

# GÉRER UNE CLASSE DIFFICILE

Éric Battut



# REMERCIEMENTS

Je remercie vivement :

Juliette Galmiche, enseignante spécialisée en neuropédagogie,  
Nathalie Cressiot, enseignante spécialisée en hôpital de jour EPI  
Alexandra Helleu, psychologue de l'Éducation nationale,  
Pascaline Laurent, psychologue de l'Éducation nationale,  
Olivier Tertre, directeur d'école d'application,  
Valérie Maucourt, professeur de chant,  
Sonia Madiot, professeur des écoles néotitulaire,

et tous acteurs de terrain dont les apports et contributions à la rédaction de cet ouvrage lui ont permis de gagner en authenticité.

Nous avons opté, dans cet ouvrage, pour la forme neutre « enseignant » pour plus de lisibilité, mais nous sommes bien conscients que ce sont souvent des « maitresses », et donc des enseignantes, qui exercent en école élémentaire. « Enseignant » fait référence ici aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité de genres.

© Retz, 2021

ISBN : 978-2-7256-4069-3

**Directrice éditoriale** : Céline Lorcher

**Édition** : Claire Cabaret

**Création maquette** : Cécile Rouyer

**Adaptation maquette et mise en page** : Patrick Leleux PAO

**Corrections** : Bérangère de Rivoire



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.



# SOMMAIRE

## INTRODUCTION

5

### 1. DE L'ENFANT À L'ÉLÈVE : DÉVELOPPEMENT MORAL ET SOCIAL

Les ressentis de violences  
éducatives 13

Les signaux faibles  
de l'insécurisation 20

La polysémie éducative  
de l'enfant 24

La construction de l'interdit  
et de la morale chez l'enfant 29

L'élève victime d'étiquetage 42

Y a-t-il une question  
ethnoculturelle ? 47

La violence à l'école  
élémentaire 53

### 2. COMPRENDRE L'ENFANT, MON ÉLÈVE

Les carences développementales  
de l'enfant 69

Les facteurs à l'origine  
des problèmes de comportement 78

À quel élève perturbateur  
ai-je affaire ? 91

Différencier les troubles des élèves  
à besoins particuliers 96

Gestes quotidiens adaptés  
aux élèves troubles-troublants 110

Méthodes d'intervention  
et partenariats 114

### 3. CONSTRUIRE MON AUTORITÉ ET MA GESTION DE CLASSE

Comprendre l'autorité,  
construire son autorité 125

Modes d'affrontement  
des perturbations de classe 135

Que sait-on des enseignants  
en difficulté ? 145

Le bon enseignant vu par  
les élèves perturbateurs 156

Les profils de gestion de classe 163

Le corps au service de l'autorité 172

**4. LORSQUE LA CLASSE  
ET LES ÉLÈVES SONT DIFFICILES**

L'indiscipline de groupe	182
Affronter chaque caractéristique d'une classe difficile	196
Trucs et astuces d'une bonne gestion de classe	204
Face aux indisciplines individuelles	225
Les apports de la discipline positive	232
Grader les interventions remédiatives	236
Les règles d'or face à l'élève indiscipliné	240
Bien agir face aux attitudes qui dérangent et qui troublent	245

Affronter le harcèlement scolaire	261
Lorsque la crise menace	269
La gestion de l'élève en crise	273

**5. RÈGLES, SANCTIONS  
ET RÉPARATIONS**

Comment établir les règles ?	280
Comment établir et appliquer les sanctions ?	292
Les contrats de comportement	312
L'aménagement du temps scolaire en question	318
<b>CONCLUSION</b>	321
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	325

# INTRODUCTION

## **En finir avec l'autorité naturelle**

Lorsqu'une classe se montre indisciplinée, l'enseignant est assez rapidement stigmatisé comme celui qui ne parvient pas à s'imposer, à faire acte d'autorité. Dès lors, c'est moins le professionnel que la personne qui est discrètement pointée du doigt. En effet, il est communément admis que l'autorité est naturelle et donc que cette compétence préexiste à la personne.

Dans cet ouvrage, nous nous inscrivons en faux contre cette idée préconçue et affirmons que la conduite d'une classe nécessite la mobilisation d'un « art du geste » qui s'acquiert et qui, dès lors, permet à l'enseignant d'affronter et de surmonter les perturbations de classe, qu'elles soient collectives ou individuelles.

