

Enseigner en milieu difficile : Pour une aide à l'intervention pédagogique

Cet article s'adresse aux professeurs, novices ou plus expérimentés, qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles.



A une époque où la montée de la violence, la recrudescence des incivilités et le manque de respect de l'autorité enseignante semblent gagner du terrain au sein des établissements scolaires, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur la manière dont il serait possible de mettre en place un certain nombre de règles de conduite (érigées en principes, dont l'ordre de présentation n'a pas de lien direct avec leur importance) pour mieux faire face à une réalité d'une partie de la population scolaire et pour initier une réelle action éducative autour des problématiques que cet état de fait suscite. Ces quelques principes ne sont pas spécifiques à un contexte particulier ni relatifs à une population d'élèves de ZEP dits difficiles. Certes, ils seront d'autant plus nécessaires, essentiels et indispensables dans ce type de contexte, mais ils nous semblent tout aussi opérants (peut-être pas de manière exhaustive) pour les établissements dits classiques ou normaux et qui semblent affectés progressivement de la même contagion, même si les comportements déviants observés apparaissent dans une plus faible proportion et avec une gravité moindre. L'attribution, à la rentrée scolaire 2006-2007, d'une « note de vie scolaire » dans tous les collèges de France, qui vise à prendre en compte et à évaluer le comportement citoyen des élèves au sein de la communauté scolaire, témoigne bien qu'il s'agit d'un phénomène général qui ne se limite pas à quelques établissements particuliers. Loin de nous l'idée qu'il suffit d'avoir une connaissance théorique sur ce qu'il faudrait faire pour que cela fonctionne, c'est-à-dire pour obtenir des résultats en matière de gestion pédagogique en produisant des réponses professionnelles en actes. Nos propos ne sont donc pas prescriptifs. Simplement, ils sont à considérer comme étant un élément qu'il est possible de prendre en compte pour mieux agir sur le réel, qui souvent se présente comme étant à la fois dur psychologiquement, déstabilisant, vexant, décourageant, voire culpabilisant. Si l'efficacité de ces éléments théoriques est à relativiser au regard de leur applicabilité, le salut, selon nous, ne peut pas non plus uniquement provenir de l'action sur le terrain, en laissant le temps agir et en misant tout sur l'expérience et l'improvisation. Même si tout se joue dans « l'ici et le maintenant », rien ne peut justifier d'enseigner au « feeling » sans rien formaliser. Notre conviction est qu'il s'agit plutôt d'instaurer une relation, un dialogue, une correspondance, un va-et-vient entre d'une part, l'activité qui consiste à se frotter au réel et d'autre part, celle qui invite à une réflexion autour de sa pratique enseignante. Dès lors, la pratique et la théorie, le concret et l'abstrait, l'action et la réflexion, ne seraient plus à envisager comme deux aspects diamétralement opposés, mais plutôt comme un système de forces, organisé sous la forme de

deux polarisations qui s'interpénètrent selon un double mouvement à la fois interactif et génératif et orienté selon une dynamique. D'une manière générale, enseigner suppose d'accepter l'idée de venir se frotter au réel, non pas « les mains vides », mais avec un cadre préalable d'analyse théorique qu'il sera sans doute nécessaire de faire évoluer au regard de sa pratique, elle-même devenant le lieu d'un télescopage entre d'un côté, un certain nombre de présupposés, d'a priori, de représentations, de conceptions, de réflexions théoriques et de l'autre, l'inévitable champ de forces que représente le réel, pouvant se définir comme le contexte sur lequel s'exerce l'action d'enseigner. C'est donc en capitalisant son expérience en connaissance, par un retour et un travail sur soi qui vise à porter un regard critique sur la nature de sa prestation par une activité réflexive, que l'enseignant ouvrira « des portes de compréhension » pour adapter au mieux son enseignement. Par conséquent, anticiper et préparer cette « heureuse rencontre » avec l'apprenant suppose de s'impliquer dans un processus d'autoformation en ne se mettant pas à l'abri des retombées, qu'elles soient bénéfiques ou néfastes pour soi-même. De surcroît, c'est accepter de se soumettre « à la vérité du terrain », c'est admettre d'être déstabilisé dans ses conceptions (manière de penser), d'être dérangé dans ses habitudes (manière de faire), d'être ébranlé dans ses certitudes, d'être bousculé dans « ses vérités premières qui ne sont que des erreurs premières » [1], comme si nous nous devions de « repasser au feu » nos prétendus savoirs. En somme, c'est s'engager dans la voie de l'humilité et de l'enthousiasme feutré qui d'ailleurs se vit souvent « silencieusement ». Pour tout dire, c'est s'engager dans la voie de la croyance, croyance en sa mission d'enseignant qui reste une activité fondamentalement renouvelable et nécessairement évolutive. C'est à ce prix qu'il y aura alors apprentissage, dans la mesure où l'enseignant pourra et devra tirer des « enseignements de son enseignement », développant ainsi la compétence « d'apprendre à apprendre » à enseigner.

