

## TÉMOIGNAGE

### YVES BORNARD

*enseignant en Segpa*

**Yves Bornard est enseignant en Segpa depuis 2009 et titulaire du Capa-SH option F (difficultés scolaires et adaptation) depuis 10 ans. Il est en poste dans l'académie de Lyon, dans un collège qui accueille un public défavorisé, socialement et scolairement, relativement éloigné de la « culture scolaire ». Il intervient sur les quatre niveaux de Segpa, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, en particulier en cours d'anglais et de physique. Il a accepté de répondre aux questions de Marie Beretti. Le dialogue qui en résulte permet d'incarner et d'illustrer une manière parmi d'autres d'installer dans sa classe, confiance réciproque et autorité éducative.**

#### ■ Quelle est votre conception de l'autorité ?

L'autorité toute seule ne dit pas grand-chose de ce qu'elle est. L'autorité, c'est faire faire des choses à quelqu'un sans contrainte : il n'est pas obligé de le faire mais il va le faire. C'est ce qu'on demande constamment aux élèves : s'ils pouvaient ne pas le faire, ils ne le feraient pas. Pourtant la plupart le font. L'autorité peut être très dure, très cassante : elle peut briser des élèves quand elle se fait sous la contrainte ou la terreur. Mais je n'envisage pas le métier comme ça. Pour des raisons humaines et éthiques, d'abord, parce que je pense que les élèves sont des personnes, mais aussi pour des raisons d'efficacité pédagogique : à mon sens, un élève qui agit sous la contrainte n'apprend pas ou pour de mauvaises raisons ; donc il apprend mal. C'est un choix pour moi : la relation d'autorité est fondée sur la confiance. Et je ne vois pas comment on peut instaurer une relation d'autorité concrète et correcte, sans la confiance. Je ne vois pas un autre modèle que celui-là, à moins d'être sur un modèle qui ne me convient pas, et qui, à mon sens, ne fonctionne pas. Pour moi, exercer une autorité sans contrainte, c'est forcément exercer une autorité basée sur la confiance.

### ■ Comment se traduit cette confiance ?

Nous travaillons beaucoup en équipe. Ça ne concerne pas que moi et mes élèves, c'est un parti pris collectif de l'équipe éducative. On cherche à généraliser ce champ de confiance. Cela ne peut pas fonctionner si un élève est bien dans une classe et mal dans une autre. De mon point de vue, la confiance ne peut pas être qu'une relation interindividuelle : c'est un système-école. Par exemple, on fait le choix de faire intervenir tous les enseignants sur les quatre niveaux, de manière à pouvoir interagir avec eux toute l'année, chaque année, afin que les élèves nous connaissent dès la 6<sup>e</sup>. Et qu'on les connaisse : parce que la confiance repose pour beaucoup sur la connaissance de l'élève, de sa vie à l'extérieur, de sa famille, etc. Il y a certains élèves que je connais moins bien, parce que je ne suis pas référent. Mais il y a une répercussion positive sur moi, parce que l'élève sait que l'école connaît sa famille, la rencontre, discute avec ses parents, pour lui.

Autre élément qui constitue la confiance, c'est la justice. De ce côté-là, aussi, ça ne peut qu'être collectif : l'élève a confiance en nous, parce qu'il sait que ce qui va être décidé dans la classe, c'est la même chose pour tous, ça ne relève pas d'un traitement individuel, parce qu'on serait « gentils ». Ce n'est pas ça, la confiance. D'ailleurs, on peut être très durs avec des élèves :... J'ai l'exemple d'une collègue qui est dure avec les élèves, et pourtant c'est elle qui est la plus reconnue. C'est eux qu'ils l'expriment : ils ont une relation particulière avec elle. Elle est exigeante, mais comme c'est partagé, expliqué et pour tout le monde pareil, comme c'est juste, ça les rassure. Et puis, elle est en même temps très disponible, très à l'écoute. Quand c'est juste et légitime aux yeux des élèves, ils ont confiance : ils savent que la décision prise est bonne pour eux.

Je pense que la confiance se noue si on recherche l'autorité « bonne ». La confiance, ce n'est pas quand un élève se dit : « lui, c'est mon ami », c'est quand il nous voit comme des professionnels, légitimes et compétents à être là et à faire notre métier : comme des gens qui font des choses bonnes pour lui, et ça, même si ça ne lui est pas agréable. C'est ce qui évite que des élèves sortent de leurs gonds : un élève peut être en colère, mais au fond, il comprend qu'on est là pour son bien.

■ **Comment faire concrètement pour qu'un élève comprenne que vous agissez pour son bien ?**

L'autorité, ça peut être deux modalités : soit ça se passe tranquillement et tout ce qui est mis en place n'est même pas visible, soit ça ne fonctionne pas, et alors il faut la rendre lisible, comme si on levait un panneau « STOP » qui rappelle à l'élève qu'il y a une autorité. Et on voit bien que lorsque le relationnel n'est pas bien installé, ce « STOP », ils n'en font pas cas. Il y a toujours des élèves qui nous glissent entre les doigts, c'est là nos limites : il y a des élèves qui débordent de souffrance, d'émotions, et c'est très difficile. Ce sont des élèves qui ne sont pas en confiance avec les adultes tout simplement. On fait ce qu'on peut, mais il y a aussi des échecs. Mais ce qui est sûr c'est que l'autorité nécessite la confiance. Je dirais même que l'autorité est une conséquence de la confiance. Et inversement, la confiance est une conséquence de l'autorité. Parce que ça s'installe en même temps.

■ **Vous pouvez me donner un exemple récent ?**

Sur une séquence avec un collègue, on avait deux groupes de douze élèves chacun. On faisait des jeux de société. Quand je suis allé voir mon autre collègue, qui par ailleurs n'a pas de problème particulier avec l'autorité, il me dit : « Tout va bien, mais il y a Macha qui ne veut pas s'asseoir, qui ne veut rien faire. » Cette élève était debout, sac sur l'épaule, tête baissée. J'ai dit à Macha : « Tu as 10 secondes, tu enlèves ton sac, tu t'assois et tu te mets sur un jeu. » Elle a commencé à râler et je lui ai dit : « Il te reste 5 secondes. » Immédiatement, elle a enlevé sa veste, son sac, elle s'est assise et a commencé. Plus tard elle est venue me voir et m'a dit : « Je veux être dans votre groupe. » Mais qu'est-ce qui lui passe par la tête à ce moment-là ? Parce que ce n'est pas moi qui suis bon, mais c'est ce que cette élève projette sur moi qui joue. Qu'est-ce qu'elle attend de l'adulte, ici ? Je pense qu'en étant ferme avec elle, à ce moment-là, je l'ai sortie d'un embarras. Elle était entrée dans un jeu, à faire la rebelle et elle ne savait pas en sortir. En fait c'est le cadre qui les rassure. En posant le cadre avec elle, je l'ai soulagée. En réalité, elle avait envie de participer aux jeux de société, d'être avec ses copines mais elle s'était mise dans une situation compliquée. Elle était dans son rôle et, pour elle,

la seule solution pour en sortir sans perdre la face, c'était qu'un adulte lui dise clairement : « Tu fais ça. » Là, ça la tranquillise.