## **« Mais pourquoi ne nous l'a-t-on pas dit en formation ? »**

Les formateurs de terrain que sont les maîtres formateurs et les conseillers pédagogiques observent souvent de l'étonnement voire de la sidération dans l'œil des jeunes enseignants qui, au détour d'une situation difficile, comprennent que la connaissance du métier passe aussi par la connaissance de ses ficelles. Cette découverte des « trucs et astuces » du métier qui simplifient leur vie tout autant que celle de leurs élèves est une véritable révélation ! L'envie de les mettre en œuvre sans délai relance le désir d'enseigner. Ils ne manquent cependant pas de s'étonner : « Pourquoi ne nous l'a-t-on pas dit en formation ? »

Et l'on peut en effet s'interroger : pourquoi n'ose-t-on pas dire que, oui, la conduite d'une classe requiert un savoir-faire très pratico-pratique ? Et que, oui, il existe des gestes de métier, des règles d'or et des trucs et astuces ? De quoi avons-nous peur en nous refusant d'affirmer que ces gestes s'apprennent et qu'ils fonctionnent ?

## **Un savoir-faire pratique au service des savoirs**

Le dédain affiché à l'égard de ces « recettes » professionnelles vient parfois du fait qu'elles n'auraient pas la noblesse des champs disciplinaires et de leur didactique. Mais comme le fait remarquer Eirick Prairat, on aurait tort de mésestimer ce savoir-faire pratique sous prétexte qu'il ne trouve pas sa place dans les

traités de pédagogie<sup>1</sup>, tant ces gestes de métier apparaissent indispensables à la régulation des classes et par là même à l'acquisition exigeante des savoirs prescrits, ce que seuls des enseignants engagés sur le terrain peuvent pressentir.

### Un savoir-faire pratique au service des élèves

Sur un plan plus humain, ces gestes de métier vont dans l'intérêt même des élèves qui demeurent notre préoccupation première et dernière. Tout geste génère des attitudes en retour. Certains actes de l'enseignant lissent les turbulences, lorsque d'autres qui se donnent les mêmes intentions vont au contraire accroître les perturbations. C'est encore plus vrai pour l'élève dit perturbateur. Certains gestes l'accompagnent vers les règles scolaires, lorsque d'autres vont le faire flamber. Acquérir cet art du geste, c'est ne pas attendre démuni qu'une situation de crise émerge et s'aggrave faute de savoir y faire face. Ces gestes permettent de peser sur les situations, ils donnent prise sur le réel.

### Le risque d'une perte de confiance

Certes, il est possible de donner du temps au temps et d'attendre que l'enseignant les acquière par essais-erreurs. Pourtant, lors de cette période de tâtonnement, nombre d'enseignants vont douter de leurs compétences, parfois jusqu'à remettre en cause leur vocation. Ce qui génère de la souffrance et une inertie préjudiciable, pour l'enseignant qu'il est, mais aussi pour la personne qu'il redevient après sa journée d'école.

### Se connaître et s'accepter

Si l'ouvrage se donne comme mission de vous donner les moyens de vous approprier ces gestes professionnels, ce corpus n'est en rien prescriptif. Nous n'aurons de cesse au fil des pages de vous rappeler que **la bonne pratique est celle qui vous correspond, tant comme personne que comme professionnel**, car on ne fait bien que ce à quoi l'on croit réellement. « Le professeur chahuté est celui qui, tentant de forcer sa nature, ne parvient pas à unifier le dire et le faire<sup>2</sup> », explique Patrick Rayou. **La sincérité**, au sens de fidélité à soi (en respectant notre personne) et aux autres (en respectant leurs besoins), **est donc l'un des maîtres mots d'une bonne gestion de classe.**

1. Eirick Prairat, *Questions de discipline à l'école. Et ailleurs...*, Érès, 2007.

2. Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou, « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? », *Éducation et didactique*, 12-3, 2018, p. 125-142.

Pour autant, comment se connaître à la fois comme personne et comme professionnel ? Il s'agit de se poser les questions suivantes : quelle conception de l'autorité ai-je construite ? Quel est mon degré de tolérance ? Comme enseignant, que faut-il garder de ma pratique ? Et éventuellement, que me faut-il revoir afin que soient aplanies quelques aspérités contreproductives ou parasites ? Cette autoanalyse vise le renforcement d'une fidélité à soi et aux valeurs qui nous fondent.

