



Charlène Schneider

LA TANIÈRE DE Kyban

Je me lance en classe

UN CADRE SEREIN DANS SA CLASSE, ÇA SE CONSTRUIT

Mon compagnon quotidien pour
une autorité éducative et bienveillante

CYCLES
2-3



esf
SCIENCES
HUMAINES

Charlène Schneider

UN CADRE SEREIN DANS SA CLASSE, ÇA SE CONSTRUIT

Mon compagnon quotidien
pour une autorité éducative et bienveillante



Crédits photographiques :

Couverture : © Shutterstock/wavebreakmedia

Images intérieures : @DR, à l'exception de la page 53 © Freepik

Création couverture et maquette : Cécile Rouyer

Composition : Leslie Tardif

© 2020, ESF Sciences humaines

SAS Cognitia

3, rue Geoffroy-Marie - 75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4259-1

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

SOMMAIRE

Introduction	10
---------------------------	----

Chapitre 1

Sur quels fondements s'appuyer ?

1. Quelle posture développer ?	12
<i>Adopter une posture bienveillante et ferme à la fois.</i>	13
<i>Devenir une base de sécurité stable, prédictible et rassurante</i>	16
<i>Devenir un modèle éclairant et explicite</i>	20
2. Quelle influence sur les élèves et la classe ?	27
<i>Réduire l'anxiété et le stress.</i>	28
<i>Développer l'autonomie et l'autorégulation</i>	31
<i>Nourrir l'estime de soi.</i>	34
<i>Encourager l'indulgence, l'humilité, la tolérance et l'empathie.</i>	39
Points essentiels	46

Chapitre 2

Quelles règles instituer dans la classe ?

1. Des règles nécessaires mais qui interrogent	48
2. Penser les règles	49
<i>La raison d'être de vos règles : votre objectif</i>	49
<i>Les différents niveaux dans le règlement</i>	51
3. Établir ces règles	57
<i>Choisir le bon moment</i>	58
<i>Choisir une démarche</i>	61
<i>Trouver la bonne forme</i>	64
4. Soutenir le transfert hors de la classe	67
<i>L'importance de l'objectif et des principes fondamentaux.</i>	67
<i>La co-construction avec les élèves.</i>	68
<i>Le travail en équipe.</i>	69
Points essentiels	71

Chapitre 3

Comment gérer les manquements ?

1.	Des erreurs inévitables et des réactions à penser	74
2.	Échelonner les écarts pour graduer les réactions	74
	<i>Tout n'est pas « bêtise »</i>	75
	<i>Se centrer sur les objectifs et les principes fondamentaux</i>	77
	<i>Se rappeler que l'erreur est une occasion d'apprentissage</i>	79
3.	Réagir aux petits manquements du quotidien	80
	<i>Une parole, un geste, un regard</i>	80
	<i>L'apprentissage grâce aux conséquences naturelles</i>	82
	<i>Les limites des conséquences naturelles</i>	84
	<i>La recherche de solution</i>	85
	<i>Une prise de recul indispensable</i>	85
	Fiche pratique – Grille d'identification des besoins cachés <i>derrière les comportements de vos élèves</i>	88
4.	Sanctionner quand c'est nécessaire	89
	<i>Punition ou sanction</i>	89
	<i>Quand sanctionner ?</i>	92
	<i>L'exigence de la parole</i>	93
	<i>Les conséquences logiques et la sanction</i>	95
	<i>La mise en oeuvre et le suivi de la sanction</i>	98
5.	Gérer les conflits	99
	<i>Les éléments impliqués dans un conflit</i>	100
	<i>Les réactions inefficaces</i>	102
	<i>La médiation</i>	103
	Fiche pratique – La communication non-violente et les messages clairs	106
	Points essentiels	111

Chapitre 4 Quel dispositif instaurer pour réguler les comportements ?

