



MÉMOIRE PROFESSIONNEL DE BACHELOR
FORMATION PRIMAIRE

**Gérer sa classe sans punition ni récompense
de la théorie à la pratique**

Mémoire de Bachelor de Lucile Nicolet

Sous la direction de Pierre-Yves Gerber

La Chaux-de-Fonds, mai 2016

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, Pierre-Yves Gerber, formateur à la HEP-BEJUNE, pour son professionnalisme, la pertinence de ses commentaires et son partage de réflexions.

Je remercie également les quatre enseignants neuchâtelois qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire professionnel, en acceptant d'être observés et en m'accordant du temps.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude à mes proches qui ont lu mon mémoire et m'ont fait part de leur avis.

Résumé

Cette présente recherche est basée sur la gestion de classe sans punition ni récompense, mais qui peut être avec sanctions et encouragements. Une gestion de classe comprend non seulement la gestion de la discipline, qui implique le maintien des règles de vie par le langage verbal et non-verbal, mais également la gestion des activités scolaires qui implique l'encadrement des élèves par des routines et l'organisation de la classe par la planification des activités.

L'intérêt est porté sur les gestes professionnels des enseignants face à leur classe gérée sans punition ni récompense. C'est à travers les liens créés entre la théorie de pédagogues et les observations d'enseignants dans leur pratique, que cette recherche montre comment gérer une classe sans punition ni récompense. Aussi, la question de recherche est: comment un enseignant gérant sa classe sans punition ni récompense maintient-il cette façon de faire lorsqu'il est en face de sa classe ?

Les cinq mots-clés

Gestion de classe

Éducation

Enseignant

Autodiscipline

Communication

Liste des figures

Figure 1 : Les quatre étapes de la Communication Non-Violente, Marshall Rosenberg	26
Figure 2 : Modèle théorique de gestion de classe inspiré de Boutet, dans Rousseau et Boutet (2003).....	32
Figure 3 : questionnaire à faire remplir aux enseignants observés	53
Figure 4 : les trois âges du développement moral (Richoiz, 2010)	58

Liste des tableaux

Tableau 1 : Causes de comportements dérangeants dans une classe et hypothèses des interventions proactives, afin d'éviter ceux-ci	42
Tableau 2 : Hypothèses d'interventions curatives	46
Tableau 3 : Grille d'observation 1 : les gestes proactifs de l'enseignant	51
Tableau 4 : Grille d'observation 2 : les gestes curatifs de l'enseignant.	52
Tableau 5 : Nombre d'interventions curatives observées	56
Tableau 6 : Formes et contenus d'activités	60
Tableau 7 : Nombre d'encouragements.....	62
Tableau 8 : Interventions curatives instantanées par le questionnement.....	64
Tableau 9 : Interventions curatives instantanées par la répétition.....	64
Tableau 10 : Interventions curatives instantanées par le non verbal	65
Tableau 11 : Interventions curatives instantanées, tons majoritairement utilisés	66
Tableau 12 : Interventions repoussées	67