### Connaitre l'autre pour l'accepter

Ces gestes de métier s'inscrivent dans des intentions éthiques, sachant que notre « art » s'applique sur des personnes éminemment respectables dont il faut impérativement prendre en compte les besoins aussi éloignés soient-ils de nos conceptions. L'enseignant se trouve bien souvent « questionné et poussé au bord de ce qu'il est, là où il n'a plus le mode d'emploi » comme le dit si joliment Daniel Sibony<sup>3</sup>. Notre choix de devenir enseignant s'enracine souvent dans notre propre expérience scolaire, dans les souvenirs, plus ou moins reconstruits, d'enseignants aimés, admirés, idéalisés<sup>4</sup>, alors que les élèves que nous avons aujourd'hui à gérer sont parfois bien éloignés de l'enfant que nous étions au même âge. Afin de bien agir avec ces élèves différents, troublés, troublants, indisciplinés, voire hautement perturbateurs, il faut apprendre à les connaître, à les comprendre et à les apprécier, pour ne pas dire les aimer. Poser un diagnostic ne relève évidemment pas de nos prérogatives. Mais savoir à qui l'on a affaire apparaît nécessaire afin d'**ajuster nos gestes à chacun des profils d'élèves et à chacune des situations de perturbation. Il en va du respect de ces enfants.**

### L'échelon classe versus l'échelon école

Les études montrent que dans leur projection, les futurs professeurs se voient avant tout face à des élèves dans une relation pédagogique et éducative directe et relativement exclusive. En clair, une fois la porte de notre classe fermée, nous sommes le petit roi de notre petit monde. Le métier est ainsi fait qu'enseigner c'est d'abord « un maître – une classe ». Et c'est à nos yeux une bien belle chose...

3. Daniel Sibony, *Violence. Traversées*, Paris, Seuil, 1998.

4. Catherine Yelnik, « Affronter le groupe : enjeux psychiques pour l'enseignant », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2009/3, n° 47, p. 237-250.

Les recherches le confirment, **rare sont les enseignants qui entrent dans ce métier parce qu'ils souhaitent travailler en équipe avec d'autres adultes**. Certes, on rencontre heureusement beaucoup de collègues qui veulent coopérer sur une base pédagogique et qui trouvent une émulation dans leurs échanges et partages d'outils.

Mais bien souvent, le travail d'équipe apparaît comme une contrainte lorsque tout va bien, alors qu'il est demandé lorsque des difficultés surviennent.

Institutionnellement, l'équipe est plébiscitée : on ne lira pas de texte ni d'ouvrage sur l'autorité ou la violence à l'école qui ne fasse pas du travail en équipe le cœur de sa remédiation autant que sa stratégie majeure de prévention. Sous la tutelle du chef d'établissement (le directeur ou la directrice pour le premier degré), chacun est invité à apporter sa pierre à un édifice collectivement construit dont le « grand œuvre » sera un outil protecteur pour chacun de ses membres, élèves et adultes compris. Subsumant les actes et les décisions individuelles, l'équipe apporterait rectitude et protection, mais aussi soutien professionnel voire moral à ses membres.

Pourtant, avec d'autres, Pierre Périer fait remarquer qu'« un fossé existe entre les incantations institutionnelles au travail en équipe et les pratiques effectives qui restent largement minoritaires<sup>5</sup> ». Qu'en est-il vraiment ?

### Seul ou en équipe ?

À l'enseignant qui connaît des difficultés de gestion de classe, ce collectif va offrir une écoute bienveillante comme un groupe de parole informel qui apaise et réassure. L'équipe accepte alors fraternellement de l'épauler en gérant occasionnellement l'élève difficile. Mais combien de temps va-t-elle consentir à ce « transfert du sale boulot<sup>6</sup> » ? Au bout d'un certain temps, il lui sera souvent fait reproche, directement ou à demi-mot, qu'en déléguant ainsi si souvent sa responsabilité, il ne sait définitivement pas « tenir sa classe ». Par ailleurs, le directeur à la tête de l'équipe peut trouver anormal d'être toujours sollicité par le même enseignant pour calmer tel ou tel élève. La multiplication des réunions autour des situations difficiles qu'il affronte peut lasser l'équipe qui, au fur et à mesure, va considérer que le cœur du problème est moins le comportement de

---

5. Pierre Périer, *L'Ordre scolaire négocié*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

6. *Ibid.*



ces élèves que la gestion de classe de leur collègue, ne sachant pas comment le lui dire de peur de le fragiliser encore.