Mais si c'est un adulte qu'elle ne connaît pas bien, ça donne une tout autre chose, ce n'est plus « l'adulte qui la sauve d'une mauvaise posture. » Alors que là, parce que je la connais bien, c'est dit sans se fâcher et avec humour : elle a bien vu que si elle mettait 15 secondes au lieu de 10, ça ne serait pas un drame. Elle perçoit la mise en scène, le « Je suis fâché, mais j'ai la distance pour avoir un peu d'humour. » Alors que si ça avait été un adulte qu'elle ne connaissait pas, elle se serait fâchée, on lui aurait pris son carnet, on lui aurait mis un mot, une heure de colle, etc. Dans ce cas, cela aurait été un scénario où elle n'aurait pas plus lâcher sans perdre la face. Et comme ensuite elle est venue demander à être dans mon groupe, je crois que ça veut dire « Je suis plus apaisée avec quelqu'un qui peut me dire : c'est comme ça que ça se passe. » Je trouve ça assez édifiant.

En réalité c'est assez rare que je me retrouve dos au mur. Si l'élève ne fait pas ce que vous lui dites, c'est vous qui perdez la face. Cela ne m'embête pas plus que ça de perdre la face, mais cela veut dire qu'il n'y a pas de solution. Quand vous avez tout essayé, que l'élève n'a pas son carnet, qu'il s'en fiche de toute façon, si vous lui signifiez que c'est la dernière limite et qu'il ne le fait pas, vous ne pouvez plus exercer votre métier. C'est perdu. On rentre dans quelque chose qui nous dépasse. On fait ce qu'on peut, mais on ne peut que sauver les meubles. Mais c'est assez rare qu'on se mette dans cette situation, parce qu'avec les élèves avec qui on a cette relation de confiance, ça n'arrive pas. Dans l'exemple de Macha, je sais, je savais qu'elle allait le faire. Avec un élève avec qui je n'ai pas d'accroche, ça se passe autrement. Je pense à un élève qui ne vient pas beaucoup au collège : avec lui, je ruse, je lui laisse faire des choses, et il le sait. On est dans une relation qui n'est pas saine. Avec lui, je n'aurais pas essayé ça. Je ne lui aurais jamais dit « Tu as 10 secondes. »

#### ■ Avec un élève « difficile » comme lui, que faites-vous ?

Cet élève nous a emmené vers autre chose qui relève du « Je sais que vous ne voulez pas aller au conflit. » C'est justement un élève pour lequel il n'y a plus de justice. On en a parlé en équipe. On

n'applique plus les mêmes choses pour lui que pour les autres. Les autres élèves l'expriment : « Lui, personne ne lui dit rien ! » Et lui, il sait pourquoi et il le dit. Il sait que l'enseignant ne souhaite pas qu'on en arrive au conflit ouvert. Donc là on le reconnaît, on l'explicite.

Même dans ces relations qui se passent mal, je dis tout aux élèves. Cela permet de créer un embryon de confiance ; l'élève se dit qu'au moins, on ne le prend pas pour un imbécile.

À cet élève, je dis : « Oui, je ne fais pas la même chose pour toi que pour les autres, mais c'est mauvais signe, ça veut dire que je ne fais pas bien mon travail avec toi, parce que je ne peux pas : il faut que les autres puissent avancer, aussi. » C'est difficile à entendre pour l'élève, mais c'est difficile pour moi aussi. C'est un peu une manière de le mettre de côté, de vouloir simplement qu'il n'embête pas le groupe. C'est le message. Et ça c'est très dur pour lui.

Pour cet élève, il n'y a aucune confiance. Le contact physique est aussi compliqué pour lui. Je ne peux pas faire ce que je fais avec d'autres : une petite tape sur l'épaule pour féliciter quand ça se passe bien, ou pour déplacer des élèves sur la mise en rang et ça passe très bien. Mais cet élève-là, je ne peux pas le toucher. Et je ne le fais pas. En fait, je fais toujours des petits tests pour voir les réactions. Et lui, c'est un élève pour lequel ce n'est pas possible. On ne peut pas l'approcher, lui mettre une main tranquille sur l'épaule pour le féliciter, c'est impossible. Il y a une distance, et sans doute une histoire personnelle, qui décide de ses réactions. C'est un élève qui a une relation à l'adulte qui est terrible.

J'essaie de faire mon métier au mieux, et d'avoir une relation la plus humaine possible. Humaine, mais bien cadrée, parce qu'on n'a pas le choix. Sinon ça ne peut pas fonctionner. Mais si on n'y arrive pas, avec l'appui de l'équipe, avec la direction, pour faire ce relationnel avec les familles, il ne faut pas culpabiliser : c'est qu'il y a des choses qui nous dépassent. C'est la limite professionnelle, ce qui relève de la vie et de la subjectivité de l'élève.

Mais il ne faut pas dramatiser non plus : malgré tout, ça ne se passe pas trop mal, et ce dont on ne se rend pas compte avec l'expérience, c'est du niveau d'autorité qui est quand même installé, du nombre de choses que l'élève fait sans s'en rendre compte. Et

ça ne laisse aucun doute pour lui. Ça roule... Quand les équipes ont de l'expérience et que ça se passe bien, on ne se rend plus compte du niveau d'exigence qu'on a placé. En réalité, si on fait le compte des problèmes que cet élève a pu poser, ce n'est pas si important. Je pense que par cette attention aux élèves et à la relation qu'on met en place, on arrive quand même à éviter énormément de difficultés.

■ **Concrètement, que mettez-vous en place, dans votre pratique personnelle et en équipe, pour faire naître cette confiance ? Et pour désarmer la méfiance de certains élèves à l'égard de l'institution ?**

Il y a deux choses majeures : la première est que les élèves de Segpa sont des élèves qu'il faut impérativement mettre en situation scolaire de réussite. Non seulement c'est un objectif réglementaire, mais surtout ce sont des élèves qui ont un fort sentiment d'échec scolaire. L'échec est une réalité pour eux. Les remettre en situation de réussite et leur redonner un sentiment de capacité est un long travail. Ça, c'est le volet didactique et pédagogique.