Table des matières

<i>Remerciements</i>	3
<i>Résumé</i>	5
<i>Les cinq mots-clés</i>	5
<i>Liste des figures</i>	6
<i>Liste des tableaux</i>	6
<i>Introduction</i>	9
1. <i>Problématique</i>	11
1.1. <i>Définition</i>	11
1.1.1. <i>La gestion de classe</i>	11
1.1.2. <i>Contexte</i>	11
1.1.3. <i>La punition</i>	14
1.1.4. <i>La sanction éducative</i>	15
1.1.5. <i>L'autodiscipline</i>	16
1.1.6. <i>La récompense</i>	17
1.1.7. <i>La valorisation</i>	18
1.1.8. <i>Bilan de la particularité de la gestion de classe sans punition ni récompense</i>	19
1.2. <i>Importance de l'objet de recherche</i>	20
1.2.1. <i>Le problème des punitions</i>	21
1.2.2. <i>Le problème des récompenses</i>	22
1.2.3. <i>Quelques méthodes éducatives sans punition ni récompense</i>	24
1.2.4. <i>Quelques écoles primaires privées suisses romandes utilisant ces méthodes</i>	27
1.3. <i>État de la question</i>	29
1.3.1. <i>À travers le temps</i>	29
1.3.2. <i>La compétence à gérer une classe</i>	30
1.3.3. <i>Facteurs variables de la gestion de classe</i>	31
1.3.4. <i>Les composantes de la gestion de classe</i>	32
1.4. <i>Questions et objectifs de recherche</i>	38
1.5. <i>Objectifs et hypothèses</i>	40
2. <i>Méthodologie</i>	49
3. <i>Analyse et résultats</i>	55
3.1. <i>Récolte des données</i>	55
3.2. <i>Résultat et analyse</i>	56
3.2.1. <i>Interventions privilégiées proactives ou curatives</i>	56
3.2.2. <i>Interventions proactives</i>	59
3.2.3. <i>Interventions curatives</i>	64
4. <i>Conclusion</i>	69
4.1. <i>Synthèse des résultats</i>	69
4.2. <i>Autoévaluation critique de la démarche</i>	71
4.3. <i>Apports personnels et professionnels</i>	71
5. <i>Références bibliographiques</i>	73
6. <i>Références webographiques</i>	77
<i>Annexes</i>	81
Annexe 1 – Exemple de récompenses.....	81

Annexe 2 – La condition, c'est entrer dans le chantage	82
Annexe 3 – Différence entre compliment et encouragement.....	83
Annexe 4 – Expérience sur l'impact des récompenses	84
Annexe 5 – Message-tu et message-je.....	85
Annexe 6 – Résolution de conflit.....	86
Annexe 7 – Résultats bruts des données	87

Introduction

Dans toutes les classes dans lesquelles j'ai effectué mes stages, j'ai pu observer et constater que les enseignants instaurent des punitions ou récompenses lors du respect ou non des règles de vie. Ayant été éduquée par mes parents sans punition, ni récompense ou du moins presque pas, les pratiques de ces enseignants m'ont interpellées. Ne serait-ce pas possible de gérer une classe sans carotte, ni bâton ? Sans contrainte, ni chantage ?

Voici quelques punitions constatées lors de mes stages, donc employées en 2015 :

- un travail supplémentaire à faire;
- la privation de récréation;
- la mise à l'écart sous forme d'immobilisation dans un coin de la classe; ...

Et quelques récompenses¹:

- des autocollants ou des "bonbons";
- du temps libre supplémentaire;
- des jetons à collectionner; ...

Lors des stages inclus à la formation des enseignants primaires, les étudiants de la Haute École Pédagogique (HEP) ont un aperçu de la gestion de classe par les divers enseignants qu'ils ont suivis. Cependant, lors des cours théoriques, les futurs enseignants ont 3 heures consacrées, sur les 3 ans de formation, à la gestion de classe. Lors de celles-ci, les étudiants échangent leurs avis fondés sur leurs expériences vues ou vécues en stage. Il en ressort quelques astuces afin de gérer sa classe, mais sans savoir si celles-ci permettent la "réussite" de cette gestion et sans connaître leurs impacts sur les élèves.

Ainsi, c'est aux futurs enseignants et enseignantes de s'informer pour s'instruire sur les différentes méthodes ou façons de gérer leur classe.

Tous les enseignants se sont posés à un moment ou à un autre la douloureuse question : dois-je être sévère ou indulgent ? Et les parents, concernant l'éducation de leurs enfants, eux aussi, hésitent entre se montrer durs ou doux, autoritaires ou tolérants. Être ou ne pas être sévère, voilà le dilemme qu'affrontent éducateurs et parents. (Gordon, 2003)

Personnellement, j'ai choisi de faire cette recherche sur la gestion de classe sans punition ni récompense dans le cycle 1 (soit de la 1^{re} à la 4^e Harmos).