En disant cela, nous avons conscience de ne pas être totalement « institutionnels », mais nous souhaitons juste partager ici le fruit d'une longue expérience qui amène à vous conseiller de toujours passer par l'équipe afin de ne jamais être seul, mais de ne pas en attendre plus que ce qu'elle est en capacité de vous apporter.

Se lamenter sur l'abandon de la hiérarchie est également vain, car ce que l'Institution a en main est structurel, pas pédagogique : elle « pense » l'établissement, pas votre pratique de classe.

**Il s'agit donc surtout de vous armer personnellement, de prendre en main vous-même la gestion de votre classe difficile.**

Les connaissances, les outils, les gestes que cet ouvrage met à votre disposition visent à construire ou à renforcer vos compétences professionnelles, aiguïser votre regard, pour affronter vous-même les perturbations dans votre classe. C'est pourquoi le titre de ce livre est *Gérer une classe difficile*, au sens où il vise d'abord à vous armer lorsque vous êtes dans la relation directe et exclusive à vos élèves, lorsque vous pilotez votre classe et qu'il vous faut en assumer l'autorité.

### **Seul ET en équipe !**

Le fait que nous n'ayons pas posé la focale sur l'équipe pédagogique ne signifie pas que nous nous en désintéressons. Au contraire, en cas de doute ou de difficultés, nous vous invitons toujours à faire appel à l'équipe, d'abord sur le plan humain, pour ne jamais rester seul, ne pas vous replier, puis à accepter et accueillir l'aide qui vous est donnée aussi minime ou imparfaite soit-elle. Mais il vous faut toujours garder la main sur vos élèves et ne jamais vous dessaisir de votre responsabilité. C'est vous qui pilotez, là est la noblesse même de votre mission d'enseignant pour le bien des élèves que l'on vous confie.



# De l'enfant à l'élève : développement moral et social

Pour cette première partie, nous choisissons de nous intéresser aux différentes étapes du développement de chaque enfant ordinaire lorsqu'il est amené à passer de son statut d'enfant à celui d'élève. Cette connaissance est fondatrice afin de pouvoir, en creux, saisir ce qui a manqué à nos élèves les plus fragiles. Car nombre de leurs troubles ont pour origine des passages développementaux échoués, le fait de n'avoir pas su ou pu franchir les étapes ordinaires des premiers âges. Il apparaît donc essentiel de connaître ce cheminement développemental et ce qu'il nécessite. Nous verrons ainsi comment certains de nos élèves sont empêchés d'élaborer des réponses adaptées aux sollicitations de leur environnement, lorsque les enfants ordinaires apprennent à ajuster successivement leurs attitudes pour prendre pleinement leur place dans un monde dont, à mesure, ils saisissent et adoptent les codes.

Nous traiterons dans cette partie de ce qui relève d'une confrontation toujours un peu difficile entre les besoins vitaux de l'enfant et l'altérité, à la fois des pairs et des adultes qui l'ouvrent sur un monde exaltant, car plus large, mais qui bouscule les repères qu'il a jusqu'alors construits.

Il nous revient d'être attentifs à atténuer la granularité des activités pédagogiques et de nos attitudes éducatives afin que la fragilité de ce petit être encore en développement ne reçoive pas comme hostile ce monde nouveau qui s'offre à lui et que nous avons conçu spécialement pour lui.

Les élèves sont donc disponibles pour être associés à la définition de certaines règles de classe et l'enseignant a tout à y gagner pour mieux investir le cadre pensé collectivement.

Vous trouverez dans la grille du **doc. 3** le récapitulatif de ces phases de développement, ce qui les caractérise et ce qui, à chaque étape, est rendu possible. Ces données ne sont bien évidemment qu'indicatives et sujettes à de nombreux aléas et différences entre élèves qui sont également traversés par d'autres réalités morales comme le montre le modèle de Turiel (p. 38).

