

Pourquoi « gérer » ?

Gère-t-on sa classe comme son budget, son patrimoine ou une entreprise ? Gère-t-on les élèves comme on gère ses émotions, en les contrôlant ? Force est de constater que le mot gérer conduit à poser un regard très particulier sur le métier d'enseignant.

Le mot *gérer* est, la plupart du temps, associé à l'administration, la direction d'une affaire : il s'agit de traiter des problèmes matériels, au mieux des intérêts de celui qui la possède.

Progressivement, s'est opéré un glissement de sens, et *gérer* en est venu à s'appliquer à des situations, toujours difficiles ou conflictuelles : *gérer* un divorce ou *gérer* une crise. Puis le verbe s'est vu appliquer aux personnes et *gérer* quelqu'un signifie à présent séduire ou contrôler une personne. « Gérer sa classe » relève-t-il alors de l'administration et la direction d'aspects matériels, de la domination d'une situation ou du contrôle des personnes ?

On voit bien que poser la question dans ces termes conduit à une vision faussée — trop répandue hélas — de la tâche de l'enseignant. Et l'énumération des composantes de cette gestion, reprise pour poser le problème, dans l'appel à contributions de ce numéro des *Cahiers pédagogiques*, peut mener à une confrontation obligée à un presque impossible...

L'enseignant n'est ni un administrateur, ni un technicien¹, ni un contrôleur. C'est un concepteur de situations d'apprentissage.

Mais le plus souvent, malheureusement, le tableau catastrophique de la situation de l'école, largement entretenu par les médias, mais aussi par des plus anciens ou plus aguerris, la somme de « conseils » dispensés, des devoirs et interdits, l'accumulation d'injonctions contradictoires auxquels il est soumis, ne font que provoquer la peur et le repli vers des comportements de conformité aux requisites supposés de l'institution et le contrôle d'une situation jugée comme, de toute façon, problématique, voire dangereuse, et d'apprenants considérés comme matière explosive.

Sortir de ce cadre suppose d'oser reprendre la main sur le sens du métier en se recentrant sur les apprentissages et les modalités les plus susceptibles de les présenter et de les faire acquérir, en postulant que les élèves sont riches de potentialités, y compris celle du désir d'apprendre, à condition qu'on s'en donne les moyens.

UN ACCUEIL SIGNIFIANT

Plutôt que de perdre du temps à des aspects administratifs qui peuvent se traiter autrement et à d'autres moments (fiches de présentation, appel, présentation des règles, etc.), il est important de donner rapidement « le ton », de signifier, autrement que dans un discours, les raisons pour

¹ Eddy Sébahi, « G comme Gestion de la classe », dans GFEN, *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*, Chronique sociale, 2001.

lesquelles l'enseignant et les apprenants sont réunis : enseigner, d'un côté, apprendre, de l'autre, mais dans une interaction et une interdépendance fécondes.

Pour cela, la première situation d'apprentissage proposée doit être forte, porteuse des enjeux de la matière et des relations entre les différentes personnes. À l'issue de cette situation d'apprentissage, l'analyse réflexive portera, en plus des acquis, sur le comment on a travaillé, ce qui donnera lieu à l'établissement d'un contrat didactique² qui permet de comprendre tout de suite que le cadre de travail est différent de celui dont on a l'habitude, parce qu'il établit et autorise de nouveaux comportements : on constate que la sécurité est assurée et que cela donne confiance ; on est amené à travailler avec les autres, dans le respect de chacun ; on est amené à faire des choix mais on peut changer d'avis ; il y a des consignes très contraignantes mais, paradoxalement, elles permettent d'agir ; on est invité à se poser des questions, à réfléchir à ce qu'on fait et il y a du temps réservé pour cela (pas de réponse immédiate) ; on est obligé de réfléchir, de faire des efforts, mais il y a aussi des surprises et du plaisir à comprendre où l'on va.

Il ne s'agit pas d'un règlement imposé mais d'un fonctionnement dont on peut comprendre les raisons au fil de la situation vécue et qui devient l'ordinaire de la classe. L'enseignant s'engage à apporter l'aide et les ressources nécessaires — confiance, sécurité, respect, cadre de travail — afin que tous puissent travailler dans les meilleures conditions, apprendre et progresser. Les apprenants — et les enseignants en formation à qui il est présenté — sont toujours surpris de constater que ce contrat est composé avant tout de droits, parce que les devoirs ne précèdent pas les droits mais en découlent.