Caractéristiques d'une population dite « difficile »

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette population d'élèves est loin d'être homogène dans ses particularités et dans ses différences. Il y aurait un grand risque à souscrire de manière abusive à une tendance globalisante et généralisatrice dans l'appréciation et la définition mêmes de ce que sont les élèves dans leur réalité et donc de vouloir dresser un profil type de l'élève de ZEP, tel un portrait immuable et invariable. Ce qui frappe, quand on cherche à caractériser cette population, c'est la forte variété des facteurs d'hétérogénéité qui la compose. Cette hétérogénéité, qui apparaît alors comme une dimension inhérente à ce type de public, est d'autant plus prégnante et marquante que

l'établissement scolaire est lui-même soumis à un environnement socio-économique et culturel défavorisé. Les difficultés à traiter l'hétérogénéité des élèves ne sont donc pas d'une nature fondamentalement différente qu'ailleurs, simplement, elles sont amenées à apparaître d'une manière plus rapide, plus amplifiée et plus violente. Dès lors, la difficulté à enseigner ne réside pas tant dans la gestion même des élèves dérangeants ou déviants, qui peuvent être qualifiés d'élèves indisciplinés, imprévisibles, incontrôlables, ingérables, impossibles ou « inenseignables », mais plutôt dans la nécessaire gestion de la classe entière, obligeant l'enseignant à s'occuper de tous les élèves en même temps, ce qui suppose la prise en compte des particularités de chacun selon les différentes catégories d'élèves: ceux ayant un profil scolaire stable et ceux ayant des difficultés à trouver leur place à l'école (quelle qu'en soit la raison) et qui se manifestent par un comportement qui sort de la norme scolaire, à l'origine d'incidents critiques pouvant se définir comme des moments où les élèves sortent du cadre de ce qui est prescrit par l'enseignant et plus globalement par l'institution. Quels sont alors les différents paramètres constituant des obstacles à l'enseignement et à l'intérieur desquels s'illustre la forte hétérogénéité de la population scolaire? Quels peuvent être les facteurs à l'origine de comportements déviants, amenant l'enseignant, pour toute séquence d'enseignement, à y faire face en sachant gérer les conflits, nécessitant de sa part adaptations, régulations, et différenciations?

Illustration des difficultés au regard des facteurs d'hétérogénéité

Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité.

Nationalités très diverses: conséquences d'ordre culturel et religieux

Aucune ou mauvaise maîtrise de la langue française, ayant pour conséquence des difficultés d'expression et de compréhension face à une communication verbale ou écrite.

→ 1^{re} adaptation de l'enseignant: utiliser un vocabulaire particulier, c'est-à-dire simplifié, pour se faire comprendre. Cela peut aller jusqu'au mime. Il y a aussi la solution d'utiliser des élèves interprètes.

Un rapport au corps particulier qui entraîne des difficultés pour l'élève à assumer sa propre nudité face au regard des autres. Cela pose des problèmes pour se changer dans un vestiaire collectif ou pour participer aux cours de natation.

→ 2^e adaptation de l'enseignant: user de la dimension psychologique qui consiste à expliquer, à rassurer, à mettre en confiance, pour convaincre afin de faire progressivement évoluer les représentations.

Un rapport à la religion qui entraîne des problèmes liés au port du foulard islamique, au refus de l'élève à participer aux cours de natation et à l'absence des élèves en cours d'EPS lors de la période du ramadan. On voit ici toute la prégnance de la culture d'origine sur le comportement de certains élèves. Certaines familles s'opposent parfois à l'enseignement de la natation sur la base de principes à la fois culturels et religieux, méconnaissant souvent les conditions d'enseignement de cette activité.

→ 3^e adaptation de l'enseignant: nécessité de rappeler le principe de laïcité avec l'appui de l'institution scolaire (administration et vie scolaire de l'établissement), qui précise

qu'aucune appartenance religieuse, politique ou philosophique ne doit venir troubler le déroulement des cours. Nous pouvons rappeler à ce sujet que la force de toute action éducative vient en grande partie de la qualité des relations établies entre les différents acteurs de l'établissement. Cette cohésion à l'échelon de l'établissement permet de renforcer l'action de l'équipe enseignante. D'autre part, cela fait de nouveau appel à la dimension psychologique et diplomatique de l'enseignant qui consiste à expliquer pour convaincre, afin de faire évoluer les représentations. Nous sommes ici au cœur des enjeux d'intégration. Concernant le ramadan et notamment les difficultés à concilier au plan physiologique la célébration de cette fête religieuse et le travail scolaire, il s'agira de faire preuve d'une certaine tolérance, tout en restant ferme sur le degré d'exigence demandé aux élèves. L'objectif sera de faire admettre qu'en aucun cas un motif religieux ne peut être considéré comme une justification de dispensé du cours d'EPS. L'élève devra, par conséquent, faire la démarche de venir en cours et c'est à l'enseignant, en faisant appel à son bon sens, de décider du degré d'implication et d'investissement de l'élève et ce, en fonction de l'horaire du cours et de l'activité pratiquée.

Rapport à la règle diversement vécu selon le contexte familial et social: conséquences d'ordre éducationnel

En raison de déterminismes sociaux liés à des situations familiales défavorisées et déstructurées, un certain nombre d'élèves, au parcours de vie souvent tourmenté, a des difficultés à respecter les règles de conduite nécessaires à la vie de tout groupe social, et ce par manque de repères. Parce qu'ils n'ont pas été façonnés chez eux par les «prémices de l'interdit», parce ce qu'on ne leur a pas énoncé et expliqué les devoirs à respecter, ils ne se posent aucune question ni aucune limite. Les conséquences en matière d'incivilité sont multiples: non-respect du matériel et des règles de vie collective, dégradation des locaux, refus systématique de respecter les contraintes liées aux apprentissages, insolence envers le professeur, impuissance à communiquer, insultes, brimades et agressivité envers les élèves les plus vulnérables, etc.

→ 4^e adaptation de l'enseignant: faire maître des significations sur le plan de la sociabilité, (qui relève de la dimension éducative), en rappelant les règles liées au respect et plus globalement à la citoyenneté et par conséquent en inscrivant son action d'enseignant dans cette perspective. L'objectif est de transformer leur attitude pour les amener à mieux savoir se situer dans une structure cadrée institutionnellement, afin qu'ils puissent se comporter en sachant distinguer ce qui relève de «l'espace de liberté», de ce qui relève de «l'espace de contraintes» qui les oblige à se plier aux règles de fonctionnement.