À partir de ces réflexions personnelles, ma question de départ est donc : **qu'est-ce qu'une gestion de classe sans punition ni récompense et qu'apporte cette manière de faire ?**

¹ Exemples précis dans annexe 1

1. Problématique

1.1. Définition

1.1.1. La gestion de classe

La gestion de classe est un élément essentiel auquel sont confrontés les enseignants tous les jours scolaires. Celle-ci est liée aux comportements des élèves, de ce fait liée à l'éducation (Riffard, 2010) qui influencera l'avenir de la société.

Les comportements adaptés de chaque individu dans la classe assurent son bon fonctionnement et constituent des compétences sociales. Ces compétences doivent être acquises par les élèves au même titre que les compétences strictement scolaires. Ainsi, l'enseignant favorisera les apprentissages des comportements découlant des règles de fonctionnement de la classe dans le but ultime que les élèves prennent en charge leur propre comportement. (Archambault, J. et Chouinard, R., 1996)

Ainsi, l'enseignant doit instaurer et maintenir des routines relatives à la gestion de la classe que ce soit au niveau des déplacements dans la salle, aux bavardages et aux respects des règles de vie, afin de ne pas faire perdre du temps et de l'énergie à ses élèves et à lui-même. (Nault, T et Fijalkow, J., 1999)

1.1.2. Contexte

Depuis plus de 10 ans, les membres des associations cantonales du syndicat des enseignants romands (SER) ont un code de déontologie. Chaque adhérent du SER, enseignante ou enseignant, s'engage à respecter ce code afin d'aider l'enfant ou le jeune à devenir citoyen autonome, solidaire et responsable de son avenir. Pour garantir les droits fondamentaux de l'enfant, un adhérent applique les missions suivantes :

- favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant;
- mettre tout en œuvre pour un développement optimal de l'enfant;
- contribuer à la socialisation de l'enfant, à son intégration au sein de la classe et associer les élèves à l'élaboration des règles nécessaires à la vie commune;
- être à l'écoute de l'enfant et des informations le concernant;
- l'assister si son intégrité physique, psychique ou morale est menacée, éviter toute forme de discrimination et se garder de tout fanatisme et prosélytisme;
- pratiquer un esprit de tolérance et s'efforcer de le communiquer à ses élèves.

(Code de déontologie des enseignants adhérents du SER. 2012, p.6)

Dans le Plan d'Études Romand¹ (PER) destiné aux enseignants de l'école primaire de toute la Romandie et du Tessin, voici certaines des visées d'apprentissages de l'élève :

En Formation générale 14-15 :

Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

- en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune
- en utilisant la négociation pour prendre des décisions
- en développant le respect mutuel
- en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect
- en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement
- en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole
- en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

(Formation générale, PER, CIIP 2010)

Dans le canton de Neuchâtel, les lois² sur l'organisation scolaire (LOS) concernent la gestion de classe précisent:

Art.10 — Les écoles de la scolarité obligatoire contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités.

Art. 41 — Le personnel enseignant exerce ses fonctions dans le respect des institutions du pays. Il observe la neutralité de l'enseignement aux points de vue politiques et religieux en s'abstenant de toute attitude partisane.
Il développe le sens de la responsabilité et de la solidarité des élèves.

Art. 42 — Le personnel enseignant est tenu de traiter les élèves avec équité.
Il tient compte de la personnalité de chacun d'eux.

(LOS 28 mars 1984. État au 1^{er} septembre 2015.)