1.	Un système ou un dispositif pour appuyer votre action	114
2.	Sanctionner les manquements et valoriser les comportements souhaités	115
	<i>Les limites d'un système avec sanction</i>	115
	<i>Les limites d'un système dit « positif »</i>	116
	<i>Les élèves qui questionnent le système</i>	117
3.	Redéfinir la fonction d'un dispositif de régulation des comportements	118
	<i>Les limites des systèmes de gestion des comportements</i>	118
	<i>Développer les compétences psychosociales</i>	120
4.	Penser un dispositif fonctionnel	122
	<i>Favoriser la coopération</i>	123
	<i>Résoudre les problèmes ensemble</i>	124
	<i>Réparer ses erreurs et chercher des solutions</i>	125
	Fiche pratique – Le conseil de classe	126
	<i>Accompagner l'introspection</i>	128
	Points essentiels	131

Chapitre 5 Comment prévenir et éviter les situations problématiques ?

1.	Comment structurer le temps ?	134
	<i>Construire un emploi du temps régulier pour la semaine</i>	134
	Fiche pratique – Calculer le temps dédié à chaque discipline	138
	<i>Rythmer la journée</i>	140
	Fiche pratique – Le rituel du jogging d'écriture	144
	<i>Prendre en compte les irrégularités de l'année scolaire</i>	149

2. Comment exploiter et s'approprier l'espace ?	155
<i>Organiser l'espace de sa classe</i>	156
<i>Analyser l'espace de l'école</i>	168
<i>S'adapter à l'espace en dehors de l'école</i>	174
Fiche pratique – À penser avant une sortie	176
3. Comment concevoir les apprentissages ?	178
<i>Éviter la concurrence</i>	178
<i>S'inspirer des pédagogies coopératives</i>	181
Fiche pratique – Intégrer progressivement le tutorat en classe	185
<i>Différencier pour que chacun puisse s'investir</i>	189
<i>Développer l'évaluation positive</i>	193
Points essentiels	195

Chapitre 6

Situations de crise : comment les prévenir ?

Comment réagir ?

1. Comment reconnaître la crise avant qu'elle ne survienne ?	198
<i>Anticiper les situations potentiellement délicates</i>	198
<i>Identifier les moments propices aux débordements</i>	207
<i>Percevoir et reconnaître les signes précurseurs</i>	214
2. Que faire si j'ai le sentiment d'avoir perdu pied ?	219
<i>Temporiser, souffler et relativiser</i>	220
<i>Prendre du recul pour observer</i>	222
<i>Définir un plan d'action pour reprendre la main</i>	228
Points essentiels	232

LES DOCUMENTS TÉLÉCHARGEABLES

Pour vous aider à analyser les situations que vous rencontrez ou à anticiper, à penser et à définir vos actions, vous trouverez, sur le site d'ESF Sciences humaines, des documents d'accompagnement à télécharger et à compléter. Ceux-ci pourront être un point d'appui pour réaliser un aller-retour réflexif entre pratique et théorie.

<https://esf-scienceshumaines.fr>

1. Allez sur la page : *Un cadre serein dans sa classe, ça se construit*
2. Cliquez sur « Contenus complémentaires »
3. Indiquez le code de la page 238
4. Téléchargez les documents qui vous intéressent

Les fiches d'accompagnement

- Réflexion au sujet du règlement de ma classe
- Observation des comportements et de leurs conséquences
- Observation d'un conflit
- Mon dispositif de classe
- Observation/définition d'un temps de transition
- Grille d'observation des comportements perturbateurs
- Situation de crise : mise en place d'un plan d'action
- Définition de votre dispositif
- L'emploi du temps
- L'aménagement de la classe
- Les différents espaces de l'école
- La coopération
- La différenciation
- L'observation des temps problématiques
- Mes réactions à des situations critiques
- La priorisation des comportements perturbateurs

Les « Je fais le point »

- Mes pratiques professionnelles
- L'organisation de la classe
- Le règlement de la classe
- Les buts à atteindre
- Le soutien aux élèves
- Les règles et les principes fondamentaux
- Les comportements problématiques

DE LA COOPÉRATION EN LIGNE

Le partage de pratique ne s'arrête pas à un ouvrage.