Période	Titre période	Perception de l'enfant	Attitude de l'enfant	Ce qui agit chez l'enfant	Action des adultes
Crèche	Période de la toute-puissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'interdit conscient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plaisir des découvertes sensorielles.</li> <li>• Égocentrisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le principe de plaisir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'interdit posé.</li> </ul>
	PS	Période du « non »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuse les limites qu'on lui pose.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colères, menaces, rages, destructions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprentissage de la frustration.</li> </ul>
MS		Période du « défendu »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend à respecter un cadre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craint les conséquences : être puni ou désavoué.</li> <li>• Renoncement volontaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éviter les punitions.</li> <li>• Attend des récompenses à son respect du défendu.</li> </ul>
	GS	Période des « pourquoi »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionne le cadre.</li> <li>• Il est dans le donnant-donnant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se soumet, mais résiste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Négocie tout.</li> </ul>
CE1		Période de l'acceptation de règles intangibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepte les règles.</li> <li>• Voit qu'elles sont respectées par tous.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obéit à ceux qui sont là pour son bien.</li> <li>• Apprécie la loyauté, donne sa confiance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attend que tout le monde respecte les règles.</li> <li>• Est hypersensible aux injustices.</li> </ul>

<b>CE2</b>	Période du « consentement mutuel »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veut comprendre les règles.</li> <li>• Les règles permettent de maintenir de bonnes relations aux autres.</li> <li>• Les règles justes sont celles qui visent à soutenir l'ordre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veut que les autres fassent comme lui.</li> <li>• Souhaite interroger les règles, leur fondement, leur pertinence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comporte vis-à-vis d'autrui comme on aimerait qu'il se comporte avec soi.</li> <li>• Veut savoir pourquoi il doit appliquer les règles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Font contribuer les élèves à une partie des règles.</li> <li>• Se font garants de la pertinence des règles.</li> </ul>
<b>CM1</b>					
<b>CM2</b>	Période de la conscience sociale et morale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prend conscience des principes fondateurs des règles morales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prend conscience qu'il est permis de transformer une règle à volonté à condition de rallier l'opinion générale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construit lui-même un premier jugement moral personnel.</li> <li>• S'ouvre à l'universalité des valeurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbitrent la négociation collective des règles dans l'intérêt de la majorité et des valeurs universelles.</li> </ul>

**Doc 3.** Récapitulatif des phases de développement de l'enfant

## Prendre en compte la personne qu'est l'enfant

Cet engagement personnel dans la perception des règles a été étudié par Elliot Turiel, élève de Kohlberg, qui pose l'hypothèse que l'enfant serait très tôt capable d'intuitions morales. Il estime que ses ressentis émotionnels et son hypersensibilité sensorimotrice lui permettent de percevoir très jeune les conséquences de ses actes. L'acceptation des règles ne viendrait pas seulement de l'expérience des interdits, mais aussi à partir de la manière dont l'enfant les lit à l'aide d'un premier code de valeurs qu'il s'est élaboré lui-même. Et cela, explique Turiel, sans référence à l'autorité adulte, ni même à la culture dans laquelle l'enfant se déploie.

# À QUEL ÉLÈVE PERTURBATEUR AI-JE AFFAIRE ?

Sommes-nous légitimes pour profiler les élèves perturbateurs ?

Nous sommes nombreux à nous l'interdire, estimant que ce n'est pas notre rôle. Mais reconnaissons qu'il y a toujours une certaine mauvaise foi à dire qu'on ne le fait pas. Nous sommes, en tant qu'enseignants mais aussi en tant que personnes, sans cesse traversés par des représentations qui, bien que nous les réfutions comme critères d'évaluation de nos élèves, sont bien à l'œuvre<sup>29</sup>. Professionnellement, il nous est demandé d'évaluer en nous référant à des normes préétablies où l'on trouve des connaissances<sup>30</sup>, mais qui mobilisent des postures, de l'obéissance, de la persévérance, de la constance dans la tâche, bref, des savoirs non explicitement enseignés que le sociologue Philippe Perrenoud appelle le « curriculum caché<sup>31</sup> », mais qui sont clairement évalués puisqu'ils conditionnent l'évaluation réelle. Enfin, nous baignons dans un environnement social, politique, médiatique qui ne se prive pas de commenter tout ce qui se passe à l'école. Nous ne pouvons pas totalement nous abstraire des discours ambiants. C'est pourquoi apporter du raisonnable (ne pas se laisser happer) dans ce qui, qu'on le veuille ou non, nous « agit » comme on dit en psychologie, relève plutôt du sérieux professionnel.

Ainsi, à grands traits, on peut estimer qu'**il existe trois profils d'élève perturbateur : l'élève ayant des difficultés de comportement, celui qui a des troubles du comportement et celui qui, sur un temps court, navigue entre les deux.**

---

29. Comme le montrent les travaux sans équivoque sur l'effet Pygmalion et les prophéties autoréalisatrices et qu'on trouvera dans cette étude : Robert A. Rosenthal, Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman, 1971.