¹ Plan d'Études Romand https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_14-15/

² Lois sur l'organisation scolaire (LOS) 28 mars 1984. État au 1^{er} août 2014. <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/41010.pdf>

Dans le canton de Vaud, les lois¹ sur l'enseignement obligatoire (LEO) concernant la gestion de la classe sont plus précises. Néanmoins, le verbe "pouvoir" est utilisé et non le verbe "devoir". Ces lois indiquent la possibilité des enseignants à gérer leur classe d'une certaine manière, mais ils n'y sont pas contraints. Les articles sont les suivants :

Art. 118. — En cas d'infraction à la discipline, les élèves sont passibles des sanctions suivantes :

- a) devoirs supplémentaires ;
- b) arrêts ;
- c) exclusion temporaire ou définitive.

Ces sanctions ne sont pas applicables aux élèves des classes enfantines.

Art. 119. — La compétence de prononcer des sanctions disciplinaires appartient :

- a) au maître, qui **peut** infliger des devoirs supplémentaires et des arrêts jusqu'à concurrence de trois périodes
- b) au directeur...

Art. 120. — Les devoirs supplémentaires consistent en un travail scolaire à faire en classe ou à domicile.

Art. 126. — Les maîtres s'abstiennent de tout acte de violence physique ou verbale.
(LEO 12 juin 1984. État au 1^{er} août 2015.)

Ces lois, droits et codes déontologiques sont les directives qui guident les enseignants dans leur manière de gérer leur classe. Néanmoins, ces instructions étant larges et globales, **les enseignants de l'école publique ont, en réalité, une grande liberté dans le choix du fonctionnement de leur gestion de classe.**

Dans le but de comprendre la signification d'une gestion de classe sans punition ni récompense, qui implique le développement de l'autodiscipline, il est important de distinguer la punition de la sanction et d'expliciter la récompense et l'autodiscipline.

¹ Loi scolaire 12.06.1984 (État au 01.08.1997) Vaud http://www.afhep.ch/CD_SPES/SPES2002/Reglement/reg_pdf/loi84.pdf

1.1.3. La punition

Selon le Grand Robert de la Langue Française, l'étymologie latine du mot punir :

"punire"= châtier et venger

Dans l'éducation :

Comment une punition est-elle censée fonctionner ? (Gordon, 2003)

- L'enfant doit la percevoir comme compromettante, blessante, non voulue, privative, elle doit être frustrante ou contraire à ses besoins ou envies.
- Elle doit être repoussante au point d'inciter l'enfant à abandonner le comportement non désiré.
- L'enfant doit être incapable d'échapper à la punition et dépendre du parent ou de l'enseignant.

Selon Nelsen (2012), la punition est utilisée par un parent ou un enseignant en pensant pouvoir changer le comportement des enfants.

Archambault et Chouinard (1996) affirment que la punition est quelque chose de désavantageux et qu'il vaut mieux ne pas l'utiliser. **C'est une façon de cesser immédiatement le comportement perturbateur de l'élève et non d'enseigner un comportement adapté.**

Et Salomé (2006) définit la punition comme un besoin de prouver le pouvoir et la puissance de l'adulte, en plaçant l'enfant dans l'impuissance et la soumission, après un comportement perçu comme une transgression ou une faute.

Exemple concret : un élève est impoli avec l'enseignant. La punition pourrait être de le priver de récréation.

En cohérence, la définition de la punition qui sera utilisée pour cette recherche sera la suivante : **conséquence infligée après un manquement au règlement concernant le comportement à tenir dans le cadre scolaire, afin que l'élève n'ait plus envie de le reproduire.**

1.1.4. La sanction éducative

Selon le Grand Robert de la Langue Française, l'étymologie latine du mot sanction :

"sanctus" = saint (rendre son caractère sacré) ou

"sancire" = établir une loi

Dans l'éducation :

Prairat (2007) explique que les sanctions éducatives permettent de responsabiliser l'élève en lui apprenant qu'il est responsable de ses actes et lui donne des limites. La sanction doit être justifiée, à la mesure de la faute et surtout comprise par l'élève. Ainsi l'élève comprend les conséquences de son geste et contribue à la réparation de celui-ci. Cette réparation permet un retour sur soi et donc à la compréhension de ce qui se fait ou non et pourquoi.