 Avec le groupe fermé Facebook « **Je me lance en classe** », rejoignez un espace de coopération entre enseignants pour échanger sur les pratiques et les questionnements du quotidien. Les auteurs de la collection y seront présents pour échanger sur vos éventuels retours, la manière dont vous vous êtes emparés de certaines propositions, de ce qui a marché ou pas pour vous. Bref, rien n'est figé, tout se construit.

 Retrouvez également le compte Instagram **esf.en.classe** pour toujours plus d'échanges avec le **#jemelanceenclasse**.

 Et bien sûr, vous pouvez continuer à partager et échanger sur vos pratiques sur Twitter avec **#jemelanceenclasse**.

INTRODUCTION

À l'école, toutes les journées et toutes les années ne se ressemblent pas : il en est des agréables et tranquilles, et d'autres plus difficiles. Quelquefois, nous nous décourageons : certains élèves sont agités, perturbateurs, violents voire dangereux (de plus en plus d'élèves, nous arrive-t-il de songer). Ce constat s'accompagne d'une prise de conscience d'une difficulté, ponctuelle ou persistante, à laquelle nous ne savons pas toujours faire face. Comment puis-je améliorer la situation ? Comment puis-je rassérer le climat de ma classe ? Comment puis-je gagner en efficacité ? Comment puis-je me sentir, dans mon action, plus en accord avec mes valeurs ? Telles sont mes interrogations, parfois, et peut-être les vôtres aussi.

Que vous soyez un professeur entré récemment dans le métier ou plus expérimenté, vous pouvez vous questionner, rencontrer une situation délicate ou souhaiter perfectionner vos pratiques et votre posture. Nous sommes tous potentiellement concernés et c'est parce que nous sentons qu'il y a toujours au moins un petit quelque chose à améliorer que la question des moyens à mettre en œuvre est sans cesse renouvelée.

Ces situations qui nous interrogent sont évidemment liées à la gestion de classe (ou des comportements) et à l'autorité. L'autorité éducative, telle que la définit Bruno Robbes, s'inscrit dans une relation d'influence asymétrique (l'élève n'est pas le professeur et inversement), où l'enseignant obtient l'obéissance¹ de l'élève sans recourir à la violence parce que sa légitimité est reconnue². Sur le court et moyen terme, nous avons à cœur d'établir, avec nos élèves, un contexte rassurant et un cadre structurant propices aux apprentissages. Sur le long terme, nous souhaitons favoriser et promouvoir le développement de futurs citoyens éclairés, autonomes, ayant développé toutes les compétences nécessaires à leur bien-être et à celui de leurs pairs.

La problématique des moyens reste entière. Vous ne trouverez ici aucun mode d'emploi à suivre à la lettre mais des idées concrètes, de l'inspiration, des pistes de réflexion et surtout un guide qui, pas à pas, vous invitera à enrichir votre posture professionnelle, à nourrir vos convictions et à créer vos outils sur-mesure (gestes

1. Je parlerai plutôt d'adhésion ou de coopération.

2. B. Robbes, *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*, ESF Sciences humaines, 2020, p. 106.

professionnels, dispositifs et supports de médiation) pour construire un cadre serein dans votre classe. Ce livre a été pensé comme un outil d'autoformation mais aussi un soutien.