30. Les évaluations portent sur des compétences qui se définissent comme le maillage de connaissances, de capacités et d'attitudes.

31. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF sciences humaines, 2018 et lire aussi son article « Curriculum : le formel, le réel, le caché » : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)

Si leurs actes d'indiscipline se ressemblent – ils font les mêmes bêtises –, ce qui est à l'origine de leurs actes est différent et nécessite une intervention différenciée de votre part, car ce qui fonctionnera avec l'un peut très bien renforcer le trouble de l'autre. C'est pourquoi il est indispensable de ne pas les confondre. Apprenons à les distinguer.



Doc 11. Les trois profils d'élèves perturbateurs

## L'élève ayant des troubles du comportement

Nous sommes ici dans le **registre du handicap** et l'on trouve à la source du problème des **pathologies réelles**. Nous verrons plus loin dans ce chapitre que les causes sont multifactorielles et que c'est la réunion d'une pluralité de facteurs en comorbidité qui fait passer de la difficulté au trouble.



ÉLÈVE À PENTE TCC – TROUBLE DES COMPORTEMENTS ET DES CONDUITES (TOC-TC)		
SA DIFFICULTÉ MAJEURE	POINTS D'APPUI	GRILLE D'OBSERVATION
L'autre est perçu comme menaçant : il l'agresse. Il est entièrement mobilisé à contenir ses affects, ses émotions	Potentialités cognitives préservées	<b>Trouble oppositional avec provocation</b> : items 37 à 53 <b>Trouble des conduites</b> : items 54 à 60
SES ATTITUDES	SES IMPOSSIBILITÉS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressivité</li> <li>• S'applique à mettre à l'épreuve l'environnement pour en tester la solidité</li> <li>• Épuise et fragilise les adultes</li> <li>• Peu de culpabilité et de remords</li> <li>• Peu d'empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'attente, le différé</li> <li>• Les changements</li> <li>• La sollicitation de l'imaginaire</li> <li>• Penser de manière non strictement opératoire</li> <li>• Maintenir son attention, répéter ses efforts</li> <li>• Un imaginaire souvent pauvre</li> </ul>	
L'ACCOMPAGNER AU QUOTIDIEN	AGIR EN CAS DE TRANSGRESSION	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des règles claires avec des conséquences connues</li> <li>• Simplifier et ritualiser les transitions</li> <li>• Désacraliser, banaliser les évaluations</li> <li>• Toujours rassurer pour limiter l'anxiété</li> <li>• Planifier : annoncer les objectifs et la démarche</li> <li>• Morceler le travail en « pas à pas »</li> <li>• Planifier sa présence auprès de lui</li> <li>• Établir fréquemment un bilan : attitudes, progrès...</li> <li>• Bien identifier ce qui génère les crises pour les éviter, les contourner</li> <li>• Élaborer une grille de comportement (la journée, puis la semaine) sur des attendus nets et facilement observables, peu nombreux (2 à 3)</li> <li>• Faire plus de félicitations que de remontrances</li> <li>• Tenir à jour les progrès sous forme de récompenses ou de privilèges</li> <li>• Un privilège gagnant-gagnant peut être de donner une responsabilité à l'élève envers une autre classe (de plus petits) ; arbitre, tuteur, portier... où il fait l'expérience d'être lui-même garant de la règle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éviter toute escalade verbale : garder son calme</li> <li>• Sanctionner sans punir</li> <li>• En cas de crise, appliquer un protocole validé en conseil des maîtres</li> <li>• Après la transgression, remplir une « grille de réparation »</li> <li>• Réattribuer une pleine place au sein du groupe-classe</li> <li>• Tenir à jour des grilles d'observation du comportement : les comparer</li> </ul>	
	ERREURS À NE PAS COMMETTRE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdre son calme, son flegme</li> <li>• Punir la personne au lieu de sanctionner l'acte</li> <li>• Sarcasmes, humiliations devant les autres</li> <li>• Se montrer rigide, intransigeant</li> <li>• Menacer : simplement, annoncer les règles et les conséquences</li> </ul>	
	À RÉFLÉCHIR	
La mise en place de « contrats de comportement »		

### Doc 15. Accompagner l'élève TOC ou TC

## L'ÉLÈVE À PENTE AUTISTIQUE

L'autisme est un trouble neurodéveloppemental complexe qui génère des difficultés dans les interactions sociales, des comportements stéréotypés et des centres d'intérêt sélectif prenant des formes diverses et dont le diagnostic est posé dès 3 ans.