Exemple concret : un élève crache sur une vitre. La sanction éducative serait de lui faire lui-même laver toute la vitre.

Dans ce sens, selon la brochure « Mieux vivre ensemble à l'école » (2004), la sanction est, entre autres:

- un outil éducatif, pour aider un sujet à évaluer sa culpabilité et se réconcilier avec lui-même;
- un acte pour conscientiser et responsabiliser.

Grâce à cette dernière définition, nous pouvons faire un lien entre une sanction éducative qui responsabilise et une démarche visant à ce que l'élève s'autodiscipline.

En cohérence, la définition de la sanction qui sera utilisée pour cette recherche sera la suivante : **conséquence logique et expliquée à la suite d'un manquement au règlement concernant le comportement à tenir dans le cadre scolaire, dans l'objectif de le réparer, de susciter la réflexion et de développer la responsabilisation à long terme.**

1.1.5. L'autodiscipline

Selon le Grand Robert de la Langue Française, l'autodiscipline est :

« Discipline que s'impose un individu ou un groupe, sans intervention coercitive extérieure. »

Dans l'éducation :

Aussi, selon Rosine des Chênes (2012), pour qu'il y ait autodiscipline dans le milieu scolaire, l'apprenant doit être doté de la capacité de discernement, c'est-à-dire, distinguer ce qui est "bien" ou ce qui ne l'est pas. Ce discernement se repose sur une autorité extérieure. Chaque élève possède des valeurs propres à lui, à sa culture, à sa famille, mais il est possible de lui enseigner des valeurs propres à une discipline de classe. Ainsi chacun a ses propres limites et s'autodiscipline de manière personnalisée, cependant, l'autodiscipline est dirigée par une culture et des lois communes, celles-ci sont nommées autorités extérieures, telles ci-dessus. En classe, ces autorités extérieures sont les règles de vie commune.

Il y a une différence entre l'autodiscipline et l'autonomie.

Selon Boud (1988, p.17, cité par Blin, 1998), l'autonomie se définit :

« comme une approche éducative qui (...) permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. (...) Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer, en seront les éléments clés. »

Et selon Kant (cité par Prairat, 2003), l'autodiscipline est d'être capable de se donner librement des règles de conduite conformément à des valeurs et à des objectifs.

Pédagogiquement, l'autonomie concerne les apprentissages scolaires, tandis que l'autodiscipline concerne la capacité à prendre en charge ses comportements.

1.1.6. La récompense

Selon le Grand Robert de la Langue Française, une récompense est :

- 1) « Don, faveur qui compense une perte, un dommage.
Compensation, dédommagement.
- 2) Bien matériel ou moral donné ou reçu pour une bonne action, un service rendu, des mérites particuliers. »

Dans l'éducation :

Comment la récompense est-elle censée fonctionner ? (Gordon, 2003)

- L'enfant doit vouloir ou avoir besoin de quelque chose assez fort pour accepter de se soumettre au souhait du parent ou de l'enseignant.
- L'enfant doit juger que la récompense offerte peut satisfaire un de ses besoins ou une de ses envies.
- L'enfant doit respecter la condition¹.
- L'enfant doit dépendre du parent ou de l'enseignant pour obtenir la récompense (c'est-à-dire qu'il est incapable de répondre lui-même à son besoin).

Selon le Service des programmes d'études du Canada², la récompense vise à maintenir un bon comportement à court terme. « **Le changement de comportement n'est pas de longue durée lorsque la motivation provient de l'extérieur.** »

Toujours selon Gordon, les compliments sont également perçus comme des récompenses dans la régulation des règles de vie au sein d'une classe. Un motif caché se trouve dans la plupart des compliments. Selon lui, les parents, professeurs emploient principalement le compliment dans le but de susciter un changement précis chez l'enfant : étudier davantage, continuer de bien travailler, bien se conduire ou adopter tout autre comportement désiré. Leur but est de renforcer un comportement qu'ils jugent approprié et correct.

