilisation des TICE permet également de diversifier les supports car les notions sont travaillées à partir d'un diaporama, d'un extrait d'une cassette vidéo, d'un document à consulter sur Internet.

Travailler différemment est intéressant et a pour effet de maintenir l'intérêt des élèves et d'éviter un cours trop linéaire qui susciterait de l'ennui ou de la démotivation.

La recherche de stage et le dossier professionnel sont des parties qui permettent moins la diversification, d'où ma décision de varier les séances.

### ➤ Séances

Comme j'ai des séances de deux heures en salle informatique, dans la mesure du possible, je découpe les séances en deux.

Par exemple, en début d'année avant la première période de formation en entreprise, je faisais une heure sur les bases de la communication et une heure sur la recherche de stage (à l'aide de l'outil informatique).

De ce fait, les élèves ressentaient moins la « contrainte » du travail dans le sens où la deuxième partie du cours était davantage ludique.

---

<sup>24</sup> Voir Annexe 7 : Rapport de l'équipe pédagogique.

J'ai procédé de la même façon avec le dossier professionnel. J'ai travaillé différentes parties du cours pendant une heure et le dossier professionnel pendant une heure (également à l'aide de l'outil informatique).

Dans l'ensemble, les élèves sont :

- attentifs aux supports de cours choisis. Il faut donc que nous y portions un intérêt particulier et cela d'autant plus qu'avec la démarche inductive, c'est justement grâce à ces supports qu'ils comprennent l'essentiel du cours ;
- apprécient les séances découpées en deux, elles passent relativement plus vite, c'est donc un signe qu'ils ne s'ennuient pas.  
Toutefois, cela entraîne une perte de temps car les élèves perdent doublement du temps pour se mettre en route.

## B. Classe de Terminale BEP VAM

Dans ma classe de Terminale, mes deux axes prioritaires ont été la gestion de la classe et la gestion de l'hétérogénéité des niveaux pour améliorer les conditions de travail.

### 1. Gestion de la classe

La gestion de la classe concerne l'ensemble des interventions effectuées en classe par un enseignant à l'égard de ses élèves pour favoriser par ceux-ci l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ces interventions diversifiées (pédagogiques, sociales, affectives, disciplinaires, organisationnelles, etc.) renvoient à des facettes et des compétences inhérentes à l'acte professionnel de l'enseignant.

Je vais me positionner par rapport à chaque axe dans le but de rendre compte des points faibles que j'ai eu en début d'année.

Cette analyse est basée sur l'article de J. Henry et J. Cormier<sup>25</sup>.

#### ➤ Les facettes de l'enseignant

- **Pédagogie** : l'apprentissage des élèves étant la finalité de la tâche de l'enseignant, la pédagogie est l'aspect le plus important de ses interventions. C'est dans cette facette que se manifeste la compétence de l'enseignant en regard de sa matière, de son programme et du processus d'apprentissage. La pédagogie, en effet, consiste essentiellement à mettre en relation un objet (un programme) et un sujet (un élève).
- **Communication** : l'acte d'enseigner est fondamentalement un acte de communication. L'enseignant doit y manifester des habiletés, tant comme émetteur (clarté des explications, maîtrise de la langue, dynamisme de l'expression) que comme récepteur (capacité d'écoute, ouverture).
- **Encadrement** : l'enseignant doit assurer la discipline (le respect des règles et le contrôle des comportements indésirables) et favoriser l'initiative et l'autonomie (l'encouragement des comportements souhaitables).
- **Attitudes** : la société attend de l'enseignant qu'il ne soit pas qu'un technicien compétent de l'apprentissage, mais aussi un éducateur. L'enseignant doit donc, au quotidien, témoigner, par ses attitudes et ses gestes, des valeurs qui l'animent et encourager chez ses élèves le développement et l'intériorisation de valeurs éducatives.  
**C'est l'aspect auquel les jeunes sont le plus sensibles et qui permet aux enseignants de gagner leur confiance et leur respect.**

Il a principalement fallu que je travaille sur deux facettes :

- la communication ;
- l'encadrement.