Difficultés à avoir une tenue adaptée à la pratique de l'EPS.

→ 5^e adaptation de l'enseignant: faire respecter un niveau d'exigence, même faible, en matière de tenue vestimentaire.

Rapport à l'école et au savoir différemment vécu et qui a une influence directe sur le rapport au travail et à l'effort individuel: conséquences d'ordre motivationnel

Un certain nombre d'élèves a une représentation négative du système scolaire qui peut s'exprimer par cette exclamation: « L'école, c'est nul! ». Ce sont en général des élèves qui, parce que leur parcours scolaire reste souvent marqué par une trajectoire chaotique (échec et retard scolaires), ne sont pas dans une logique d'apprentissage et plus globalement n'ont pas intégré le rôle du système scolaire. Ils sont en rupture avec ces attentes traduites par les exigences de l'enseignant. Refusant de jouer le jeu



scolaire, parce qu'ils ne croient pas ou plus aux fonctions de l'école, ils n'accordent aucune signification au savoir dans la mesure où ils ne perçoivent pas l'intérêt et l'utilité de ce qui est appris (ou de ce qui devrait l'être) pour leur existence et leur avenir. Il y a donc ici un déficit global de sens de la fonction sociale de l'école. Dès lors, l'élève a des difficultés à intégrer et à respecter son propre «métier d'élève» [2], c'est-à-dire à acquérir et à développer un comportement scolaire. En raison de son niveau d'écoute et d'attention qui reste faible, sa réceptivité aux consignes est insuffisante. Son implication dans la pratique et son niveau d'engagement sont à la fois irréguliers, désordonnés et source de négociation avec l'enseignant. Il fait preuve d'un désinvestissement avec une absence totale de motivation. Son attitude face au travail scolaire est passive. Sa participation en cours est faible et il obéit souvent à des stratégies d'évitement des consignes de travail, à des logiques de contournement de but de tâche d'apprentissage, ce qui conduit à le dénaturer ou à le fuir (l'élève fait autre chose) ceci ayant souvent pour conséquence un comportement perturbateur.

→ 6^e adaptation de l'enseignant: faire naître des significations sur le plan didactique. Cela touche à la crédibilité du savoir. Tout l'enjeu est de permettre à l'élève de prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité du savoir pour son apprentissage et ses progrès. « Qu'est-ce que j'ai à gagner à essayer d'atteindre le but de la situation ? ». Pour cela, il est nécessaire de jouer sur le «sentiment de compétence» qui suppose de faire le constat des progrès (renforcement d'une estime de soi positive) et par conséquent de jouer sur le plaisir et l'envie d'apprendre. C'est à cette condition qu'il sera possible de réconcilier les élèves avec l'école, qui apparaîtra à leurs yeux comme étant un lieu non plus de pétrification, générant et renforçant désespérément la même signification (l'élève vient voir s'égrener les heures et apprendre à s'ennuyer), mais comme un lieu de construction personnelle, dont la fonction est celle de permettre l'épanouissement et la socialisation de chacun. Ici la réconciliation des élèves avec l'école passe par une réconciliation avec l'apprentissage, autrement dit, c'est parce que les élèves seront en réussite tout en prenant conscience de leurs progrès, qu'ils accorderont du sens à l'école.

Rapport à l'adulte (homme et femme) et à l'autorité diversement vécu: conséquences de l'ordre du respect de l'enseignant

Il s'agit ici d'évoquer l'idée que l'autorité naturelle de l'enseignant, conférée par son statut de personne qui détient et

maîtrise le savoir, ne relève plus d'une légitimité que l'on pouvait croire acquise et intangible. Il semble désormais que cette autorité ne soit plus inhérente à la fonction d'enseignant, mais qu'elle soit à (re)construire ou à (re)conquérir. Ceci peut parfois être d'autant plus réel lorsque l'enseignant est une femme. Pour certains élèves, tout est prétexte à entrer en conflit avec l'enseignant qui représente à leurs yeux « une personne de non-référence », sans crédit, avec laquelle il est normal de s'opposer si celle-ci exige un certain nombre de choses qui ne vont pas dans leurs intérêts. Les comportements se caractérisent donc par un non-respect de la parole enseignante, ce qui amène l'adulte à devoir gérer, de manière fréquente et récurrente, des rapports de force ainsi que des formes variées d'agressivité.

→ 7^e adaptation de l'enseignant: faire naître des significations sur le plan de la relation pédagogique, en s'affichant comme une personne dont la fonction et le rôle ne sont pas de s'opposer aux élèves, mais plutôt de les aider à apprendre tout en affirmant son autorité. C'est à cette condition que l'enseignant aura l'image d'un «adulte signifiant» auprès des élèves.

Niveaux scolaires différents : conséquences de l'ordre du rythme d'apprentissage

Par nature, l'EPS est confrontée à l'hétérogénéité des élèves sur le plan de leur niveau de pratique. En effet, que ce soit à propos de la dimension motrice, affective, cognitive ou sociale, les élèves ont des niveaux de ressources différents. De surcroît, on constate que pour certains, la mécanique des apprentissages n'est pas en place du fait de retards scolaires accumulés ou d'une très faible scolarisation. Par conséquent, il est nécessaire que l'enseignant en tienne compte pour éviter que certains se sentent laissés de côté, au pire exclus, au risque de voir apparaître des comportements déviants.

→ 8^e adaptation de l'enseignant: nécessité de mettre en place une pédagogie différenciée, avec toutes les limites que cela peut comporter, afin de faire progresser tous les élèves à la fois.