Ainsi, la définition de la récompense qui sera utilisée pour cette recherche sera la suivante : **Bien matériel ou compliment donné en contrepartie d'une action positive, dans le but de la maintenir.**

¹ Voir annexe 2 : la condition: entrer dans le chantage

² Service des programmes d'études Canada.(s.d.)Responsabilisation de l'élève.

Il y a une différence entre le compliment et l'encouragement. Dreikurs (cité par Nelsen, 2012) insistait sur la nécessité quotidienne de l'encouragement, car « l'encouragement serait à l'enfant ce que l'eau est à la plante ». Nelsen (2012) fait la différence entre l'encouragement qui développe la confiance en soi (ce qu'elle nomme : un référentiel qui devient interne) et le compliment qui risque de rendre l'enfant dépendant de l'approbation de l'adulte et du regard des autres (référentiel externe).¹

Le compliment est perçu comme une récompense, alors qu'au contraire, l'encouragement est perçu comme une valorisation.

1.1.7. La valorisation

Selon le Grand Robert de la Langue Française, valoriser est :

« Augmenter la valeur, l'estime de quelqu'un ou quelque chose. »

Dans l'éducation :

Un enseignant peut valoriser un élève pour ce qu'il est, comme il peut valoriser le travail qu'il a fait. La valorisation est une motivation intrinsèque qui participe directement à la construction de l'identité. L'élève intériorise qu'il a de la valeur et qu'il est capable de réaliser des productions. Cela favorise l'estime de soi (Berger, 2006). La valorisation a un impact considérable sur la scolarisation d'un élève, car «les conceptions de soi positives sont porteuses d'une dynamique de succès». (Martinot, 2001, p.485)

Il est essentiel de ne pas confondre valorisation et récompense. Si l'enseignant valorise un élève, ce dernier se construira une image positive de lui-même. Tandis que si l'élève reçoit une récompense matérielle ou s'il gagne une place dans un classement, il ne sera qu'extrinsèquement motivé. De plus, récompenser un individu implique que d'autres ne le soient pas. Les élèves jamais récompensés risquent d'intérioriser qu'ils ne sont pas assez bons pour mériter une récompense. Au contraire, la valorisation peut se faire sans comparaison, il n'y a pas besoin de premier et de dernier. L'enseignant donne de la valeur à chacun de ses élèves simultanément. Il n'y a pas de compétition. Personne n'envie l'autre, car chacun est valorisé pour ce qu'il est et ce qu'il fait. (Berger, 2006)

Ainsi, la définition de la valorisation qui sera utilisée pour cette recherche sera la suivante: **Acte ou parole donnant de la valeur à une personne ou une chose dans le but d'améliorer l'estime de soi par la motivation intrinsèque.**

¹ Voir annexe 3 pour tableau complet des différences

1.1.8. Bilan de la particularité de la gestion de classe sans punition ni récompense

Après avoir défini la punition, la sanction, l'autodiscipline, la récompense et la valorisation, en conclusion, une gestion de classe sans punition, ni récompense peut comporter des sanctions et des encouragements qui peuvent être dans la visée du développement de l'autodiscipline des élèves.

À l'inverse, une gestion de classe sans punition, ni récompense ne comporte ni compliment, ni menace ou de condition qui se pourrait être utilisée par le mot "si" et qui mènent au chantage.

1.2. Importance de l'objet de recherche

Pour saisir l'importance de gérer une classe sans punition ni récompense, il faut comprendre que cette manière de faire ne remet pas en doute la nécessité d'éduquer les enfants, mais c'est la façon de le faire qui est différente.

Grands-parents, parents, enseignants, éducateurs et encore bien d'autres personnalités, ont tous une visée commune, celle d'inculquer aux enfants des valeurs et croyances. Mais comment ?