# GESTES QUOTIDIENS ADAPTÉS AUX ÉLÈVES TROUBLÉS-TROUBLANTS

Les élèves hautement perturbateurs ont en commun de grandes difficultés et des besoins forts :

- une difficulté à s'adapter aux changements ;
- un besoin de mobilité ;
- un besoin de cadre et de règles ;
- un besoin de renforcements positifs ;
- une peur de l'échec ;
- une estime de soi dégradée ;
- une incapacité à adapter leur comportement.

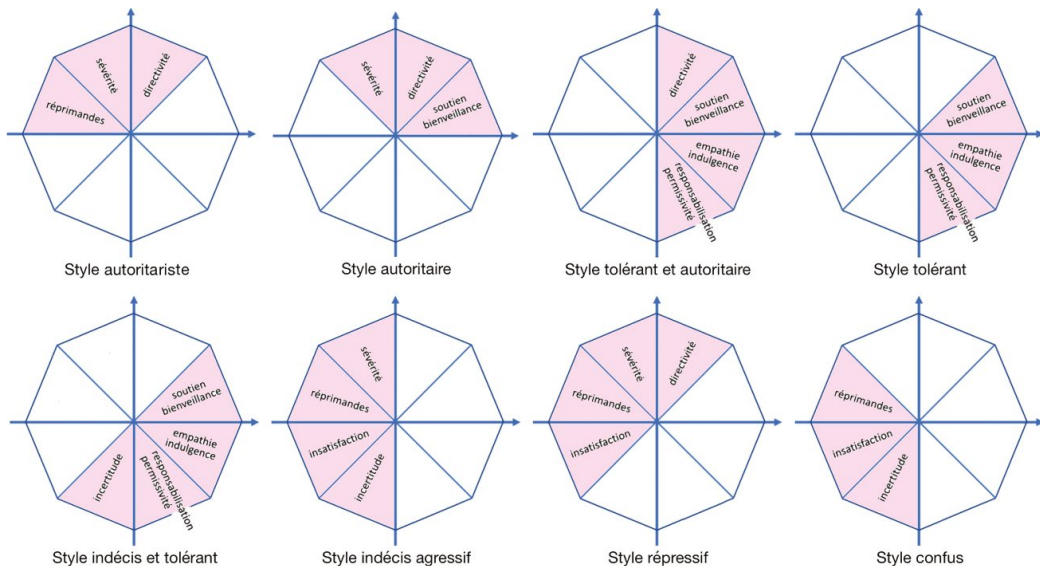
## La gestion des changements

Voici quelques conseils :

- Instaurer des rituels, des routines : ce cadre familier et attendu permet d'introduire la nouveauté sans déborder des formes jusqu'alors adoptées et comprises.
- Construire un emploi du temps, éventuellement personnalisé, c'est-à-dire allégé ou qui inclut des sas de décompression, explicité et stable dans le temps.
- Signaler explicitement le début et la fin des activités.
- Réduire les incertitudes en routinisant les activités.
- Bien penser les transitions entre séances afin qu'elles ne donnent pas lieu à des situations d'attente, instables et incertaines.
- Structurer et rythmer les séances de manière à ce que les étapes et modalités soient supportables mentalement et cognitivement.
- Établir du lien avec du connu, du déjà vécu. Procéder explicitement à des analogies.

## Huit styles de communication pédagogique

Les travaux de Wubbels ont visé à relier ces variables pour définir huit styles de communication pédagogique dont les modèles circomplexes sont proposés dans le document 33.



Doc 33. Huit styles de communication pédagogique

Chacun de ces styles génère chez les élèves des attitudes spécifiques que nous allons maintenant définir.

## Conséquences des styles pédagogiques sur les élèves

	Conséquences sur les élèves ordinaires	Conséquences sur l'élève perturbateur
<b>Style autoritariste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sent cadré. Il s'applique.</li> <li>• Comprend ce qu'il a à faire.</li> <li>• Connait et applique des règles immuables.</li> <li>• Se sent contrôlé. Se doit de réussir.</li> <li>• Les meilleurs sont valorisés, les plus fragiles sont bousculés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le cadre le rassure.</li> <li>• Mais le peu d'empathie lui fait observer son enseignant comme à risque.</li> <li>• Il se retrouve souvent puni et donc stigmatisé.</li> </ul>

# LES RÈGLES D'OR FACE À L'ÉLÈVE INDISCIPLINÉ

Nous vous présentons ici les postures et les actes indispensables que vous devez penser à mettre en œuvre lorsque vous observez une attitude déviante de la part d'un de vos élèves. Elles seront nos règles d'or.