FAIRE RACONTER SON RAPPORT AU SAVOIR

Une alternative à la fiche de renseignements qui n'apprend pas grand-chose d'autre que le dossier administratif que l'on peut consulter dans l'établissement, et rien, en tout cas, qui puisse guider l'action pédagogique, c'est de demander aux apprenants de rédiger un texte intitulé « Mon histoire avec [la discipline en question] ³ ». Autoévaluation diagnostique qui donne l'occasion à l'apprenant de s'informer de son rapport à ce champ de savoir, de se remettre en mémoire sa propre histoire, ses plaisirs, ses déceptions, et de formuler ses attentes dont il sait qu'elles vont constituer pour l'enseignante une source d'information. Le retour sur ce récit permet de mesurer le chemin parcouru et de le poursuivre au fil des années, pour mieux comprendre son cheminement.

Ces deux exemples, parmi d'autres, sont des propositions significatives pour les apprenants, elles installent tout de suite un cadre, un climat propice aux apprentissages, un véritable contrat où les deux parties s'engagent, une réciprocité qui peut atténuer la violence, détourner l'énergie des querelles de personnes ou des comportements figés auxquels ils se sentent assignés, pour l'orienter vers les apprentissages, les conflits sur le plan cognitif, les projets à mener ensemble, les défis à relever collectivement.

Les caractéristiques de la situation d'apprentissage initiale présentée plus haut doivent perdurer

² Maria-Alice Médioni, « La mise au jour du nouveau contrat pédagogique/didactique », dans *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Chronique sociale, 2016, p. 91-98.

³ *Op. cit.*, p. 51-57.

tout le long de l'année : confiance, sécurité, respect de chacun, coopération, débat, temps pour apprendre, plaisir... Ce qui exclut d'office toute pratique excluante, compétitive, autoritaire.

Une synthèse récente de travaux sur la gestion de la classe s'appuie, non pas, comme dans la majorité des études, sur le point de vue des enseignantes, mais sur celui des apprenants, et plus particulièrement de ceux avec difficultés comportementales⁴, partant du fait que leurs perceptions « *représentent des sources d'informations précieuses et essentielles en éducation [...] des perceptions bien articulées, claires, fiables et précises par rapport à leurs expériences scolaires* ».

Ces recherches, par exemple, « *indiquent que les élèves qui perçoivent que les enseignants les soutiennent sur les plans scolaire et social et prennent le temps de développer des relations positives et bienveillantes avec eux sont plus susceptibles d'adopter des comportements prosociaux, de respecter les règles de la classe et de s'engager activement dans les activités d'apprentissage* » ou que « *les élèves perçoivent les meilleurs enseignants comme étant capables :*

1) *d'établir des relations positives avec les élèves ;*

2) *d'exercer une autorité et d'instaurer une structure en classe sans être rigide, menaçant et punitif et*

3) *de rendre les apprentissages agréables et significatifs* ».

La course aux notes, l'évaluationnisme, les questions auxquelles il faut répondre « juste » sans avoir le temps de réfléchir, de se confronter aux autres, de consulter une documentation pour cerner l'état des connaissances, l'individualisation qui creuse les écarts, la focalisation sur le résultat au détriment du processus sont à proscrire. Cela installe un climat de menace et de suspicion nocif pour l'apprentissage et les relations au sein de la classe.

De la même façon, les enseignants ont intérêt à s'informer pour mieux comprendre le comportement des apprenants et sortir des incompréhensions qui empoisonnent les relations. C'est ce que développe, par exemple, Fabien Truong, qui invite à différencier bruit et « *engagement et investissement dans le cours* », à jeter un autre regard sur la « *bonne agitation scolaire* » de certains apprenants qui n'est ni désinvolture ni bravade, mais « *l'expression sociale de l'intérêt porté [au] cours*⁵ ».

Il s'agit de *faire* classe et non pas de la *tenir*. Et pour cela, parier sur la coopération, les défis à relever, les projets pour mieux apprendre, pour se prouver qu'on est intelligent et capable. Stimuler et entretenir le désir d'apprendre suppose de faire vivre des expériences positives aux apprenants. La réussite engendre la réussite, c'est un cercle vertueux à cultiver.

Maria-Alice Médioni

A été enseignante au Centre de langues de l'université Lyon-II, et est membre du secteur Langues du GFEN.

⁴ Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé, « La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives* no 89-90, vol. 1, 2021, p. 167-186, <https://tinyurl.com/y4k2mb2x>.

⁵ Fabien Truong, *Jeunesses françaises. Bac +5 made in banlieue*, La Découverte, 2022, p. 22.