Profils psychologiques variés: conséquences d'ordre relationnel

Une grande majorité d'élèves témoigne d'un comportement impulsif. Certains ont des difficultés à faire preuve d'un engagement moteur raisonné, de même qu'ils ont des difficultés à accepter les remarques de l'enseignant, ou à prendre du recul pour analyser leurs actions. Dès lors, des réactions imprévisibles d'agressivité peuvent émerger à partir d'événements anodins (contact involontaire un peu trop brutal, regard de travers, paroles ou remarques déplacées, etc.).

→ 9^e adaptation de l'enseignant: les amener à avoir une attitude plus réflexive sur ce qu'ils font et à ne plus agir selon l'immédiateté de l'action.

Rapport à l'APSA et plus globalement à la discipline EPS différemment apprécié: conséquences d'ordre didactique

Les élèves ont souvent une représentation des APSA proche de la pratique sociale de référence. Dès lors, certains d'entre eux ont beaucoup de difficultés à entrer dans une situation d'apprentissage décontextualisée. L'enjeu ici est bien d'initier et d'entretenir l'engagement des élèves dans un processus de formation. Face à cela, l'enseignant est souvent confronté au manque de motivation de la part des élèves. D'autre part, il est à noter que la mixité filles-garçons est souvent source de divergence (notamment pour les classes de 4^e et 3^e) concernant le niveau de ressources des élèves, les motifs d'engagement dans la pratique et la représentation de l'activité, ce qui peut amener l'enseignant à devoir davantage différencier les objectifs

poursuivis. Dès lors, faut-il, sous prétexte de partir de leurs représentations, respecter de manière stricte leurs goûts, leurs choix, leurs volontés, leurs attitudes, pour finalement souscrire à leurs envies et à leurs désirs et se résoudre à ne pas faire évoluer leur vision des choses; ou devons-nous proposer de la nouveauté, introduire progressivement une nouvelle approche, quitte à les déranger intellectuellement, pour les inciter à changer de mode de fonctionnement, en les amenant à remettre en cause leurs savoirs et en faisant évoluer leurs conceptions, leur système de pensée et de référence, qui n'est rien d'autre que leur système de croyance? La réponse est délicate car elle relève d'un nécessaire compromis entre la prise en compte des caractéristiques des élèves et notre légitime ambition quant à leur formation. Néanmoins, c'est sans doute en envisageant la deuxième option qu'il y aura une modification, un remodelage de leurs connaissances, dont la résultante sera une restructuration de leur répertoire moteur (capital d'actions motrices) par un esprit critique constructif. C'est la question de la légitimité des savoirs scolaires et plus globalement des apprentissages qui est posée ici, en terme d'enjeu pour l'élève: «qu'a-t-il à gagner à pratiquer cette activité, ou qu'a-t-il à gagner à la pratiquer sous cette forme?» Il faut donc accepter l'élève tel qu'il est tout en ne lui permettant pas de le rester.

→ 10^e adaptation de l'enseignant: tenter de trouver le bon compromis pour à la fois «accrocher» les élèves, en proposant une approche qui réponde à leurs attentes et surtout à leurs besoins et initier un réel travail à visées éducatives pour les transformer.

Rapport à soi-même vécu différemment : conséquences de l'ordre de sa propre considération et du regard porté sur soi (estime de soi)

Les élèves confrontés aux conséquences de l'échec scolaire répété sont souvent amenés à douter de leurs possibilités et à avoir une image négative d'eux-mêmes du fait d'un déficit d'estime de soi. Ils refusent de s'investir ou tout simplement de faire, pour ne pas montrer aux yeux de la classe qu'ils ne sont pas compétents.

→ 11^e adaptation de l'enseignant: il devra donc faire preuve d'une vigilance et d'une attention particulières pour les élèves timides, silencieux, voire introvertis, qui auront tendance à ne pas se manifester, à ne pas oser, à ne rien entreprendre de peur de paraître ridicules. Dès lors, il s'agira d'une part de les remettre en confiance, de les encourager, en reconnaissant leurs progrès (aussi minimes soient-ils) et en valorisant les moindres réussites et d'autre part, il sera nécessaire de reconnaître leur droit à l'erreur afin de dédramatiser ses conséquences. C'est à cette condition qu'une construction par l'élève d'une image positive de soi sera possible.

Principes favorisant le maintien de l'unité sociale de la classe garantissant un climat favorable d'apprentissage*

1. Du point de vue du rapport à l'autorité, ne pas rater son « entrée en scène » face aux élèves

État d'esprit qui doit animer l'enseignant

«Il faut absolument que je marque les esprits et que je m'impose».

Discours et/ou attitude à éviter

- Accepter toute forme de familiarité ou de « copinage » avec les élèves.
- Être « sympa » ou trop permissif, c'est-à-dire tolérer de nombreuses petites incivilités, « en fermant les yeux » sur des



comportements déviant même bénins, que ce soit au moment de l'appel des élèves (prise en main de la classe), lors du trajet pour se rendre sur les installations sportives, lors de la mise en tenue dans les vestiaires ou lors de la leçon proprement dite.

- Tenir un discours vague et flou sur les devoirs exigés des élèves.