En ce qui concerne la communication, mon problème s'est situé au niveau du ton de ma voix. En effet, suite à la visite de ma tutrice dans ma classe de Terminale, elle m'a fait comprendre qu'il fallait que je joue sur le ton de ma voix.

J'avais l'impression de faire des variations alors que cela ne s'entendait pas. Cela m'a permis de m'affirmer davantage et de faire comprendre mon désaccord aux élèves.

---

<sup>25</sup> HENRY J. et CORMIER J., *Gestion de la classe : les facettes et les compétences de l'enseignant*.

En ce qui concerne l'encadrement, même si les règles étaient préalablement définies, j'ai eu du mal à les appliquer.

### ➤ Les compétences de l'enseignant

Au niveau le plus général, la compétence de l'enseignant consiste à structurer (clarifier et contrôler) l'environnement éducatif que constitue sa classe et à motiver (stimuler et respecter) ses élèves à l'accomplissement des tâches et à la réalisation des apprentissages.

#### - Structurer

Centré sur la tâche et sur l'objet (l'atteinte des objectifs éducatifs), cela concerne essentiellement la **pertinence du discours pédagogique et éducatif** et la **cohérence des activités** réelles de la classe avec ce discours.

#### **Clarifier**

L'enseignant doit énoncer un discours clair et explicite. Il doit formuler et expliquer, dans un langage adapté à ses élèves, ses objectifs, ses exigences, ses règles de fonctionnement, ses directives, ses principes, ses valeurs, puisque c'est à ce discours qu'il se référera dans ses interventions ultérieures.

#### **Contrôler**

Pour encadrer les pratiques, il appartient à l'enseignant, s'il veut les contrôler, de prévenir les sources de problèmes éventuels, d'observer constamment le déroulement des activités et le fonctionnement de sa classe et d'intervenir pour modifier les comportements s'ils ne sont pas conformes à ce qui est attendu.

#### - Motiver

Centré sur les personnes (les élèves), cela concerne essentiellement la **mobilisation de l'énergie indispensable à la production des comportements souhaités** et le **respect de ces personnes** en tant qu'apprenants, jeunes et êtres humains

#### **Stimuler**

L'apprentissage s'effectue nécessairement avec, comme moteur, « *l'énergie nerveuse de l'élève* ». Il faut donc, la plupart du temps, que l'enseignant mobilise cette énergie en utilisant les ressorts de la motivation scolaire : la confiance, l'utilité, l'intérêt, le plaisir, le désir de reconnaissance.

#### **Respecter**

Une fois l'énergie de l'élève mobilisée, il faut lui laisser de la place pour s'exprimer. C'est la condition de développement de l'initiative, de la responsabilité et de la prise en charge par l'élève de son propre développement. L'enseignant favorisera l'atteinte de cet objectif par exemples par sa capacité d'accueil ou sa tolérance à l'erreur.

Sur ces deux compétences, c'est celle liée à la motivation qui m'a fait défaut et plus particulièrement au niveau de la stimulation.

En effet, en début d'année, je ne donnais pas assez le rythme des activités, je prévoyais des temps de réalisation trop longs, ce qui a eu pour conséquence de diminuer la stimulation des élèves.

Je me suis rapidement adaptée à leur rythme en leur laissant moins de temps pour réaliser les activités et j'y ai beaucoup gagné.

En revanche, je n'ai pas eu de problème à ce niveau avec ma classe de Seconde, au contraire même les élèves avançaient à un rythme inférieur à celui que je prévoyais.

## 2. Gestion de l'hétérogénéité des niveaux

Il y a trois niveaux : faible, normal et fort. Donc il faut presque faire un cours à trois vitesses pour ne perdre ni ceux qui sont faibles, ni ceux qui sont en avance et pour ne pas décourager ceux qui ont un rythme « normal », en adéquation avec ce que j'attends de leur part.