La seconde chose, et c'est un aspect fondamental, c'est la relation aux familles ou au détenteur de l'autorité parentale, même si un certain nombre d'élèves scolarisés en Segpa ne sont plus sous l'autorité de leurs parents. C'est l'aspect « en dehors de la classe » : il faut très rapidement que l'élève sache que le monde scolaire est relié au monde de la famille, de manière réussie et apaisée. Le parcours scolaire de nos élèves a été difficile depuis toujours : pour les parents, c'est souvent l'idée que l'école va appeler pour dire que « ça ne va pas », au niveau des apprentissages et bien souvent du comportement. Notre objectif est que l'institution-école retisse cette confiance. Il faut ainsi multiplier les prises de contact. Même avant le début de la 6<sup>e</sup>, on fait visiter le site, notre directrice rencontre les parents. Puis, très rapidement, dès septembre, on a des rencontres avec les parents, pour qu'on puisse commencer à être en contact facilement avec eux.

Sur ce point, le rôle du directeur est essentiel. C'est l'avantage en Segpa : le directeur est dédié à la Segpa. Et il est en charge de 60-70 élèves. Il y a un fort niveau de proximité avec les familles,

car c'est une petite structure. Et à notre niveau d'enseignant, on soigne la relation avec les parents : on dit les choses, on annonce les objectifs, comment se passe l'année, on donne les outils. On essaie d'être très transparents.

En termes d'outils, il y a le classique carnet de liaison, mais aussi, depuis quelques années, un environnement numérique de travail (ENT) commun à tout le département. Et on fait un gros travail d'accompagnement pour que les élèves et les familles aient le matériel, s'approprient et utilisent cet outil. Il y a des séances dédiées dès la rentrée, pour les élèves. On y a mis du temps et de la disponibilité, mais ça fonctionne. Et nous l'utilisons beaucoup. Moi, j'ai mis du temps à le prendre en main et à en comprendre l'intérêt : rendre transparent ce que je fais, et pour les élèves, et pour les parents. Maintenant, ce sont les élèves qui nous poussent à l'utiliser !

En résumé, il faut s'assurer que la communication entre l'institution et les parents soit rapidement mise en œuvre et qu'ils aient confiance, qu'ils perçoivent qu'on est là pour la formation de leurs enfants, et pas seulement parce qu'ils sont perturbateurs ou que « personne n'en veut. » Il faut faire ce travail d'explication aux familles, leur dire que la Segpa est une chance pour eux.

Ensuite, du côté des élèves, dans la classe, il y a un travail explicite sur l'estime de soi, avec des séances exclusivement tournées vers « mieux se connaître soi-même », « apprendre à dialoguer les uns avec les autres dans la classe », « faire des jeux pour apprendre à se connaître les uns les autres en début d'année », « agir avec le corps », etc. Des choses assez classiques, mais je ne suis pas sûr que ce soit le plus efficace. À mon avis, c'est plutôt le concret, la réalité de ce qu'il se passe dans la classe qui fait que les élèves se sentent bien : c'est parce qu'ils sont en réussite, que les adultes qui les ont mis en réussite leur apparaissent comme dignes de confiance. C'est vraiment l'aspect didactique.

■ **Vous voulez dire que les élèves ont conscience que c'est grâce à l'enseignant qu'ils se sentent en réussite ?**

Oui, clairement. Grâce à l'enseignant et aux enseignants ! Grâce au système. Les conditions de scolarité qu'on a en Segpa [des classes de 12 à 15 élèves maximum] sont véritablement une

chance. Les collègues en primaire n'ont pas ces conditions, ils ne peuvent pas suivre d'aussi près leurs élèves comme nous pouvons le faire. Et pour ces élèves, ça n'a pas fonctionné en primaire. Nous, on va chercher la réussite. Au début, il faut se contenter de ce que peuvent donner les élèves. C'est là-dessus qu'on a un travail didactique à faire, au départ, pour les mettre en réussite. Cette « mise en réussite » ne signifie pas réussir les attendus de fin de cycle 3. Non, nous devons produire les conditions dans lesquelles ils réussissent quelque chose, et pour cela il faut qu'ils puissent voir la progression. Les élèves perçoivent le chemin qu'ils ont parcouru.

C'est très parlant en anglais : on a des élèves qui partent de rien, qui disent qu'ils sont nuls et qu'ils n'y comprennent rien en début d'année. Donc dès qu'il se passe quelque chose, je peux leur montrer leur évolution, leurs progrès, même sur 15 jours. Je peux leur dire : « Tu te souviens de ce que tu m'as dit il y a 15 jours ? Regarde maintenant ce que tu arrives à faire ! » Alors ça peut n'être pas grand-chose, quelques mots seulement, mais effectivement, les élèves rentrent alors dans une dynamique de confiance en eux, et de confiance en moi. Peut-être que je leur apparais comme quelqu'un qui ne va pas les mettre en difficulté.

Autre exemple, les évaluations sont préparées. Parfois, je vais jusqu'à leur dire exactement ce qu'ils auront en évaluation. Parce que je considère que c'est pareil pour moi, et je le leur dis : « Moi, je n'ai aucune situation dans ma vie d'adulte où des gens me tendent des pièges sur une évaluation dans une semaine. » Alors je ne vois pas pourquoi je le ferais. Ça peut aussi être une évaluation avec outils. Je le leur dis aussi : « Quand vous me posez une question en histoire, si je ne sais pas, je vais sur internet ou je prends un livre et je trouve la réponse. J'ai des outils et j'arrive à les utiliser. Donc vous aussi. » Alors là, les élèves disent : « Ah bon ? mais c'est trop facile ! » Mais ce n'est pas si facile. Ce n'est pas trop facile, parce que ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes, c'est que l'utilisation de l'outil pose problème : ça s'apprend.

Et puis j'ai un critère : je leur dis que tant que ce n'est pas facile pour eux, c'est que ce n'est pas bon. Il faut qu'ils puissent me dire qu'ils s'ennuient. » Et ça, ça détend plein de choses. Alors que dans les représentations classiques, si un élève dit : « C'est trop

facile », le prof pense qu'il n'a pas (eu) assez d'exigences. Non, moi je leur dis : « Quand ça devient trop facile, c'est que tu as bien travaillé avant. » Et ça, je le leur montre : ça doit être visible sur la progression du cahier. Quand ils me disent « C'est facile », on remonte en arrière dans le cahier, et je leur montre que deux mois avant par exemple, j'ai fait faire la même chose, et ils n'y comprenaient rien. Ou très peu. Je rends visible le fait qu'il y a eu une progression, et donc qu'ils sont en réussite. Et je pense que la relation d'autorité que j'ai avec les élèves, qui se passe bien, je la fonde sur la réussite des savoirs que j'enseigne. C'est clairement le cas pour l'élève de mon exemple, Macha. Pour elle, je suis un référent. Parce qu'elle a progressé.