Instaurer un cadre peut, dans une certaine mesure, être comparé à l'édification d'un bâtiment, et ce livre en adopte la logique : en partant des valeurs et convictions, fondations de votre action, vous allez ensuite en définir quelques grandes lignes, murs porteurs de votre édifice (règlements, réactions et sanctions, dispositifs, etc.). Enfin, les finitions – loin d'être des détails – parachèveront votre ouvrage et vous inviteront à observer votre action dans sa globalité, en prenant une certaine distance, pour en affiner la cohérence et en améliorer l'efficacité, même dans les moments les plus difficiles. Vous pouvez choisir de suivre le déroulement proposé au fil des pages, mais il vous est tout à fait possible d'explorer ce livre dans l'ordre qui vous semblera pertinent, sélectionnant les chapitres qui seraient susceptibles de répondre à vos interrogations propres.

Chapitre 1

SUR QUELS FONDEMENTS S'APPUYER ?

Vous êtes certainement convaincu du caractère fondamental de votre mission. Vous aimeriez guider vos élèves dans leurs apprentissages avec l'espoir qu'ils vivent, dans votre classe, une expérience riche et sereine alors même que vous présentez, ou savez, qu'apprendre peut être une situation particulièrement insécurisante. Voyons comment incarner concrètement vos convictions en vous posant comme un repère stable, rassurant et modélisant. Ensuite, nous analyserons quels effets cette posture ferme et bienveillante devrait produire sur vos élèves en détaillant certains observables qui soutiendront leurs progrès (apprentissage et savoir-être).

1. QUELLE POSTURE DÉVELOPPER ?

En tant qu'enseignant, vous avez certainement une image assez précise de ce que vous devez être et plus spécifiquement de ce que vous ne devez pas faire : ne pas humilier, ne pas stigmatiser, ne pas crier... et la liste est longue ! Vous savez sans doute également quelles seraient les qualités qui définiraient l'élève idéal : attentif, persévérant, résilient, volontaire, patient, sociable, solidaire, contrôlant ses émotions et notamment la frustration ou présentant toute autre qualité que vous jugerez incontournable. Pour autant, il n'est évident ni de définir ce que vous devez faire concrètement, ni de vous y tenir. Il n'est pas plus aisé de guider les élèves pour qu'ils développent les qualités que vous jugez incontournables.

Le comportement d'un individu, s'il peut éventuellement être influencé par des facteurs innés, **relève essentiellement de l'acquis** : il est le fruit d'interactions d'un individu avec son milieu. **Il peut donc être abordé comme un apprentissage** : vous avez la possibilité de modeler un environnement favorable à l'émergence de certains comportements et vous ne manquez assurément pas de ressources et de savoir-faire puisqu'enseigner est votre domaine d'expertise.

Cette conception ne relève pas du vœu pieux : il s'agit d'une nécessité. Il n'est pas possible de laisser entièrement à l'extérieur de l'école la mission d'éduquer les élèves aux attitudes qui leur permettront de se construire et de s'intégrer au sein d'un collectif. Certaines compétences sous-tendent les comportements favorables aux apprentissages comme à la vie en collectivité. Si l'on veut faire de l'école un levier pour réduire les inégalités sociales, **il est indispensable de mener une démarche consciente et explicite** d'enseignement de ces compétences.

Avant de vouloir faire évoluer vos élèves et leurs comportements, avant de vouloir transformer le climat de votre classe, vous pouvez commencer par vous questionner au sujet de votre propre attitude. **Tout changement commence par soi-même**. Quelles que soient vos tentatives, vos changements de dispositif ou même de comportement, ils seraient voués à l'échec s'ils n'étaient pas **la traduction en acte d'une posture professionnelle profondément convaincue, bienveillante et guidante**. Cette dernière constituera les fondations de votre action, une action ambitieuse parfois, mais assurément essentielle.

●●● Adopter une posture bienveillante et ferme à la fois

« Bienveillance » fait partie des mots auxquels on a fait dire tout et son contraire, le désignant aussi souvent comme la solution à tous les maux que comme leur cause principale. Parce qu'on confond souvent la bienveillance avec la permissivité, voire le laxisme, on l'oppose à la fermeté et donc, d'une certaine façon, à l'autorité. Pourtant, **bienveillance et fermeté sont les fondements de la discipline positive** : il ne s'agit pas d'adopter tantôt l'une et tantôt l'autre, mais de les conjuguer.