Comme je fais le pôle C1 et qu'il y a beaucoup de calculs :

- je mets en marche l'activité puis je vérifie en permanence que les plus faibles comprennent et travaillent ;
- je m'assure que les autres ne partent pas dans une mauvaise direction ;
- pour les plus forts, j'ai une pochette avec des sujets BEP des années précédentes. J'ai préalablement déterminé quels élèves pouvaient y avoir accès pendant les séances. Il s'agit de ceux qui travaillent « vite et bien ».

En début d'année, ils terminaient rapidement les activités et donc par la suite ils s'ennuyaient. Pour palier à cet ennui et éviter la démotivation, j'ai adopté cette solution.

Lorsqu'ils ont terminé leurs activités, ils travaillent sur ces sujets qu'ils me rendent quand ils les ont terminés.

J'ai élargi cette méthode à la demande des élèves, j'ai beaucoup plus de sujets d'avance et ceux qui en veulent en prennent (exemple : avant les vacances)<sup>26</sup>.

En fait, ils étaient tous intéressés par les sujets d'examens, ce compromis me permet que certains ne bâclent pas leurs activités de la partie de cours par préférence pour un sujet BEP.

De plus, j'alterne le niveau des questions afin de correspondre au plus grand nombre possible d'élèves<sup>27</sup>.

J'essaie d'inclure des niveaux différents toujours dans l'optique de stimuler la motivation de tous et pour ne pas décourager certains élèves.

---

<sup>26</sup> Voir Annexe 8 : Feuille de la pochette des sujets BEP.

<sup>27</sup> Voir Annexe 9 : Séance où les niveaux des questions sont alternés.

## CONCLUSION

L'autorité du savoir n'est plus suffisante, elle résulte d'un travail de l'enseignant qu'il peut acquérir grâce à ses pratiques.

Comme le précise B. Defrance<sup>28</sup>, « certains enseignants en instituant dans leurs classes un certain type de rapport aux savoirs, en organisant le travail et l'ensemble des tâches scolaires, se sont donnés les moyens de régler, de réguler les questions liées à l'ordre, aux conflits et donc à l'autorité ».

L'autorité peut se développer si l'on évoque l'Auctoritas, ou ascendant personnel, et non la Potestas, ou autorité de droit.

Le modèle « idéal » semble être celui de l'autorité éducative, compromis entre autoritarisme et permissivité, qui notamment :

- encourage la connaissance de soi ;
- pose des limites de façon ferme mais respectueuse de l'enfant ;
- favorise la coopération.

De plus, l'autorité de l'enseignant se développe s'il en saisit les multiples enjeux liés à la socialisation et au savoir. Ce n'est que grâce à l'identification de ces enjeux qu'il peut appliquer une autorité adaptée dans ses classes.

Enfin, le détail des expérimentations effectuées m'a permis de montrer comment j'ai pu asseoir mon autorité dans mes classes et ainsi obtenir des résultats satisfaisants.

L'année prochaine, je ferais forcément moins d'erreur, je serai plus ferme. Mon rapport à l'autorité a évolué, j'ai complètement occulté la vision autoritariste que j'en avais en début d'année, j'ai trouvé des techniques qui me permettent d'être plus efficace dans ce domaine. Cependant, les outils pertinents et efficaces cette année, ne le seront pas forcément avec d'autres classes, d'autres élèves. Il faut donc être constamment dans la remise en question pour s'adapter au mieux aux besoins des élèves.

Il faut préciser que l'on peut se former à l'autorité, rien n'est figé.

Par exemples :

- l'IUFM de l'académie de Créteil propose un module intitulé « *Travailler sa présence* » ;
- l'IUFM de Caen propose un stage intitulé « *Exercice de l'autorité : évolution et enjeux* ».

---

<sup>28</sup> DEFRANCE B., *Sanctions et discipline à l'école*, Editions La Découverte, 2003, Paris, 210 pages.

Enfin, A. De Peretti<sup>29</sup> a déterminé trente compétences pour l'enseignant moderne, il me reste donc beaucoup de choses à apprendre dans des domaines variés...