### ■ Vous êtes une personne ressource pour eux ?

Oui, je pense. Mais ça implique plusieurs choses en termes de didactique. Parce que les mettre en réussite, ça veut dire qu'ils progressent. Il faut être dans cette mesure entre « C'est atteignable » mais « Ce n'est pas trop loin », la fameuse ZPD [Zone proximale de développement, théorie sociocognitive développée dans les années 1920-1930 par Lev Vygotski] dont on nous parle en formation. C'est bien connu, mais c'est difficile à mettre en œuvre. Et ça veut aussi dire qu'il faut aller lentement. On en a parlé en équipe récemment, je pense que sur l'ensemble du système scolaire, on va trop vite. Aller lentement veut dire avoir des exigences atteignables et répéter. C'est ça qui met les élèves en réussite. Or l'habitude de l'école, c'est « Je fais quelque chose, j'évalue et c'est fini », on n'y revient plus. Et ça c'est terrible, ça ne met pas les élèves en réussite. Et encore une fois, dans la vie, c'est extrêmement rare de se trouver dans cette situation.

Pour que l'élève ait confiance, il faut qu'il voie l'enseignant comme quelqu'un de légitime, c'est-à-dire comme quelqu'un de professionnel, qui lui veut du bien, qui lui explique bien, qui le met sur les rails, qui le met en réussite, qui rend sa progression visible pour lui, et qui n'est pas en train de le flatter en lui disant « Oui, oui, c'est bien mon petit » alors que ce n'est pas vrai ! Et lorsque ça se passe comme ça sur les apprentissages, que l'élève a confiance en son prof, alors quand celui-ci lève ce fameux panneau « STOP », l'élève l'accepte. Le mieux, quand même, c'est de

ne pas avoir à dire « STOP », et que les règles roulent toutes seules. Mais si un jour il y a un problème, l'élève se dit : « J'accepte. »

C'est un peu idyllique, ce que je dis, et je pense qu'il peut y avoir des différences entre les élèves qui ont la culture scolaire et ceux qui en sont éloignés. Pour celui qui a la culture scolaire, tout ça peut rester implicite. Si ce n'est pas implicite, il suffit de quelques rappels pour qu'il suive. Mais pour les autres, pour ceux qui sont éloignés de la culture scolaire, il faut toujours remettre ça sur le tapis. Il faut tout le temps expliquer, construire ce lien. Ce n'est pas en une fois, en début d'année, qu'on pose les règles, et puis après c'est appliqué. Non. Et pour le coup, c'est difficile !

### ■ **Au niveau du climat de classe, que faites-vous ?**

Sur le climat de classe, on a eu des discussions en équipe : on s'est dit qu'on ne pouvait plus laisser passer certaines choses, qu'il fallait qu'on cible des points particuliers et qu'on ne laisse rien passer. Et là c'est décidé collectivement. Il faut que ça marche au bout de trois semaines, un mois, sinon on ne tient pas le rythme, ce n'est pas possible. Par exemple, c'est une heure de retenue pour une insulte, parce que c'est trop ! Les séances sur l'estime de soi, la communication, c'est bien, mais ce n'est pas assez efficace en termes d'effets sur la durée. C'est vraiment le quotidien qui fait le climat de classe. Il y a des choses sur lesquelles on ne transige pas, les moqueries, les insultes, la parole agressive envers un enseignant. Tout ça c'est non négociable, et amène à une sanction. Et ça aussi, ça travaille la confiance. Parce que l'élève se sent protégé : il sait qu'il ne se fera pas moquer, agresser, car l'enseignant est là pour y veiller. Et c'est très bien compris. Instaurer un climat de confiance, c'est vraiment un souci, une attention du quotidien.

Autre exemple, les moqueries, en anglais c'est très fréquent, à cause de l'accent, du fait qu'ils ont du mal à lire. Très vite, en début d'année, je saisis l'occasion : je les mets en situation de lecture. Et je sais que ça va ricaner. Et là, je suis très dur. Je suis très cassant. Et ça s'arrête très vite. À celui qui rigole, je lui dis : « Si je te demande de lire, tu vas faire des erreurs, parce qu'on en fait tous, j'en fais aussi, on n'est pas anglophones. Donc ça veut dire quoi ? Qu'on va chacun notre tour rigoler les uns des autres ? ». Et je crois que ça fonctionne, parce que l'élève comprend que

oui, c'est logique. Si on ne fait pas ça, c'est invivable. L'élève voit bien que ce n'est pas pour l'embêter, c'est dit dans tous les cours, régulièrement : à chaque fois qu'il se moque, il y a une explication, puis un rappel à l'ordre, puis un mot, et si ça continue il est sanctionné. En définitive ça va rarement jusque-là, les moqueries, parce qu'on peut tous être sujet à moquerie, donc ça s'arrête vite.

Le climat de classe, c'est tout ça : ça passe aussi par une façon de s'adresser aux élèves, de les mettre en réussite, de revenir à chaque fois, en direct, sur les difficultés qu'il peut y avoir, de ne pas se laisser déborder, de sanctionner quand il faut sanctionner aussi. Pour que ce soit juste et qu'on soit considéré comme quelqu'un de légitime, il faut que ce soit constant, ce qui est très difficile. Je pense que c'est un écueil qu'on rencontre tous, dans notre pratique, et moi comme les autres. Parce que sanctionner, c'est beaucoup d'énergie dépensée : poser une heure de retenue, mettre un mot, voir les parents, etc. Donc moi aussi, j'ai tendance à reporter. C'est pour tout le monde pareil... mais il faut tenir, parce qu'être constant, c'est essentiel.

Et sinon, il y a tout un tas de petites choses : on fait des sorties randonnées, par exemple, ce qui peut paraître bizarre aux élèves, car il n'y a pas d'objectif précis. Mais nous, on sait que la balade, c'est un temps long avec les élèves où on discute, on parle avec eux. Ce sont des situations qu'on essaie de faire plusieurs fois dans l'année. Ça nous permet de pouvoir discuter avec eux dans d'autres conditions, d'échanger différemment. Et eux, ils partagent quelque chose entre eux.

Et les habitudes aussi : ils savent que chaque année il y a un grand voyage en 4<sup>e</sup>. Ce sont des choses qui reviennent et qui leur permettent d'être apaisés. En fait, on a commencé à faire ça une année, et on s'est dit qu'il fallait le faire chaque année : d'abord parce que ça les projette, et puis si on ne le fait pas, ou une année sur deux, ou quand on peut, les élèves vont trouver ça injuste. Il faut le faire chaque année, pour qu'ils aient le sentiment que c'est juste, et qu'eux aussi, ils auront leur sortie. Toutes ces sorties extrascolaires sont très importantes. Il s'y passe plein de choses : des choses qui ne sont pas « préparées », mais qui se font automatiquement.