Explications complémentaires

Il s'agit ici de ne pas rater le premier contact, la première « rencontre » avec les élèves, même si on peut toujours se dire qu'il est possible de « rectifier le tir » par la suite, en sachant néanmoins qu'il sera d'autant plus difficile « de remonter le courant dès l'instant où l'eau se sera écoulée longtemps ». C'est donc un moment essentiel et capital qui marque et forge la mémoire des élèves et à partir duquel les représentations se construisent. L'homme est ainsi fait qu'il se construit souvent une image (d'une autre personne) à partir des premiers instants et face à ses élèves, l'enseignant n'échappe pas à cette règle. Il s'agit alors de peaufiner « son entrée en scène » en précisant les statuts, droits et devoirs de chacun, en délimitant « la ligne blanche » à ne pas franchir et ce par un discours de rentrée maîtrisé à la virgule près. Cette « ligne blanche », qui doit être envisagée comme une barrière symbolique que l'élève ne doit pas franchir, ne doit pas dépendre de l'arbitraire de chacun, mais doit faire référence à une loi commune au groupe qui ne se discute pas. Elle vient préciser les règles de vie commune à respecter tout en s'efforçant de faire prendre conscience aux élèves que leur transgression ne doit pas être admise. Elle doit se dresser devant l'élève chaque fois que les relations sociales à l'intérieur de la classe sont menacées, chaque fois que le respect des biens matériels ou des locaux n'est plus assuré, chaque fois que la sécurité physique et psychologique des individus est menacée. Il faut donc ne rien laisser au hasard. D'autre part, si l'évidence du pourquoi des règles est bien perçue par l'enseignant, il n'en est pas de même pour les élèves pour qui il semble nécessaire d'user de persuasion. C'est pourquoi, le discours, qui balise l'espace des possibles et des interdits, doit être expliqué en présentant de façon claire et systématique les motifs des décisions énoncées qui doivent reposer sur des raisons accessibles aux élèves. Rendre les règles signifiantes suppose donc d'aborder les raisons qui induisent leur raison d'être, c'est-à-dire d'apporter leur(s) justification(s) en montrant leur(s) utilité(s). Imposer artificiellement les règles sans motif, c'est prendre le risque qu'elles soient vécues comme des contraintes non justifiées et qu'elles soient contournées par les élèves. Si l'on veut qu'elles soient respectées et donc appliquées, il semble nécessaire de les rendre légitimes au regard de leur(s) intérêt(s) dans le processus

même d'apprentissage. Il s'agit donc d'explicitier clairement le cadre de fonctionnement du groupe classe, (règlement), qui doit être basé sur le respect de règles (pouvant se définir comme une norme de comportements appropriés sur le plan des usages ou des conduites requises), en faisant le « pari de la contamination du sens des règles » [3] qui amène l'élève à donner du sens à plusieurs types de règles (structurant l'organisation pédagogique) à partir d'une règle particulière qui lui fera sens. C'est parce que l'élève va acquérir un savoir intimement lié à l'application d'une règle qu'il va reconnaître son utilité. Les règles de sécurité, par exemple, sont celles qui sont le plus rapidement respectées par les élèves (généralement), dans la mesure où elles ont du sens compte tenu de leur fonction qui est d'éviter tout accident dans une situation qui comporte un risque perçu important. Légitimes aux yeux des élèves, elles apparaissent comme constitutives de la pratique. De là, il est possible d'espérer un phénomène de « contamination » quant au respect d'autres règles. Bien plus qu'un rappel de normes, la règle doit être considérée comme une condition de l'apprentissage. Définir le cadre de fonctionnement peut d'ailleurs passer par une forme de « contractualisation » ou de collaboration qui permet d'obtenir plus facilement l'adhésion des élèves. En effet, grâce à une participation plus effective de leur part, qui les implique dans le processus même d'élaboration d'une charte de vie de classe, les associant directement à la prise de décisions, l'acceptation et le respect des règles peuvent être facilités. Ainsi, l'adhésion à la règle peut être favorisée par l'autoconstruction collective de la règle. Néanmoins, il revient à l'enseignant de décider seul, lors de la transaction, ce qui est négociable de ce qui ne l'est pas. On parlera alors de « cadrage strict, constitué de règles non négociables » [4]. Ce mode d'intervention a une fonction sécurisante puisqu'il permet de resituer le statut de chacun en donnant des points de repères: l'enseignant est là pour enseigner et se faire écouter et respecter, et les élèves sont là pour apprendre, obéir et respecter des « fondamentaux » ou règles de bases issues d'un règlement. C'est la raison pour laquelle, la relation à la règle que va instaurer l'enseignant avec ses élèves doit être anticipée, planifiée et construite. C'est en cela que pour toutes transmissions disciplinaires, il faut établir et faire respecter un contrat social minimum. Ce contrat minimal a pour fonction de fixer « les attendus » envers les élèves en matière de sociabilité et correspond à une « culture commune » permettant « le vivre ensemble ». L'idéal est bien sûr d'aboutir à une situation où ce sont les élèves eux-mêmes qui se donnent des règles, qui engagent des négociations explicites entre eux et avec l'enseignant en prenant des initiatives. Dans ce cadre-là, l'enseignant doit laisser une marge de liberté aux élèves pour qu'ils puissent faire l'expérience de cette « citoyenneté en acte ». Il doit donc accueillir favorablement et sans a priori les propositions imprévues, et rester garant du fonctionnement du groupe classe en s'autorisant à intervenir dans la négociation. Les règles se construisent donc dans « une pratique authentique d'apprentissage qui leur donne sens et légitimité. On se socialise en apprenant » [5]. Dès lors, la « loi », testée au quotidien par l'ensemble des élèves, est à considérer comme l'objet même d'un apprentissage, celui relatif au concept de socialisation. C'est bien plus que des apprentissages incidents qu'il faut considérer ici.