●● De la bienveillance...

Se montrer bienveillant envers nos élèves commence par une conviction : celle que tous nos élèves aspirent à la sérénité et ne nourrissent aucune mauvaise intention ; c'est garder à l'esprit, à tout instant, **le principe d'éducabilité**¹. En découle, par exemple, la nécessité de prendre conscience du droit à l'erreur de chacun, vous y compris, et de traduire ce droit par le cadre que vous poserez, par vos paroles et vos actes.

La bienveillance, c'est aussi **le respect de l'élève en tant qu'être humain à part entière**. Sa valeur et son importance sont inconditionnelles et incomparables. Il est un être vivant, conscient, sujet à des émotions propres, des aspirations, des craintes et une sensibilité tout à fait unique. Ce respect, s'il semble évident lorsqu'on l'évoque, se perd parfois sur le terrain, non pas par manque de bienveillance, mais parce que nous n'avons pas toujours le temps de réfléchir aux conséquences de nos actes avant d'agir. Inutile de se culpabiliser pour autant : bien que nous nous efforcions de réduire au maximum la fréquence et la gravité de nos erreurs, nous apprenons nous aussi de celles-ci et nous les réparons quand c'est possible.

La pression que nous pouvons subir du fait de très nombreuses injonctions – ou que nous nous imposons parfois à nous-mêmes – peut nous faire momentanément oublier l'enfant dont l'objectif – tout aussi légitime – peut être différent du nôtre. En quoi, par exemple, le besoin d'estime de soi et de reconnaissance serait inférieur à celui de comprendre la technique de l'addition posée ? **Le problème réside essentiellement dans le moyen adopté par l'élève pour exprimer ce besoin à un moment où nous ne sommes pas disponibles pour y répondre**. De son côté, l'enfant n'est peut-être

1. Voir l'article « éducabilité » de Philippe Meirieu : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm> [consulté le 14/04/2020].

pas non plus dans de bonnes dispositions pour aborder l'objectif d'apprentissage que nous lui imposons le plus souvent.

Parfois, il s'agit également de la conséquence d'une **cohabitation, chez le professeur, entre deux représentations du rapport professeur/élève** : d'un côté, une conception valorisant le rapport de force où le « maître » domine l'élève et a pour tâche, sinon de contrôler ce dernier, au moins de le former ; d'un autre côté, le professeur guide et accompagne tout en ménageant un espace et le temps indispensables à l'émergence d'attitudes, de comportements et de compétences plus profondément intégrées². Ces deux idées coexistent, imprègnent notre pratique et entrent parfois en conflit. La seconde, plus pertinente et actuelle, n'est pas toujours la plus spontanée.

●● ... et de la fermeté

Pour autant, faire montre de fermeté reste un impératif. **Il ne s'agit pas de contrôler mais de poser un cadre stable, fiable et propice au développement de relations saines et respectueuses.** Cette fermeté est elle-même un acte bienveillant, si elle est appliquée de manière réfléchie et consciente. Se montrer respectueux ne se limite pas à parler correctement et à être juste. C'est en ce sens que j'ai manqué de bien-

!j *Retour d'expérience : Quand j'ai perdu de vue les besoins de mon élève*

Lors de mon année de stage, un élève était explosif, insolent, mais aussi sensible et attachant. N'ayant pas réussi un exercice difficile, il se leva en hurlant, jetant son cahier au tableau et sa chaise au sol.

Pour moi, fatiguée, c'en était trop. Je lui ordonnai de sortir pour aller dans la classe de la collègue. Il refusa, s'assit sur sa chaise et croisa les bras. Je finis par donner des exercices à toute la classe sans quitter le pas de la porte, ceci pour éviter tout débordement et pouvoir me concentrer sur ce que j'entendais obtenir coûte que coûte, bien consciente qu'il en allait de ma crédibilité aux yeux de tous.