### ■ Vous efforcez-vous de favoriser la coopération ?

Oui, ça ne me vient pas en tête, parce qu'on le fait naturellement. Mais c'est majeur. Je ne vois pas comment on peut travailler dans la compétition. Par exemple, il n'y a plus de notes chez nous ; nous évaluons les élèves par couleurs. Mais attention : ce n'est pas ça qui est important, parce que même avec des couleurs, on peut instaurer un climat compétitif ! Sur le travail quotidien, c'est difficile de les faire travailler ensemble. Je leur explique que je ne les mets pas en groupe parce que c'est sympa et amusant de travailler à plusieurs, mais parce que je pense qu'avec leurs échanges, ils vont apprendre, et mieux que si c'est moi qui fais le cours. Mais le travail de groupe nécessite un certain nombre de compétences chez les élèves que les nôtres n'ont pas forcément. Il est donc important que les élèves comprennent qu'ils peuvent apprendre des autres. Je fais des groupes hétérogènes, et je le leur dis, je ne le cache pas. Je leur dis que dans le groupe il y a des élèves moteurs et que je compte sur eux pour apprendre des choses à d'autres. Ils ont des rôles, chacun a quelque chose à faire. C'est pour qu'ils puissent s'entraider. Cette façon de travailler est difficile à mettre en œuvre, parce qu'ils ont bien sûr la possibilité de ne pas travailler, et ils la prennent. Et on ne peut pas rattraper toutes les petites interactions, quand ils sont en groupe, c'est impossible. Il y en aurait trop. Alors il m'arrive d'arrêter et de dire : « Là ça n'a pas fonctionné, on arrête. »

Avant, je les mettais directement en groupe, et le travail de groupe était lui-même une situation pour apprendre à travailler en groupe. Mais c'était compliqué, et c'était très vite le bazar. Je pense que je prenais les choses à l'envers. Aujourd'hui, je prépare les élèves sur le contenu de la séance avant. Afin qu'ils soient suffisamment en réussite sur le contenu pour être en capacité de partager des choses en groupe. C'est le contenu qui favorise le travail de groupe, le savoir est un outil pour le travail de groupe. Et ce sont toujours les mêmes leviers : de la réussite, de l'explicité. Une fois que c'est fait, on peut faire un retour, de la métacognition sur « Qu'est-ce qu'il vient de se passer ? Quels étaient les objectifs ? Qu'est-ce que vous avez fait ? ». Je m'arrange même pour qu'ils puissent dépasser ces objectifs. Et je suis spontané :

je leur dis que je suis surpris, que c'est vraiment bien. Ils avaient un objectif très clair, très précis, jusqu'au nombre de phrases à réaliser, par exemple. La plupart du temps ils l'atteignent et même ils le dépassent ! C'est parfait, et je le leur dis. Mais les objectifs ne sont pas trop élevés au départ, parce que j'ai toujours en tête cet impératif qu'il faut vraiment qu'ils réussissent. C'est le cœur du problème : si on les met dans des situations d'apprentissage où ils ne réussissent pas et qu'ils s'embourbent, ce n'est pas bon. On en revient à la confiance. Pour les élèves, c'est intenable si l'enseignant les met dans des situations où il y a deux élèves seulement qui réussissent, et que tous les autres ne comprennent rien. Pour eux, c'est énervant.

■ **Vous êtes toujours très transparent sur les objectifs d'apprentissage et vos objectifs, vos intentions pédagogiques, en fait ?**

Chez moi, tout est dit. Je leur dis absolument tout. Même comment j'ai fait, comment et où j'ai eu cette idée... Je vois bien comment ça les détend de voir tout d'abord que l'enseignant est un être humain... Il dit ce qu'il a dans la tête. Qu'ils comprennent aussi qu'on est tous, tout le temps en train de penser. Je pense que c'est important de voir en direct un être humain en train de penser, de dire ce qu'il a dans la tête, c'est formateur. Et ce n'est pas une expérience si fréquente... À part à l'école, ils ne verront pas beaucoup de gens qui expriment ce qu'ils sont en train de penser. C'est aussi un petit objectif didactique...

■ **Est-ce que vous appliquez la même transparence concernant les évaluations ?**

Il n'y a plus de notes chez nous. Nous évaluons les élèves par couleur, et nous évaluons des items précis, de manière à ce que les élèves et les familles sachent ce sur quoi ils sont évalués et puissent voir exactement ce qu'ils réussissent et ce qu'ils ne réussissent pas. C'est là encore une manière de rendre explicite l'enseignement, que l'élève comprenne bien ce qu'il fait et qu'il perçoive que l'enseignant le prépare vraiment à ça.

Ces items qu'on a construits en équipe apparaissent sur un document commun. Après chaque évaluation je projette à la

classe les résultats des élèves. J'ai réalisé un tableau à double entrée, qui reprend les quelques items évalués lors de l'évaluation et les résultats de tous les élèves de la classe sur ces items. J'ai hésité à le faire au début, mais ça me permet de vraiment poser le fait qu'on n'est pas en compétition. C'est le moyen que j'ai trouvé pour le leur faire comprendre : qu'ils arrêtent de regarder les autres, combien ils ont eu, etc. L'important c'est que de cette manière, je leur fais des retours sur ce qui est important pour eux, ce qu'ils sont en train d'apprendre, parce que quand je leur rends des copies, à la rigueur celui à qui je parle écoute, mais les autres ils s'en fichent, ils discutent. Donc je leur ai proposé d'essayer autre chose.

Désormais, pour chaque évaluation, j'affiche les résultats de tous les élèves de la classe, et maintenant c'est eux qui me le demandent. Et il n'y a pas de commentaire de leur part. On ne peut procéder ainsi que si on est certain que les élèves ne sont pas dans la compétition, sinon ça ne marche pas. Moi, ça me permet de réexpliquer ce que signifient exactement ces items, de bien vérifier qu'ils ont compris ce sur quoi ils étaient évalués, et surtout de commenter pour chacun. De dire, par exemple : « Là c'est compliqué pour toi, tu n'as pas réussi, mais regarde et rappelle-toi ! ». Et je reviens sur une évaluation antérieure, et je lui montre qu'à ce moment-là, je ne l'avais même pas évalué, parce qu'il était loin d'atteindre les exigences. Et je le lui dis : « Aujourd'hui, ce n'est pas extraordinaire, mais tu as produit quelque chose et ça veut dire que ça y est : tu es rentré dedans, dans la progression. »

Il ne faut pas que les élèves voient par exemple leurs deux points rouges comme quelque chose de définitif. De même, je fais des suites d'évaluations qui reprennent exactement les mêmes items, et je leur dis que je ne prends que la dernière ou la meilleure. Certains voient cette petite progression. Là, je pense qu'on est dans quelque chose qui correspond à ce qu'est une formation, pour tout le monde. Parce qu'il y a un chemin, une évolution. Et cette mise en réussite, elle produit de la confiance. Mais je ne tombe pas dans la « récompense », non plus. Il faut quand même avoir de vraies exigences. S'il n'y a pas véritablement d'enjeu cognitif pour l'élève, s'il n'y a pas de sens, ça ne fonctionne pas longtemps. Il s'ennuie.