Il faut y voir des apprentissages sociaux qui se réalisent dans « l'épreuve des limites » que génère le fonctionnement de toute forme de groupe et qui sont issus d'une démarche pédagogique volontariste. Bien évidemment, explicitier le cadre de

fonctionnement n'est pas la panacée. Si c'est une condition nécessaire à son respect, elle n'est pas pour autant suffisante, mais elle a le mérite de ne pas prendre l'élève « en traître » lors d'une transgression et de le mettre face à ses responsabilités en lui demandant d'assumer ses actes. C'est à cette condition que la rencontre entre des élèves et une « loi fondatrice » [5] pourra avoir lieu. Enfin, agir de la sorte participe déjà selon nous à la construction, en tant qu'enseignant, de sa propre « aura », de sa propre « image » dans l'établissement en tant que personne de référence à respecter et qu'il va d'ailleurs falloir continuer à se forger progressivement. Cette image est d'autant plus importante à développer que l'enseignant, au regard de la loi, ne pourra user que d'un rapport de force « verbal » pour faire passer son autorité, alors que certains élèves, en raison d'habitudes familiales et sociales, ont tendance à ne se soumettre au message autoritaire qu'en présence d'un rapport de force « physique », l'injonction verbale ayant beaucoup moins « de prise » sur eux. Faire acte d'autorité ne signifie donc pas faire preuve d'autoritarisme. Autrement dit, l'autorité s'impose par le respect et non par la force.

2. Mettre en œuvre une pédagogie de la sanction

État d'esprit qui doit animer l'enseignant

« Attention à ne pas m'emporter ! Il faut que je garde la maîtrise de mes propos et que je mesure ma décision. »

Discours et/ou attitude à éviter

- Prendre des décisions dans l'urgence quand on n'a qu'une vision tronquée de l'incident (méconnaissance de l'origine de la transgression), c'est à coup sûr sanctionner dans la précipitation. Si tel était le cas, ces décisions risqueraient d'être le résultat d'interprétations erronées donnant lieu à des malentendus et à des contentieux, sources d'injustice. Dès lors, ces décisions sont souvent amenées à être à l'origine d'une « escalade » rapide dans les rapports enseignant-élèves avec un risque fort de conflit.
- Utiliser d'emblée la sanction la plus forte au regard de « l'arsenal répressif » disponible, ce qui peut rapidement démunir l'enseignant de ses moyens de pression si la situation de tension venait à continuer, à s'aggraver ou à se renouveler.
- Proposer une sanction disproportionnée par rapport à l'infraction, ce qui risquerait d'aggraver la situation ou de mener à une impasse. De ce point de vue-là, si l'enseignant sanctionne l'élève en fonction d'un « certain passé », c'est-à-dire en fonction de son « ardoise » de plusieurs semaines, de plusieurs mois, voire de plusieurs années, la sanction ne correspondra plus à l'acte commis. Dès lors, il faut s'attendre à l'irruption d'un sentiment d'incompréhension et d'injustice de la part de l'élève, si l'enseignant ne se justifie pas.
- Ne pas sanctionner une faute bénigne.
- Ne pas expliquer ni justifier la sanction donnée.
- Formuler des « menaces » non suivies des actes s'il y a transgression de la part de l'élève, c'est-à-dire, ne pas annoncer aux élèves ce que l'on ne pourrait pas tenir par la suite.

Explications complémentaires

L'objectif est d'amener les élèves « déviants » à devenir des citoyens respectueux des règles et d'autrui. Dès lors, la sanction doit être envisagée comme un moyen non pas ultime, de dernier recours, voire « étranger » à l'action pédagogique elle-même, mais elle doit être considérée comme étant une composante se situant au cœur même du processus éducatif. Pour qu'elle soit utile donc efficace et par conséquent éducative, elle doit respecter les conditions suivantes.

- Être *justifiée* donc *lisible*, c'est-à-dire présentée en référence à

une «loi commune », connue, comprise et partagée de tous, afin que l'élève sache bien à quoi s'attendre en cas d'infraction. Par conséquent, les manquements aux règles posées doivent être associés à un système de sanctions qui doit être porté à la connaissance des élèves de manière claire. C'est parce que l'élève connaîtra les raisons de la punition, qu'elle ne sera pas vécue comme une injustice. C'est parce qu'il en comprendra sa justification, qu'elle sera formatrice.

- Être *dosée* donc *adaptée* à l'infraction commise, ce qui revient à sanctionner l'acte et non la personne. Cela permet d'éviter la personnalisation du conflit et donc le sentiment de persécution. En ramenant la sanction à l'acte, l'élève perçoit la décision prise par l'enseignant comme étant la conséquence légitime de la transgression de la règle et non comme le résultat d'un «éventuel règlement de compte» qu'il voudrait lui faire subir.

- Être *progressive* donc *graduée*, c'est-à-dire tenant compte d'une situation antécédente proche. Il est donc essentiel de disposer d'une gradation de sanctions, afin de proposer avec justesse celle qui convient le mieux selon les circonstances du moment.

- Être *applicable* donc *dissuasive*. Elle doit relever à la fois du principe de faisabilité et du principe de «congruence»: « Je dis ce que je vais faire et je fais ce que j'ai dit ». C'est en cela qu'elle sera crédible aux yeux des élèves et donc susceptible de marquer les esprits.

On le voit bien, l'action de l'enseignant est en quelque sorte «judiciaire », c'est-à-dire qu'elle doit consister à prendre des décisions de justice, ce qui nécessite le respect de principes de droit: établissement préalable, au sein de la classe, d'une loi connue, justifiée, acceptée et donc reconnue de tous; activité de recherche de preuve en procédant à une «enquête», même minime, pour identifier le ou les responsable(s) ; etc. Ceci est d'autant plus difficile que l'enseignant est souvent confronté, pour les prises de décisions, à des situations d'urgence, ce qui ne favorise pas le temps de l'analyse pour remonter à l'origine de l'incident. Par ailleurs, toute transgression doit induire une réaction immédiate et ferme de la part de l'enseignant. La sanction peut quant à elle, soit être donnée immédiatement, s'il n'y a aucun doute sur la nature et le point de départ de la transgression, soit être différée dans son annonce et son application si elle nécessite « un travail d'enquêteur » pour établir les circonstances exactes de l'incident. La transgression, en cas de gravité, pourra alors donner lieu à un rapport d'incident qui présente les faits et engagera l'autorité et la responsabilité de la vie scolaire ou du chef d'établissement.