## Les règles d'or face à l'acte d'indiscipline

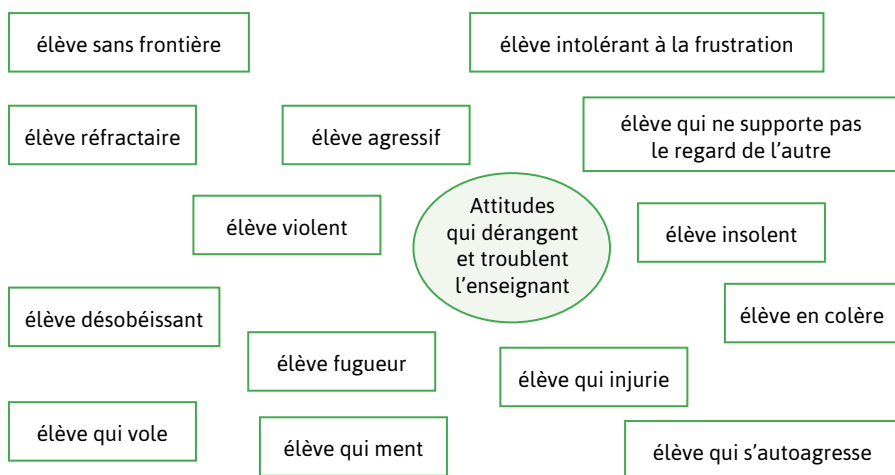
### 1<sup>ER</sup> GROUPE DE GESTES : CONTRÔLER SES PROPRES ÉMOTIONS

1. Rester maître de soi. Ne pas se laisser happer par la situation.
2. Montrer une attitude sereine, malgré les troubles que l'on ressent.
3. Autant que faire se peut, se montrer amène, souriant : l'élève doit percevoir que l'on est heureux d'être ici.
4. Ne pas faire comme si rien ne se passait en feignant l'indifférence : être prêt à agir.
5. Se préparer à l'idée que l'acte d'indiscipline puisse rouvrir certaines de ses blessures narcissiques et savoir comment faire pour ne pas se sentir atteint.
6. Se sentir suffisamment fort pour agir, ne pas dépasser ses propres limites. Sinon passer la main à un autre adulte.
7. Adopter la bonne distance : ni trop loin (filtre, hygiaphone), ni trop près (menace, intrusion).
8. Avoir compris que l'on n'est pas en cause, mais que simplement l'élève instrumentalise la situation. Donc, ne pas se sentir atteint en tant que personne.
9. Éviter toute tentation de vengeance à l'égard de l'élève.
10. Éviter toute lamentation ou plainte devant l'élève et devant ses pairs.
11. L'interdit de la violence s'impose toujours. Attention, tout ce qui est sur le registre de la violence engendre de la violence : sarcasmes, dénigrements, humiliations...
12. Accepter de ne pas toujours comprendre les actions de l'élève.

# BIEN AGIR FACE AUX ATTITUDES QUI DÉRANGENT ET QUI TROUBLENT

Il y a des attitudes d'élèves face auxquelles on se sent démuni. C'est le cas de celles que nous allons décrire dans ce chapitre. Elles placent l'adulte dans un inconfort qui à chaque fois le plonge dans des sentiments d'impuissance. L'enseignant se sent alors atteint dans son sentiment d'efficacité, dans son autorité. Mais plus encore, il se trouve pris dans ce que Joseph Blase a défini comme une « pathologie de l'idéal<sup>46</sup> », le décalage entre les représentations idéalisées du métier et ce qu'il vit au quotidien en entrant dans sa classe. Ce qui apparaît comme une forme de frustration professionnelle désengage et risque de pousser à l'adoption de gestes professionnellement inadaptés.

Nous vous proposons donc d'apprendre à connaître ces cas troublants en cherchant ce qui se trouve à la source de leur difficulté et d'en déduire des pistes opératoires de résolution.



46. Joseph J. Blase, « A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout », *Educational Administration Quarterly*, 18 (4) 1982, p. 93-113.