### ■ **Quel dispositif mettez-vous en place pour « gérer » les comportements ?**

On a un outil commun à l'établissement, qui est utilisé uniquement avec les élèves pour qui c'est nécessaire. Parce que pour la plupart, il n'y a pas de difficulté majeure de comportement. Mais pour quelques-uns, on a donc un outil qui fonctionne bien, c'est la « fiche de suivi ». Avant c'était une fiche qui suivait l'élève pendant plusieurs mois. Il a fallu la remanier : c'est sur un temps plus court, il faut que ce soit très visible, et rempli par tous.

Ça a été long à concevoir, mais maintenant ça fonctionne : en fait, ça ne fonctionne que si c'est l'élève lui-même qui l'investit. Avant, c'est nous qui demandions la fiche pour la remplir. Typiquement, c'était une erreur : c'est une autorité totalement extérieure qui fait faire à l'élève quelque chose qui le concerne lui, mais qui ne vient pas de lui, puisque c'est le prof qui le demande. Maintenant, c'est l'élève qui dit à l'enseignant « Je vous donne ma fiche ». Donc déjà, à chaque fois, on valorise l'élève qui s'implique : « Super ! C'est bien, tu y as pensé tout seul ». Et donc dix fois par semaine, l'élève a un prof qui lui dit : « C'est bien ». Ensuite il faut que ce soit un temps court : il faut que ce soit très clair pour l'élève, ce n'est pas de l'oppression, ce n'est pas de la surveillance. C'est 15 jours, 3 semaines maximum. Ensuite, il doit le faire avec tous les enseignants. Et puis à la fin, l'enseignant de la classe (l'enseignant référent) fait un bilan. Pour qu'il perçoive bien ce qu'on attend de lui et les progrès qu'il a réalisés.

### ■ **Elle ressemble à quoi, exactement, cette fiche de suivi ?**

La fiche de suivi comporte l'emploi du temps et l'enseignant de chaque cours indique comment ça s'est passé. Mais il y a surtout les objectifs précis qui sont fixés à l'élève en termes de comportement, de manière explicite. Par exemple : « J'ai levé la main pour demander la parole et je me suis mis au travail après la consigne donnée. » Avant, on demandait simplement si l'élève s'était bien comporté, alors les profs écrivaient « Oui... » Mais quand l'élève n'est pas vraiment dans les codes scolaires, il ne voit pas exactement ce que ça veut dire. Là, il s'agit d'objectifs explicites, adaptés à l'élève, et qu'il peut atteindre, qui sont donc très ciblés : ça ne met pas l'élève en insécurité, parce qu'il se dit

que c'est faisable. Ce sont des choses relativement simples, que l'élève peut visualiser et que nous pouvons pointer. Quand c'est « Je me mets au travail après la consigne donnée », on peut leur dire : « Là j'ai donné la consigne, j'ai bien expliqué, donc c'est maintenant, c'est le moment où tu engages un travail cognitif. »

Et puis tous les enseignants la remplissent, ça aussi c'est important. Si un enseignant ne l'a pas fait, par exemple parce que l'élève a oublié sa fiche, l'élève revient le lendemain : parce qu'il faut impérativement que ce soit rempli par tous, en plus de l'enseignant référent qui valide en fin de semaine. Et ça marche : je pense à deux élèves, en ce moment, je vois clairement le progrès depuis la mise en place de la fiche de suivi.

■ **Et ce dispositif de suivi du comportement, vous lui trouvez un lien avec le fait d'apparaître comme des enseignants dignes de confiance ?**

Oui, d'une certaine manière. Puisque ça veut dire qu'on ne le prend pas en traître. Le fait de cibler des objectifs précis, de pouvoir lui dire si c'est réalisé ou pas, le fait qu'il sache que son enseignant référent va faire un point en fin de semaine, le fait que la famille vise la fiche, il sait que ça permet aussi d'en discuter. Tout ça c'est très clair et c'est annoncé. L'élève sait qu'on ne le trompe pas, il sait que ça fonctionne, que c'est juste parce que c'est pareil pour tout le monde. Donc oui, je pense que ça a à voir avec la confiance. Avec la justice en tout cas.

Ce qui ne marchait pas dans l'usage qu'on en avait avant, c'était une multitude de facteurs : le fait que ça vienne du prof, que c'était fait un peu rapidement, ou une fois sur deux, le fait qu'il n'y avait pas de retour en fin de semaine, ou que l'élève oubliait et qu'au final, il n'y avait pas de répercussion... Mais surtout, c'était le fait qu'il n'y avait pas de responsabilisation de l'élève. En résumé ce n'est pas l'outil qui fait la confiance, c'est plutôt l'attitude avec laquelle on l'utilise et la manière de le faire fonctionner.

■ **Et au niveau du relationnel avec les élèves, vous pensez à quelque chose de particulier qui favorise la confiance ?**

Moi, je travaille énormément mon « personnage ». Par exemple, j'utilise beaucoup l'humour. C'est très rare que je croise un élève

dans un couloir sans avoir une remarque pour lui. Soit c'est une petite attention pour lui dire « tu n'es pas transparent », un bonjour, soit c'est une remarque sur quelque chose : son masque, par exemple. N'importe quoi, mais un petit trait qui fait qu'il existe. Et en cours, notamment en anglais, on a une salutation un peu ritualisée, je leur adresse collectivement une salutation et ils me la rendent. Personnellement, je ne dis pas bonjour individuellement aux élèves. Mais quand ils rentrent, je les regarde ; je ne m'oblige pas à dire bonjour, les prénoms, etc. Ça se fait beaucoup par le regard, et plutôt naturellement.

Autre exemple, je chante en classe, en anglais : je construis le personnage de quelqu'un qui est accessible. C'est un test pour moi : la façon dont les élèves réagissent quand je fais une petite blague ou une remarque un peu décalée, ça me permet de voir s'ils sont bien en classe. Et la confiance qu'on a construite, clairement.