Force est de constater, au regard des différents principes évoqués qui témoignent de la complexité de toute intervention pédagogique face à une population difficile, que l'enseignant doit rester humble face à l'ampleur de la tâche et aux transformations escomptées. Mesurer les effets réels de l'application de ces principes est quelquefois délicat, du fait que les mécanismes responsables des transformations des élèves relèvent d'un processus global dans lequel il est parfois difficile de repérer et d'identifier la contribution réelle de chaque paramètre. Il serait illusoire de croire qu'un enseignant soit capable de tout voir et qu'il puisse tout maîtriser. Néanmoins, même s'il se rend compte à quel point la situation peut parfois être insoluble, il ne doit pas pour autant céder au découragement, à la résignation et au fatalisme. Plutôt que de démissionner, il doit s'accrocher et résister, s'efforcer d'approcher cette complexité afin de mieux la comprendre, d'en dénouer les liens, en identifiant les différents facteurs qui président à l'efficacité de tout enseignement. Il doit du reste profiter des petites réussites quotidiennes, ou des «minuscules

victoires pédagogiques » [4] qui restent extrêmement fragiles, pour se dire que ses efforts ne sont pas vains, mais qu'ils s'inscrivent au contraire dans une conquête continue et permanente. L'essentiel du travail ne consiste ni à se centrer sur l'enseignement des savoirs disciplinaires (démarche qui laisserait croire que seule la conception et la présentation de contenus significatifs suffirait à garantir l'implication des élèves dans l'activité d'apprentissage), ni à se focaliser sur les modes d'intervention de l'enseignant au groupe, dans ses dimensions organisationnelle et relationnelle (démarche qui viserait à tout faire reposer sur les interactions sociales en s'éloignant, voire en se détournant des réflexions à propos du travail didactique). N'envisager que l'une ou l'autre des deux options offrirait une solution partielle aux problèmes évoqués. Leur clivage est, de ce point de vue-là, totalement inopérant. Les options didactiques et pédagogiques ne doivent donc pas s'opposer, mais elles doivent être considérées comme complémentaires. Concernant le regard que l'on peut porter sur la formation des enseignants, loin de nous l'idée d'une refonte totale des contenus proposés par les IUFM. Néanmoins, nous pensons nécessaire, voire urgent, de revisiter les dispositifs de formation initiale, afin de les recentrer sur les nouveaux enjeux liés à la question des relations particulières avec un public difficile, en ayant comme perspective de les rendre plus opérants et ce dans un souci d'une meilleure adéquation avec la réalité du terrain au regard de l'évolution des caractéristiques de la population scolaire. Selon nous, ces contenus de formation ne doivent pas uniquement reposer sur des connaissances trop souvent théoriques mais doivent permettre de les dépasser afin de faire le lien entre un bagage théorique et sa mise en œuvre. C'est en cela que ces instituts doivent être le lieu d'une réflexion sur sa pratique, sur la base d'études de cas significatifs de conditions d'enseignement difficiles. Ceci nous semble relever d'un enjeu capital si l'on veut que notre système éducatif puisse répondre au défi que nous lancent les établissements difficiles et permette ainsi à l'école de jouer pleinement son rôle. Notre modeste ambition est donc de faire prendre conscience, non seulement de la nécessité de cette formation initiale «particulière », mais également de l'impérieuse obligation et du devoir moral qui l'accompagne, de lui donner suite, c'est-à-dire, la prolonger dans le cadre de sa propre pratique quotidienne, lui donner du grain à moudre afin de la faire évoluer. C'est ce que l'on pourrait appeler l'autoformation permanente, accompagnée d'un sens éthique, travail sans lequel toute action éducative est vouée à l'immobilisme et à l'échec parce que vidée de ses convictions. C'est en ce sens que l'enseignant doit cadrer et recadrer sans cesse les problèmes de sa pratique professionnelle, oser des interprétations pour tenter des solutions en combinant action et réflexion, afin de décider ce qui lui semble être le plus adapté à toute situation. C'est en cela qu'il doit faire preuve non seulement d'adaptation, mais également d'adaptabilité. Cela suppose une plasticité permanente pour rester en phase de manière constante avec le contexte de classe qui reste mouvant, remuant et imprévisible. Dès lors, il semble qu'il ne faille pas considérer et envisager la conception du métier d'enseignant comme une pratique professionnelle s'organisant uniquement ou majoritairement du moins, autour de références théoriques (faisant abstraction du réel), mais plutôt comme un champ à double face. Cette conception doit relever d'une activité tournée vers notre capacité à s'immiscer «intellectuellement» dans la réalité « éduicable» et ce, quelles que soient ses caractéristiques, sur la base d'incursions de notre part, pour en sonder et en saisir ses véritables et authentiques attentes. Finalement, nous pouvons constater que de telles conditions de travail nous amènent à produire un enseignement plus proche des besoins réels des élèves. C'est en cela que les savoirs professionnels sont produits

par et dans la pratique et non pas seulement à partir de connaissances théoriques. On ne peut se leurrer en « écartant » de nos préoccupations une certaine réalité. S'il nous arrivait de l'ignorer, il est certain qu'elle se chargerait bien vite de se rappeler à nous. Il en va ainsi de la relation enseignant-enseigné et ce à quelque niveau que ce soit. N'oublions jamais que les élèves difficiles entiers, authentiques et sincères possèdent un fort degré de réactivité à toute forme d'insatisfaction, à la fois dans sa rapidité et dans son intensité. Leur caractéristique principale est qu'ils ne trichent pas avec eux-mêmes, ils ne font pas « semblant de jouer au métier d'élève ».