- |  |                                      |  |
|--|--------------------------------------|--|
| ✚ Diriger une séance                       | ✚ Utiliser les TICE                  | ✚ Diriger des projets                  |
| ✚ Mettre en groupe                         | ✚ Utiliser l'audiovisuel             | ✚ Observer les élèves                  |
| ✚ Gérer les relations                      | ✚ Etre le gardien des programmes     | ✚ Faire de la didactique               |
| ✚ Négocier des contrats d'études           | ✚ Évaluer des travaux                | ✚ Créer des situations d'apprentissage |
| ✚ Guider les élèves                        | ✚ Assurer la sécurité                | ✚ Donner des conseils de méthode       |
| ✚ Travailler en équipe                     | ✚ Guider le travail personnel        | ✚ Donner un conseil de documentation   |
| ✚ Créer un outillage                       | ✚ Prospecter les besoins des élèves  | ✚ Définir des objectifs                |
| ✚ Préparer une sortie, un voyage, un stage | ✚ Auditer des attentes               | ✚ Faire une conférence                 |
| ✚ Définir une progression                  | ✚ Analyser les ressources des élèves | ✚ Penser sa propre formation           |
| ✚ Mettre en oeuvre des outils              | ✚ Analyser les pratiques des élèves  | ✚ Accueillir le complexe en classe     |

---

<sup>29</sup> DE PERETTI A., Colloque de Florence, 1985, repris dans *Controverses pour l'éducation*, 1992.

## BIBLIOGRAPHIE

### I. Ouvrages

GUERIN V., *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*, Editions de la Chronique Sociale, 2004, Lyon, 219 pages.

DEFRANCE B., *Sanctions et discipline à l'école*, Editions La Découverte, 2003, Paris, 210 pages.

REY B., *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Eléments de réflexion et d'action*, Editions De Boeck, 2004, Bruxelles, 151 pages.

### II. Revue

Cahier pédagogique n°426, « Dossier : L'autorité », Septembre/Octobre 2004.

Le monde de l'éducation, Hors Série « Guide du jeune professeur 2005/2006 », Septembre 2005.

Le monde de l'éducation n°339, « Dossier : La côte d'amour des profs », Septembre 2005.

### III. Articles

PERRENOUD P., *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation*, 2000.

<http://www.unige.ch/>

BERANGER P. et PAIN J., *Autorité et rapport à l'autorité*.

<http://www.cndp.fr/>

LAURENT S., *Pédagogie différenciée*.

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/>

HENRY J. et CORMIER J. (consultants québécois en éducation), *Gestion de la classe : les facettes et les compétences de l'enseignant*.

<http://discas.ca/>

### IV. Sites internet

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/>

<http://www.freinet.org/>

<http://www.meirieu.com/>

## REMERCIEMENTS

Je tiens à terminer ce mémoire en adressant mes remerciements à Dominique TARDIF pour son écoute, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de l'année mais principalement après des débuts un peu difficiles.

Elle a été bien plus qu'une tutrice pendant cette première année d'enseignement.

# ANNEXES

## 1. MISES EN SITUATION

### **C.1. Participer à l'approvisionnement du point de vente Réassortiment des produits courants**



Vous êtes stagiaire chez Toys'R'Us à Lattes pendant la période de Noël.  
Vous travaillez dans le secteur Jeux et Jouets dans le rayon Jeux de société. Votre responsable, Mr Béziat, vous a chargé de participer au réassortiment des produits courants du fournisseur MATTEL.

### **C.1. Participer à l'approvisionnement du point de vente Le suivi des commandes**



Vous êtes vendeur (se) dans le magasin Décathlon situé dans la zone commerciale du Fenouillet à Pérols.  
Vous avez en charge le rayon Adidas.

### **C.1. Participer à l'approvisionnement du point de vente Le suivi des stocks**

Vous travaillez au magasin Planet' Indigo, situé dans le Centre commercial Plein Sud à Pérols, dont l'activité est la vente de vêtements et accessoires pour hommes et femmes.  
Vous êtes responsable du rayon de la marque Levi's et vous venez de recevoir la nouvelle collection.