Au bout d'un temps qui me sembla ne jamais vouloir prendre fin, il se leva et s'exécuta lentement. Il semblait calmé mais moi, persuadée que c'était ainsi qu'on marquait son autorité, j'étais restée enfermée dans mon rôle de professeur courroucé. À aucun moment, pendant que j'agissais ainsi, je n'ai su percevoir que j'avais perdu de vue l'appel à l'aide que venait d'exprimer, avec beaucoup d'agressivité, mon élève.

2. Pour approfondir cette question, l'historique présenté par Jean Houssaye dans *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*, ESF Sciences humaines, 2014, p. 24-34, est très instructive.

veillance dans la fermeté dont j'ai fait preuve dans l'exemple précédent. Bien des réactions auraient été plus appropriées : ne pas perdre son sang-froid pour commencer, ne pas entrer en opposition si frontale, proposer calmement à l'élève de se calmer dans un espace prévu à cet effet avant d'engager une discussion, etc. S'il est impossible de revenir en arrière, il est toujours possible d'apprendre de ses erreurs.

Être ferme consiste à **n'abandonner ni son objectif, ni ses exigences, une fois ceux-ci énoncés**. Pour ce faire, il vaut mieux demander ce que vous êtes à peu près certain de pouvoir obtenir (voir, notamment, chapitre 3, « La mise en œuvre et le suivi de la sanction », p. 98). Demander à un élève ce dont il n'est pas capable ou quelque chose qu'il n'est, de toute évidence, pas disposé à réaliser risque de vous faire entrer dans un rapport frontal, dans une lutte de pouvoir qui a peu de chances de nourrir votre autorité. Cependant, la vie en collectivité et votre mission exigent parfois que vous sollicitiez un élève alors que celui-ci ne semble pas disposé à répondre favorablement à votre requête. **Le lien de confiance que vous aurez établi avec vos élèves, le bien-fondé et la manière de présenter de votre demande vous aideront à obtenir la coopération de vos élèves.**

Toutefois, cela ne signifie pas que vous obtiendrez toujours ce que vous souhaitez de la part de vos élèves. Il arrive qu'ils ne soient pas en mesure de se conformer à votre exigence, qu'ils n'en aient pas l'envie, qu'ils soient parasités par des éléments intérieurs ou extérieurs ou même que vous ayez manqué de finesse.

Toujours est-il que **vous ne pourrez pas ignorer un comportement perturbateur** : il faut, d'une part, signaler que vous l'avez vu, mais également que vous l'avez pris en compte voire que vous agirez en conséquence en cas de maintien du comportement inapproprié (voir aussi chapitre 3, « Sanctionner quand c'est nécessaire », p. 89). S'insurger ostensiblement, à la vue et l'ouïe de tous, s'avère parfois contre-productif. Considérez la possibilité d'échanger avec l'élève concerné sans transformer le reste de la classe en auditoire d'un échange qui pourrait alors virer au grand spectacle.

Point clé : Dire ce que l'on va faire et faire ce que l'on a dit

Vous avez peut-être déjà entendu « dire ce que l'on va faire et faire ce que l'on a dit ». Martine Boncourt précise : « Ne dire que ce que l'on est capable de faire et faire toujours ce que l'on a dit³. » Cette fiabilité indispensable nourrit la confiance que les élèves placent en vous.

Cela signifie qu'il est nécessaire d'**expliciter son attente et la conséquence qui aura lieu** si cette demande devait ne pas être satisfaite. De cette façon, vous laissez une chance à l'élève de modifier son comportement et vous vous assurez qu'il a pris conscience du caractère gênant de celui-ci. Une fois cette occasion passée, si l'élève persévère vous aurez à mettre en œuvre la conséquence énoncée. Cependant, assurez-vous avant d'être en mesure de le faire.