Pour le rang par exemple, je descends dans la cour, il y a toutes les autres classes, et j'ai des façons de faire un peu particulières : je montre beaucoup. Et je vois comment les élèves peuvent réagir. Et ça fonctionne. Le rang se passe bien maintenant, c'est un peu un défi quand j'arrive, je fais « le militaire » de loin, exprès, devant toutes les classes, je lève mes doigts en criant « Deux par deux ! » au début, et puis à la fin je ne dis plus rien, je montre juste mes doigts, et leur but c'est d'être très vite par deux, efficaces. Mais c'est un rôle : c'est long, ça ne marche pas toujours, et s'ils ne se mettent pas par deux, il n'y a pas de sanction... Mais moi, ça me permet de voir où j'en suis sur mon autorité. Parce que quand c'est fait, sous forme d'un challenge pour eux, en souriant, c'est que j'ai réussi mon truc. Ils se mettent en rang, mais sans que ça soit embêtant pour eux. Et ils le font aussi, je pense, pour me faire plaisir. Je crois qu'il ne faut pas écarter ça : lorsqu'on construit une relation de confiance, on le fait avec des personnes. Les élèves sont empathiques : ils pensent que ça peut me faire plaisir, donc ils se prêtent au jeu. Comme nous, enseignants, on peut faire des choses aussi qui leur font plaisir. C'est une façon de relâcher un peu la pression. La relation de confiance implique quand même des émotions, des sentiments. Il ne faut pas refuser le fait qu'on apprécie certains élèves plus que d'autres, qu'avec certains ça se passe mieux, et avec d'autres moins bien. C'est particulier la

confiance, ça engage, ce n'est jamais froid. Ce qui me permet d'avoir cette relation de confiance sans tomber dans un rapport copain-copain, et sans tomber dans la souffrance – parce que certains élèves sont en grande difficulté et ça peut vraiment toucher – c'est de garder une certaine distance. Mais j'exprime mes émotions quand même, je le leur dis. Par exemple, dernièrement, un élève me répond de manière agressive alors que je suis tout tranquille ; je lui dis : « mais enfin, tu vois l'effet que ça produit chez moi ? Je me sens agressé ! ». Donc pour ne pas être absorbé par ça, ou tomber dans une relation de copinage, je prends de la distance en prenant ce personnage qui peut à la fois être sympa, qui a des attitudes un peu loufoques, mais en même temps, qui reste carré. D'ailleurs, je fais beaucoup ça à l'extérieur de ma classe : couloirs, hall, rang, voire dans la classe de mes collègues. Il y a une ambiance sympa, voire décalée, mais bien cadrée. Et ça, je pense que ça témoigne d'un climat de confiance qui est bien établi entre nous, entre les élèves et je pense que ça joue sur leur réaction à l'autorité.

■ **Y a-t-il des pratiques que vous vous efforcez consciemment d'adopter pour favoriser l'instauration de cette confiance ?**

Mon personnage. C'est vraiment pour les mettre en confiance. Pour qu'ils se rendent compte que je suis un être humain. Il faut qu'on soit accessible. Parce qu'il faut que les élèves puissent venir parler quand ça ne va pas. C'est certain qu'ils se sentent plus de parler à telle ou telle personne, certains parlent plus à un collègue qu'à moi, et vice versa. Mais on a essayé de mettre des « tuteurs » sur les classes. Chaque enseignant a quelques élèves en tutorat. C'est une relation un peu particulière : le tuteur va rencontrer l'élève si on voit que ça ne va pas, discuter avec lui, prendre le temps... C'est pour créer un lien spécifique avec un élève ; l'élève peut venir se confier, mais aussi parler d'autre chose, de son avenir, de ses projets, de là où il en est... C'est une discussion libre, qui peut dévier sur plein de choses : « Tu es souvent absent, ou en retard, comment ça se passe le soir ? Tu te couches à quelle heure, la dernière fois tu t'es endormi... » Typiquement, c'est un dispositif qui est mis en place pour ça, pour créer les conditions d'une relation de confiance.

■ **Inversement, est-ce qu'il y a des pratiques que vous interdisez, car elles pourraient briser la confiance ?**

Je pense qu'il faut toujours éviter que l'élève perde la face. Malgré toutes les difficultés qu'il peut y avoir, il faut veiller à ce qu'il ne se sente pas humilié face aux autres. Par exemple, je peux faire de l'humour, mais c'est plutôt de l'autodérision : c'est plutôt moi qui me mets en scène. Mais je fais attention à éviter tout ce qui concerne leur niveau scolaire, leurs apprentissages, leur façon de parler... tout ce qui peut être sensible. Je pense que le sentiment d'être rabaissé ou humilié, c'est terrible. Et je dis bien le sentiment, parce que souvent l'adulte ne le voit pas comme ça, ne le perçoit pas s'il n'y fait pas attention.

Et puis ne pas les mettre en difficulté aussi... C'est pour ça que la confiance a à voir avec la didactique : il faut trouver le moyen, pas forcément de les mettre toujours en réussite, mais de ne pas les confronter à un mur. Ou plutôt : s'ils se sentent face à un mur, il faut abandonner. Par exemple, j'ai une élève qui ne peut pas parler en anglais. Elle dit que c'est « trop la honte ». J'ai beau lui démontrer que c'est normal, et les autres élèves aussi lui disent : « Mais tu vois comment moi je parle?! C'est nul! » Mais ça ne marche pas. Pour elle, c'est insurmontable. Donc je laisse aller ; si je la force, si je la contrains, et qu'en plus je l'évalue... Non, ce sont des situations complètement inutiles. Ça n'aurait aucun intérêt d'évaluer le fait qu'elle ne parle pas ! Je ne peux pas, vraiment. Et je la connais bien : pour elle, c'est un blocage, ce n'est pas simplement un jeu. Donc je ne la mets pas en difficulté là-dessus. Je prends en compte le fait qu'elle est devant un mur. Et le plus intéressant, c'est que plusieurs fois, sans s'en rendre compte, elle a parlé anglais. Dernièrement, j'ai pu faire un oral d'anglais : il n'y avait pas d'élève dans la salle, à part une élève d'une autre classe ; je lui ai demandé si ça la gênait, elle m'a dit non, et elle a fait son oral d'anglais. Et je pense que ça a un lien avec le fait de ne pas la mettre en difficulté. Dire pendant plusieurs années – parce que je l'ai depuis la 6e – : « Si tu n'y arrives pas, tu ne le fais pas », et bien au final, elle y est arrivée. Même avec une spectatrice. Moi je le mets sur le compte de ce qu'elle doit se dire : « Lui, il n'est pas là pour me mettre en difficulté ». Je crois sincèrement que cette

bonne autorité, c'est quand l'élève se dit : « Lui, il ne me veut pas du mal, j'en suis sûr. »

On peut leur donner confiance en eux, et je pense que ça joue sur la confiance qu'ils ont en nous, ou en tout cas sur la relation qui s'établit : c'est la « pédagogie du Bravo ! ». Avec moi, dès que quelque chose se passe, c'est « wahou » ! C'est le feu d'artifice. En anglais, les petits pas qu'ils font sont valorisés. Parce qu'on est obligés ! Si on ne fait pas ça, on les désespère.