### **C.3. Communiquer - Vendre La situation orale d'achat-vente**



Titulaire de votre Bac Pro Vente, vous avez été embauché(e) en tant que vendeur (se) libre service à IKEA Montpellier.  
La direction vous a prévu un stage sur la situation orale d'achat - vente car vous allez être en contact permanent avec la clientèle.

## 2. SEANCE « DIVERSIFIEE »

### C.3. Communiquer - Vendre

#### 4<sup>ème</sup> partie : Communiquer avec l'équipe de vente et s'y intégrer

#### Chapitre 1 : Se présenter

Objectif : Se présenter

- Dans le cadre d'une situation interpersonnelle, de face à face et/ou téléphonique ;
- Au sein de l'équipe de vente.

#### Mise en situation



Elève de BEP VAM, vous réalisez un stage chez Toys'R'Us à Lattes dans le cadre de votre période de formation en entreprise.  
Votre responsable est Mr Béziat.

#### ACTIVITE 1 : SE PRESENTER EN FACE A FACE

#### TRAVAIL A FAIRE :

1. Dès votre premier jour de travail, un client s'avance vers vous.  
Cochez dans l'annexe 1 les réponses qui vous semblent justes.

Annexe 1 Tableau à compléter

Phrases	Registre de langage		Paralanguage	
	Adapté	Pas adapté	Adapté	Pas adapté
« Bonjour, je suis Magali Durand. Si vous vlez des renseignements, faites-moi signe ».				
« Bonjour, Madame (en souriant). Je suis Magali Durand. Je suis une nouvelle stagiaire à Toys'R'Us mais je vais faire de mon mieux pour vous renseigner ».				
« Bonjour (en tournant la tête), je vais chercher le vendeur. Il va s'occuper de vous ».				

2. Qu'en concluez-vous ?

3. Quels sont les principes à respecter pour vous présenter de façon correcte ?

## ACTIVITE 2 : SE PRESENTER AU TELEPHONE

### TRAVAIL A FAIRE :

1. En vous appuyant sur les document 1 et 2, complétez l'annexe 2.
2. A partir du document 3, dégagez les trois principes d'un bon accueil téléphonique.

#### Document 1 Conseils pour téléphoner

Voix	Ton
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne parler ni trop fort, ni trop bas ;</li> <li>- Articuler ;</li> <li>- Contrôler le débit ;</li> <li>- Faire des pauses si le récepteur doit prendre des notes ou réfléchir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre dynamique ;</li> <li>- Contrôler sa voix (la colère, l'indifférence, l'impatience s'entendent au téléphone) ;</li> <li>- Le sourire s'entend au téléphone.</li> </ul>
Mots	Postures
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire adapté ;</li> <li>- Etre clair et précis ;</li> <li>- Ne pas couper la parole à son interlocuteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une bonne posture donne une voix nette ;</li> <li>- Les gestes s'entendent au téléphone. Il faut s'installer correctement et se contrôler ;</li> <li>- Eliminer les bruits extérieurs.</li> </ul>

#### Document 2 Illustrations

Illustration 1



Illustration 2



Illustration 3



Source : Garfield

#### Annexe 2 Tableau à compléter

Illustration	Points forts	Points faibles
Illustration 1		
Illustration 2		
Illustration 3		

## Accueil téléphonique : la distribution pêche toujours

Teleperformance International vient de dévoiler les résultats de sa 10<sup>e</sup> enquête annuelle sur l'accueil téléphonique des entreprises. Sur les 13 secteurs d'activité audités - 54 000 appels, 2 300 entreprises -, la grande distribution se classe en 11<sup>e</sup> position (13,18/20), derrière les laboratoires et devant les transports. 13% des appels adressés aux distributeurs sont restés sans réponse. L'accueil est souvent inexistant et seuls 18% des appelants obtiennent une réponse satisfaisante. Les 3 premiers secteurs d'activité (les télécommunications, la VPC et les sociétés de services) ont opté pour l'externalisation de leurs centres d'appels. <

Jeudi 12 février. 11 heures. Le téléphone retentit sept fois au standard d'un hypermarché

La standardiste : « Oui ? »

Le client : « Bonjour madame Je suis bien au magasin [nom de l'enseigne et ville].