Trois étapes lorsque vous souhaitez voir un comportement changer :

1. Évoquer le comportement problématique et expliciter succinctement ce en quoi il dérange.
2. Annoncer la conséquence en cas de maintien du comportement.
3. Appliquer cette conséquence avec une fermeté bienveillante si le comportement n'a pas été corrigé.

●●● Devenir une base de sécurité stable, prédictible et rassurante

Il est bien évident que vos élèves arrivent en classe avec un passé et, parfois, avec un rapport à l'école troublé déjà bien ancré, même avec les plus jeunes élèves. Autrement dit, tout comportement a un antécédent et celui-ci ne se trouve pas toujours dans votre classe, ni même dans l'école. **L'un des prédicteurs, désormais bien connu, des comportements à l'école est la première expérience d'attachement⁴** telle que définie par John Bowlby dans sa théorie de l'attachement. Des élèves ayant développé un attachement insécure anxieux avec leur première figure d'attachement auraient plus de probabilité à développer des comportements problématiques en maternelle. On peut supposer que cela reste valable pour la suite de la scolarité, dans une certaine mesure.

3. M. Boncourt, *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, ESF Sciences humaines, 2020, p. 57.

4. Travaux d'Erikson et al. (1985) in H. Geddes, *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage : l'influence de l'attachement sur le comportement en classe*, De Boeck, 2012, p. 39-52.

Pour autant, la qualité de **la première expérience d'attachement n'est pas la seule à influencer sur le développement de l'enfant**. D'autres figures d'attachement peuvent devenir des « bases de sécurité » et proposer une autre expérience. Vous pouvez être l'une de ces figures et vous avez peut-être déjà constaté que certains élèves semblent s'attacher à vous plus que d'autres. « *L'enfant moins sécure peut se sentir tellement peu sûr de la disponibilité de la figure d'attachement qu'il se préoccupe plus de maintenir la proximité que d'explorer*⁵. » Vous comprenez pourquoi les élèves qui vous mettent en difficulté tendent à occuper tout votre esprit : certains recherchent activement à atteindre ce but dans l'espoir d'un retour rassurant.

Point clé : La théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement, dont la paternité est attribuée à John Bowlby, permettrait l'observation et l'analyse des relations établies entre un nourrisson (et par extension un enfant) et une figure d'attachement (la première d'entre elle étant généralement la mère). Deux grandes catégories d'attachement sont définies : l'attachement sécure, où l'enfant se sent en sécurité, et l'attachement insécure.

Ce dernier peut être :

- insécure évitant : l'enfant développe des stratégies d'évitements, de fuite ;
- insécure ambivalent (résistant, anxieux) : l'enfant supporte mal la séparation, mais semble en vouloir à sa figure d'attachement lorsqu'il la retrouve ;
- insécure désorganisé : aucune stratégie d'adaptation ne semble émerger, le comportement ne semble répondre à aucune logique, il est chaotique.

Il ne s'agit en aucun cas d'une pathologie mais de stratégies d'adaptation à une situation potentiellement stressante (la séparation avec la mère par exemple).

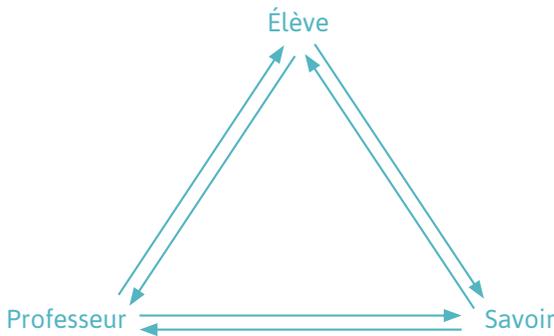
En devenant une base de sécurité pour l'élève, l'enseignant permet l'émergence d'une dynamique fluide et efficace entre l'élève, son enseignant qui le soutient et les tâches qui lui sont dévolues. On comprend bien qu'il ne s'agit pas uniquement d'une question de bien-être mais aussi de faciliter et d'encourager les apprentissages.