Selon nous, en tant qu'enseignant une approche vaut la peine d'être vécue et soutenue, c'est celle qui nécessite de prendre en considération le sujet de sa propre action, c'est-à-dire le champ réel sur lequel elle s'applique. C'est une démarche consubstantiellement liée à la réalité et sous-tendue par un « regard d'analyse » porté sur elle-même. Dès lors, la réalité ne devient plus une entité extérieure à nous-mêmes, mais se conçoit comme étant le résultat d'une interaction dans laquelle nous prenons part en participant au processus, tout simplement parce qu'il nous est demandé d'agir sur elle pour espérer la modifier, ce qui en retour nous fait évoluer dans nos interventions. Cela nous paraît vital. Apprendre, pour un enseignant, c'est donc s'engager dans un processus de transformations durables, permettant d'aboutir à des compétences réinvestissables, généralisables et évolutives. C'est parce qu'il va s'étonner, être interpellé, s'interroger, qu'il va se livrer à une activité de questionnement dont « l'absence traduit un arrêt de la construction de la pensée » [6]. C'est probablement en restant fidèle à cette ligne de conduite que l'on pourra passer d'une « stratégie de survie » à des « savoirs stratégiques » [7] pour l'intervention pédagogique. Enseigner dans de telles conditions est une « épreuve » extrêmement enrichissante, qui se vit pleinement sur le plan des affects, permet d'apprendre sur soi-même et de réfléchir sur sa propre posture d'enseignant. Le savoir devient donc une construction essentiellement individuelle qui fait intervenir l'expérience où « le chahut » de la pensée devient « le combustible » du progrès de la connaissance et où les remises en cause imposent des remaniements profonds. À n'en pas douter, la compétence professionnelle reste une alchimie subtile qui mêle connaissances théoriques de tous ordres, regard sur sa pratique, obligation morale et convictions.

Autres principes développés sur le site de la Revue EP.S

3. Formuler les prescriptions en directions des élèves de manière dosée et progressive.
4. Se préparer psychologiquement à s'adapter constamment et rapidement à l'imprévu.
5. Faire respecter les devoirs et les droits de chacun de manière juste.
6. Maintenir un niveau d'exigence minimum en faisant de la contrainte un outil éducatif.
7. Injecter une dose « d'action sélective positive » plus connue sous le terme ambigu de « discrimination positive », en faisant preuve de compréhension, d'indulgence et de tolérance.
8. Appliquer le principe de choix hiérarchiques dans le cadre d'une stratégie pédagogique et relatif à la problématique de la « minorité dominante » d'élèves, au profit ou non de la « majorité silencieuse » que représente le reste de la

classe.

9. Trouver le bon compromis entre gérer le court terme et le long terme autrement dit, savoir gérer l'urgence du moment et la poursuite de finalités éducatives sur le plus long terme.
10. Maintenir une « supervision » régulière, pour exercer un pouvoir d'influence à distance par une augmentation de son « rayon d'action ».
11. Optimiser le temps d'activité des élèves.
12. « Savoir s'économiser » face à une forte sollicitation de la dimension énergétique, par une organisation qui permet d'être efficient sur le plan de la dépense physique et psychologique qui est bien réelle par la mise en place de routines et de rituels.
13. Faire preuve de psychologie en sachant comment réagir face aux comportements des élèves en situation d'apprentissage ou face à certains comportements déviants.
14. Développer le sentiment d'appartenance à son établissement et d'appropriation de ses élèves, de son matériel EPS, de ses installations.
15. Proposer du sens aux apprentissages.
16. Œuvrer individuellement pour un collectif, selon une cohérence et une continuité éducatives.
17. Accepter de répondre à une pluralité de fonctions.
18. Exercer un travail sur soi en terme de capitalisation de son expérience en connaissance.
19. S'imposer une rigueur individuelle.

Benjamin Blache,

Enseignant agrégé d'EPS au collège Michel Bégon de Blois (établissement sensible situé en ZEP, classé A.P. V. et relevant du dispositif « Ambition réussite ») Membre des Groupes Ressources Académiques de réflexions pédagogiques
Photos : N. Niedzwalowska, M. Beaudenon, J. Pochard

Extrait de la Revue EP.S n°331, mai-juin 2008, pp. 54 à 60

Références bibliographiques

- [1] BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin, librairie philosophique, 1938.
- [2] PERRENOUD (P.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.
- [3] MEARD (J.-A.) BERTONE (S.), « l'élève qui ne veut pas apprendre », *Revue EP.S* n°259, 1996.
- [4] MEARD (J.-A.), « A propos de l'action située : identifier des régularités dans la singularité. Pour une pédagogie régulatrice en EPS », *Revue EP.S* n°309, 2004.
- [5] UBALDI (J.-L.), « Une EPS de l'anti-zapping », *Revue EP.S* n°309, 2004.
- [6] REBOUL (O.), *Qu'est ce qu'apprendre*, PUF, 1980.
- [7] BADREAU (J.), « Contenus et méthodologie. Vers une compétence professionnelle », *Revue EP.S* n°309, 2004.

Pour en savoir +

* Vous trouverez sur le site les 17 autres principes non publiés dans l'article.

www.revue-eps.com