- Oui, oui

[Soupirs d'exaspération.]

- Vous êtes énervée ? »

La standardiste, visiblement agacée : « Comment ? Non, non. J'ai des lignes monsieur, c'est tout Vous voulez ?

- Je voudrais des renseignements sur une verseuse à café.

- Je vous passe le »

La fin de la phrase est interrompue par le transfert de la ligne. La conversation s'arrêtera là. Douze sonneries plus tard, l'hypothétique chef de rayon n'a toujours pas décroché. L'appel est définitivement perdu.

LSA, 14 décembre 2000

Source : La Vente, Hachette Technique

### ACTIVITE 3 : SE PRESENTER AU SEIN DE L'EQUIPE DE VENTE

#### TRAVAIL A FAIRE

#### 1. Cochez la phrase qui vous paraît la plus adaptée pour vous présenter en face à face à vos collègues de travail.

- « Bonjour, je m'appelle Magali. Je suis contente de travailler avec vous ».
- « Bonjour (en tendant la main), je m'appelle Magali Durand, je suis stagiaire. Je suis enchantée de faire votre connaissance ».
- « Bonjour (en tendant la main), vous allez bien ? Je suis Magali ».

#### 2. Vous appelez un commercial pour connaître la référence de la console Play Station 2. Cochez la phrase qui vous semble la plus adaptée.

- « Bonjour, Magali de Toys'R'Us à Lattes. Il me faudrait la référence de la console Play Station 2 ».
- « Bonjour, je suis désolée de vous déranger mais j'ai besoin de connaître la référence de la console Play Station 2 ».
- « Bonjour, je suis Magali Durand, je suis stagiaire à Toys'R'Us à Lattes. Je vous appelle pour connaître la référence de la console Play Station 2 ».

### 3. EXERCICES D'APPLICATION CONSTRUITS À PARTIR DE SUJETS D'EXAMEN

C.1. Participer à l'approvisionnement du point de vente  
TP Application 5<sup>ème</sup> Partie : Inventaire

Activité 1 :           **L'INVENTAIRE ET LA COMPARAISON DES FOURNISSEURS**  
Sujet BEP Groupement Interacadémique IV  
Session 2003

Activité 2 :           **DEMARQUE INCONNUE**  
Sujet BEP Groupement Est  
Session 2005

## 4. EVALUATION CONSTRUITE À PARTIR DE SUJETS D'EXAMEN

### C.3. Communiquer - Vendre

#### EVALUATION 5<sup>ème</sup> PARTIE : LES MESSAGES COMMERCIAUX ECRITS

##### BAREME

Activité 1 : Rédiger un courrier	15 points
Activité 2 : Rédiger une télécopie	10 points
Activité 3 : Rédiger une note	5 points

Activité 1 :           **REDIGER UN COURRIER**  
Sujet BEP Groupement Est  
Session 2005

Activité 2 :           **REDIGER UNE TELECOPIE**  
Sujet BEP Groupement Interacadémique IV  
Session 2004

Activité 3 :           **REDIGER UNE NOTE**  
Sujet BEP Groupement Académies Nord, Paris, Rouen  
Session 2002

## 5. DOUBLE EVALUATION

### C.3. Communiquer - Vendre EVALUATION 2<sup>ème</sup> PARTIE : RECHERCHE DE STAGE



TOYS'R'US  
Centre commercial Carrefour  
34970 LATTES  
Téléphone : 04 67 99 70 00  
Fax : 04 67 99 70 99

#### TRAVAIL A FAIRE

Vous voulez réaliser un stage dans cette entreprise dans le cadre de votre prochaine période de formation en entreprise.