5. Barrett et Trevitt (1991) in H. Geddes, *op. cit.*, p. 51.

Point clé : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye⁶

Ce triangle représente les relations qui lient élève, professeur et savoir dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Chacune de ces relations influe sur les autres et chaque pôle se trouve en lien avec les deux autres. **Un attachement sûr permet la mise en place de relations saines, sereines et efficaces.** Il s'agit de stabiliser et sécuriser le lien qui unit professeur et élève afin de favoriser le bon déroulement des apprentissages. Pour l'élève, ni le professeur ni les apprentissages ne sont sources de stress⁷.

Triangle pédagogique de Jean Houssaye



●● Quand les élèves testent les limites

Plus votre comportement et vos réactions sont stables et prédictibles, plus les élèves seront rassurés. Certains ne testent les limites que dans le but, souvent inconscient, de s'assurer qu'elles n'ont pas changé, que le cadre reste le même, ce qui permettra à terme d'en déduire qu'il ne devrait pas changer par la suite. Tester les limites est un acte tout à fait naturel de la part des enfants et n'est en rien malveillant, ni dirigé contre vous.

Vos élèves ne pourront ni apprendre, ni se mobiliser pour adopter un comportement adéquat s'ils sont sans cesse hantés par l'incertitude. S'ils peuvent être sanctionnés pour un acte, alors qu'ils ne l'étaient pas la veille, sans que rien ne leur ait permis de comprendre ce changement brutal, ils ne sauront vraisemblablement plus sur

6. J. Houssaye, *op. cit.*, p. 9-20.

7. H. Geddes, *op. cit.*, p. 58.

quel pied danser. Comment pourraient-ils alors se lancer dans les apprentissages ? Un cadre ferme et durable, assuré par un professeur dont le comportement est aisément prédictible, permettra aux élèves de libérer leurs ressources cognitives et émotionnelles pour servir leur bien-être, leur épanouissement et leurs apprentissages.

●● Quand les élèves testent les liens

D'autres élèves testeront avec plus ou moins d'entêtement la solidité et l'authenticité du lien que vous semblez vouloir tisser avec eux : certains élèves craignent parfois que l'attitude bienveillante que vous affichez ne soit qu'une façade. Que ce soit parce qu'ils ont développé des troubles de l'attachement (suite à des expériences insécurisantes) ou pour d'autres raisons, ils s'imaginent que vous pourriez finir par les abandonner ou tout simplement par ne plus réussir à maintenir cette gentillesse d'apparat qu'ils vous soupçonnent d'arborer. **À vous de les rassurer en étant, une fois encore, constant et rassurant** sur la durée et malgré les épreuves qu'ils vous font endurer, souvent bien malgré eux.

!j Retour d'expérience : Quand j'ai cru perdre mon lien avec un élève

Cette année-là, je partageais ma classe avec une collègue. Un élève présentait des troubles envahissants du comportement encore non-diagnostiqués mais bien présents : il refusait d'entrer en classe le matin, gribouillait partout, déchirait, cassait, ne parlait que très peu, ne souriait jamais, se roulait par terre et pouvait crier des insultes ou des gros mots afin d'attirer l'attention dans ses moments de crise. Petit à petit, nous avons réussi, ensemble, à le faire gagner en sérénité grâce à nos attentions bienveillantes, stables et cohérentes.

Pourtant, à notre retour des vacances en janvier, celui-ci parut être complètement retourné en arrière. Mes mots et mes actes semblèrent sans effet. Je crus avoir perdu le lien de confiance que nous avions tissé. Nous comprimes alors que, s'étant particulièrement attaché à moi, **il était en train de tester la solidité de notre lien**. Une fois cette phase passée, l'année se déroula plutôt bien.

Achévé d'imprimer
en août 2020
par Dimograf
Bielsko-Biala, Pologne