■ **Cela veut dire que vous décrivez les objectifs, non pas comme les vôtres, mais comme des objectifs généraux et institutionnels, en référence à des valeurs partagées ?**

Exactement, je fais beaucoup ça. D'autant plus qu'en Segpa, les élèves se mettent beaucoup en comparaison avec l'« ordinaire ». Et pour se déprécier. Donc nous, on renvoie très souvent aux programmes. C'est très clair. Et j'aime bien donner un niveau, en disant : « c'est vrai, on n'y est pas encore, mais vous êtes quand même engagés sur un niveau : là vous apprenez de l'anglais, on fait de l'anglais. » Ça veut dire que dans l'ordinaire, ils seraient des élèves avec des compétences moyennes, mais il n'y a pas vraiment de difficulté. Je le leur dis : « Nous, la différence, c'est qu'on a encore trois ans pour confirmer ça ». Je les mets dans une dynamique de progression... On est francs : on ne leur fait pas croire que dans l'ordinaire, ils auraient 18/20. Mais ça ne veut pas dire pour autant qu'ils sont nuls : ils apprennent des choses.

Alors tout ça évidemment, c'est dans l'idéal, mais il est clair aussi qu'il y a des fois où ça ne marche pas, où ils pètent un plomb, où ils ne nous aiment pas, où ils nous agacent... Mais quand même, je crois qu'on essaie de faire en sorte que ça marche du mieux possible.

■ **Quand vous est venue cette idée de la confiance et de son impact sur l'autorité ?**

Je ne sais pas s'il y a eu un moment. Je pense simplement que j'ai perçu le fait qu'avec un élève qui me fait confiance, ça se passe bien. Au bout de quelques années d'exercice, je me disais souvent qu'un élève qui vous fait confiance, vous lui faites faire ce que vous voulez scolairement. Et c'est vrai. C'est la différence entre

un élève avec qui je perçois ce lien de confiance, assez difficile à décrire d'ailleurs, et un autre : je vois bien que c'est beaucoup plus efficace avec le premier. Et je parle d'efficacité en termes d'autorité et d'apprentissage à la fois. Parce qu'il rentre dans une dynamique positive, il est sur les rails. Ça veut dire qu'il comprend que les règles sont là pour l'aider, etc. Donc je dirais que c'est une constatation pratique. C'est de l'observation pratique.

Par contre, il y a eu un évènement qui m'a beaucoup marqué : c'était mon tout premier cours avec une classe, c'était une classe pour qui ça s'était très mal passé avec un collègue de l'année précédente. C'était mon premier cours, avec des ados en plus, je me suis dit que ça allait être terrible pour moi. Je me souviens très bien d'avoir attendu que le rang soit fait, et comme ils me testaient, ça a duré très longtemps... Puis on est rentrés, je les ai fait asseoir, je me suis appuyé contre le tableau et je leur ai dit : « Écoutez, je sais que ça s'est très mal passé l'année dernière, comment ça se fait ? Parce qu'il faut que ça se passe bien entre nous, parce que vous êtes là pour apprendre... ». Et en fait ça a très bien fonctionné ! Ils m'ont dit : « Ben oui, c'est vrai que c'était abusé l'année dernière... on lui en a fait voir... et il était gentil, mais on a vraiment abusé. ». Et ce moment-là, pour moi, ça a été décisif : ça n'avait pas un lien avec la confiance, sur le moment, mais plutôt avec l'idée qu'il fallait que je rende explicite ce que j'avais dans la tête. Je vois bien que le fait de dire ce qu'on pense, nos émotions, c'est primordial.

C'est important d'être transparent pour qu'ils arrivent à voir qui je suis. Il n'y a pas de manipulation. Il y a des ruses pédagogiques, mais c'est un geste professionnel. Après, je ne peux pas vous dire pourquoi j'ai pris la décision de tout leur dire ce jour-là, leur dire que je m'inquiétais, qu'il ne fallait pas démarrer de la même manière... Alors encore une fois, ce n'est pas idyllique : il y a eu des soucis, mais des soucis classiques, comme dans n'importe quelle classe.

Au final, je n'ai pas eu la même expérience que le collègue de l'année précédente, parce que lui, il était le seul : il était visé par la classe. Le bordel, c'était ce cours, avec ce prof. Les autres, non. Donc il ne fallait pas que je prenne cette place, qui était vacante : la place du prof qui se fait « bordéliser ». Mais je me souviens bien

m'être demandé si je tapais du poing directement ou si je disais tout. J'ai pensé que faire péter, je n'en avais pas les moyens, parce que je n'avais pas d'autorité : je sortais de formation, j'avais fait des stages en maternelle où je m'étais laissé largement dépasser. Donc j'ai réfléchi, et je me suis dit : « Sois honnête, joue cartes sur table. Tu verras bien comment ça se passe ». Il y avait notamment une fille dans cette classe, assez bonne élève, rigolote... un peu leader. Et je me disais : « Elle, il faut vraiment qu'elle comprenne que je ne suis pas là pour l'embêter. Il faut qu'elle, elle comprenne que ça va bien se passer, parce que je suis là pour elle ». Donc j'avais ciblé un élément moteur. Et avec elle, ça a été magique. C'est la première à avoir dit « Oui, c'était abusé l'année dernière ». Et alors même que je ne les connaissais pas, ils se sont mis à me parler... et j'étais surpris : ils étaient en train de me dire la vérité, qu'ils avaient volontairement chahuté un collègue.

■ **D'une certaine manière, ils ont eu immédiatement confiance en vous ? Sinon, ils ne vous auraient pas parlé...**

Alors oui, peut-être. Mais c'est compliqué. C'était une posture, une manière de ne pas baisser la tête, de ne pas être fuyant, une manière, en définitive, de se montrer transparent. Et puis aussi, j'ai eu des mots, une certaine manière de leur parler. Je leur ai dit : « Je ne vous prends pas pour des débiles. Et à votre âge, en 4<sup>e</sup>, il faut arrêter de faire les gamins ». Mais il y a surtout tout ce qui est venu après, aussi, où ils ont eu la preuve que oui, j'étais vraiment là pour eux.

Voilà, ça a vraiment été une étape : un moment où je me suis dit, je vais tenter le coup de la transparence et de la loyauté. Je l'ai déjà dit : je ne vois pas comment on peut faire sans confiance.

■ **Peut-être parce que vous l'avez expérimenté ?**

Oui, mais quelque part c'est un peu une mise en danger. Parce que ça implique deux choses : la première c'est de revoir la façon dont on se perçoit en tant qu'enseignant, de remettre en question l'image du prof comme quelqu'un qui « tape dur ». Et la seconde, c'est que c'est difficile quand même de se livrer. Parce que dire ce qu'on pense, se rendre transparent, c'est se livrer : et c'est vraiment une prise de risque.