Vous devez rédiger une lettre de motivation adressée à ce magasin.



Vous êtes évalué en **vente** et en **français** :

Critères d'évaluation	
Français	Vente
➤ Argumentation	➤ Présentation de la lettre
➤ Cohérence	➤ Présence des différentes parties
➤ Sens	➤ Intérêt suscité par la lettre
➤ Orthographe	

## 6. REGLES DE VIE

### Première page du classeur

1. Je respecte le plan de classe
2. Je ne mange pas de chewing-gum
3. Je ne jette pas de papier par terre
4. Je range ma chaise en partant
5. Je ne range pas mes affaires avant la sonnerie
6. Si je suis absent, je rattrape les cours, un autre élève aura pris les documents pour moi. A mon retour en classe, je présente mon carnet
7. Si je suis en retard, je passe systématiquement à la vie scolaire avant de venir en cours. Si mes retards sont répétitifs, je serai sanctionné
8. Le travail à la maison doit être fait, sinon je perds 5 points pour une semaine de retard. Au-delà de ce délai, la note au devoir est 0
9. En cas d'indiscipline, un avertissement m'est donné oralement. La récidive entraîne automatiquement le renvoi de cours
10. Pour travailler correctement, je dois avoir mes affaires ; je serai donc sanctionné si mes oublis sont fréquents

Les règles seront complétées au cours de l'année.

## 7. RAPPORT DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

De Mme D. T.  
Professeur Principal des 2VAM1

A

Madame la Proviseur Adjointe

Le 14 Février 2006

Objet : rapport sur les élèves M. D. et F. M.

Madame,

Je tiens par la présente à vous informer de l'attitude de ces deux élèves.

Beaucoup d'absences qui nuisent au travail. Absences répétées aux contrôles de Mademoiselle AGUILAR.

De plus ces élèves après plusieurs absences viennent en cours sans mots d'excuses et sont toujours à la limite de l'irrespect, prêtes à chahuter à tout moment.

Mademoiselle AGUILAR et moi-même souhaitons une sanction.

Mme D. T.

Copies : Conseiller principal d'éducation  
Equipe pédagogique

## 8. FEUILLE DE LA POCHETTE DES SUJETS BEP

TVAM 1 SUJETS BEP		
DATES	ELEVES	SUJETS PRIS
27.01.06	Régis	N°12 - UAF - UAF
11.11.11	Fred	<del>LA FROMAGERIE</del>
27.01.06	Nawal	LA FROMAGERIE
27.01.06	Hakim	TAÏLANDE
27.01.06	Sophia	JAPON
22.01.06	Alexandre	LA FROMAGERIE
27.01.06	Clément	LA FROMAGERIE
27.01.06	Laetitia	Picnik

## 9. SEANCE OÙ LES NIVEAUX DES QUESTIONS SONT ALTERNES

### C.1. Participer à l'approvisionnement du point de vente 5<sup>ème</sup> PARTIE : L'INVENTAIRE

#### **Objectifs : Participer à tout ou partie de l'inventaire physique**

- Compter les produits
- Compléter les états ou documents d'inventaire

#### Mise en situation



Dans le cadre de votre PFE, le responsable de l'hypermarché Auchan situé à Pérols, vous propose de participer à l'inventaire du rayon droguerie organisé le 2 janvier.  
Il profite de cet inventaire annuel pour sensibiliser l'ensemble du personnel à la démarque.

#### ✚ Activité n°1 : L'inventaire

#### TRAVAIL A FAIRE :

1. Complétez le tableau présenté dans l'annexe 1.
2. En vous appuyant sur le document 1 (extrait du code de commerce), cochez dans l'annexe 2 la réponse qui vous semble juste.

#### Annexe 1 Tableau à compléter

L'inventaire ...	Vrai	Faux
... permet de connaître le stock théorique détenu par le magasin		
... permet de connaître les quantités de chaque article présentes en magasin et en réserve		
... sert à déterminer le montant des stocks détenus par le magasin		
... a lieu quand le commerçant le souhaite		
... sert à préparer la comptabilité annuelle de l'entreprise de l'année précédente		
... entraîne toujours la fermeture du magasin		
... nécessite de ranger minutieusement le magasin auparavant		
... permet de déterminer la démarque inconnue		

**Code de commerce**  
**LIVRE 1<sup>er</sup> TITRE 2**

Loi n° 83.353 du 30 Avril 1983 et décret n° 83.1020 du 29 novembre 1983

**Article 6 : Inventaire**

L'inventaire est un relevé de tous les éléments d'actif (immobilisations, stocks, créances, valeurs mobilières de placement) et de passif (capitaux propres, dettes) à la date de l'inventaire. Les données d'inventaire sont regroupées sur le livre d'inventaire et distinguées selon leur nature (...).

**Article 7 : Evaluation**

(...) Les stocks de marchandises sont évalués au coût d'acquisition qui est égal au prix d'achat majoré des frais accessoires nécessaires à la mise en état d'utilisation du bien (...).

**Article 8 :** (...) Toute personne physique ou morale ayant la qualité de commerçant doit contrôler par inventaire, au moins 1 fois tous les 12 mois, l'existence et la valeur des éléments actifs et passifs du patrimoine de l'entreprise (...).

Annexe 2 QCM

1. Lors de l'inventaire, nous relevons les stocks de marchandises

- en quantité
- en valeur
- en quantité et en valeur

2. Les stocks de marchandises font partie

- des éléments d'actif
- des éléments de passif
- des éléments de passif et d'actif

3. Les données d'inventaire sont inscrites

- sur le livre journal
- sur le grand livre
- sur le livre d'inventaire

4. Les stocks de marchandises sont évalués

- au prix de vente TTC
- au prix de vente HT
- au coût d'acquisition

5. L'inventaire doit être obligatoirement réalisé

- au moins 1 fois tous les 12 mois
- au moins 2 fois par an
- chaque mois

## Activité n°2 : Compléter un état d'inventaire

### TRAVAIL A FAIRE :

- 1. Prenez connaissance de la procédure d'inventaire que vous devez suivre (document 2) afin de savoir ce que votre responsable attend de vous.**
- 2. Complétez l'annexe 3 afin de réaliser la 1<sup>ère</sup> étape.  
Reportez vos résultats dans la colonne correspondante dans l'état d'inventaire (annexe 4).**
- 3. Remplissez complètement votre état d'inventaire (annexe 4) en vous appuyant sur l'annexe 3 et sur le document 3.**

### Document 2 Procédure d'inventaire

#### **ETAPE 1 : EN RAYON**

1. Vérifier le rangement des produits sur l'étagère ou le meuble ;
2. Compter les produits par étagère ou par meuble de gauche à droite en commençant par le niveau le plus haut ;
3. Indiquer sur le papillon (ou post-it) de balisage la quantité disponible en rayon ;
4. Ne pas compter les produits endommagés, les retirer du rayon et les déposer dans les casiers de démarque.

#### **ETAPE 2 : EN RESERVE**

5. Réaliser la même procédure qu'en rayon ;
6. Reporter les quantités sur le listing d'inventaire.

#### **ETAPE 3 : CHIFFRER LA VALEUR DU STOCK**

7. Calculez le prix d'achat unitaire hors taxe de chaque produit inventorié, grâce au coefficient multiplicateur reporté. Arrondir à 0,01 près ;
8. Chiffrez la valeur du stock au prix d'achat de chaque référence et de votre sous-famille ;
9. Transmettez votre document complété à votre supérieur hiérarchique ou à défaut au service comptable.

### Document 3 Données de l'inventaire physique de la réserve

Référence	15408	15411	15421	15429	15454	15460	15464	15465	15467	15490
Coefficient multiplicateur	1,20	1,15	1,40	1,60	1,80	1,90	2,10	1,50	1,40	1,55
Quantité inventoriée en réserve	12	14	5	34	19	17	9	0	7	23