Le terme "inculquer" n'est pas propice, car cela mènerait à faire entrer une chose dans l'esprit de quelqu'un de manière insistante à force de la répéter (Le Grand Robert). En conséquence, sans vraiment demander l'avis de l'enfant ou plutôt sans vraiment lui laisser le choix.

Ainsi, le terme "transmettre" est plus approprié. En fait, quand la relation est bonne, les enfants recherchent les conseils et opinions de leurs aînés et sont curieux de connaître leurs croyances et leurs valeurs. (Gordon, 2003)

Afin d'utiliser le terme "transmettre" dans la pratique, cela signifie que l'enseignant ne doit pas se voir comme détenant un pouvoir abusif, mais cela ne veut pas dire non plus que l'enseignant est passif et permissif. Il faut remettre chaque personnalité à sa place. Ainsi, en obéissant à l'enseignant, l'élève obéit aux mœurs, principes et règles établies par la société dans laquelle il vit. (Gordon)

C'est pourquoi il faut distinguer deux formes de discipline :

L'une est imposée de l'extérieur, l'autre émane de l'intérieur de la personne.

Les facteurs de motivation sur lesquels l'enseignant devrait agir sont des éléments de motivation qui appartiennent à la personne: la compréhension d'un comportement à adapter et différencier dans le temps et l'espace, la perception de son utilité et de sa fonction et l'intérêt pour un apprentissage, ses objectifs et la conviction de sa capacité à pouvoir réussir une activité sont des éléments de motivation intrinsèques. (Archambault & Chouinard, 1996)

Les personnes possédant une autodiscipline, trouvent leur motivation à l'intérieur, dite motivation intrinsèque. Cette autodiscipline s'acquiert par la sanction, qui répare l'acte non adapté de l'enfant, dont il a conscience et par la valorisation des actes adaptés. Aussi, l'enfant appliquera, même en l'absence du regard ou de la présence de l'autorité, les règles de discipline qu'il a intériorisées.

Selon Thomas Gordon (2003), la plupart des parents et des enseignants croient que l'enfant apprendra à se maîtriser, s'ils lui imposent une contrainte ou une motivation extérieure. Le fait d'imposer une contrainte signifie qu'elle a été décidée par l'adulte, sans que l'enfant ait pu dire son mot. Ceci est considéré comme une punition. Aussi, cette motivation extrinsèque ne fonctionne que sous le regard ou la présence de l'autorité. Rappelons-nous ce vieux dicton : "quand le chat n'est pas là, les souris dansent".

1.2.1. Le problème des punitions

Un grand nombre de conséquences négatives à l'utilisation des punitions dans l'éducation ont été démontrées. En voici cinq.

Premièrement, la punition sur l'enfant induit la domination sur celui-ci. Il va de soi que les parents et les enseignants souhaitent influencer les jeunes, afin d'exercer un effet bénéfique sur leur vie. Mais dans leur zèle, la plupart d'entre eux tombent dans un piège : plutôt que d'employer des méthodes aptes à influencer les enfants, ils imposent des limites, donnent des ordres, punissent ou menacent de le faire. Ces méthodes restrictives n'ont aucune influence sur les jeunes et ne font que les contraindre. Lorsqu'un enfant est forcé de faire quelque chose, il n'est pas vraiment influencé; même s'il se soumet, il le fait habituellement par crainte d'être puni. (Gordon, 2003)

Deuxièmement, le problème des punitions (même accompagnées d'explications) est qu'elles n'apprennent que la peur, l'évitement, la honte et la soumission. Ces sentiments ressentis par l'enfant puni ou humilié, ne laissent aucune place à l'autodiscipline. Archambault & Chouinard (1996) vont jusqu'à dire que la punition déresponsabilise l'élève.

« Une punition fait "payer" l'élève, mais ne lui fait nullement apprendre le comportement approprié. » (Archambault, J. et Chouinard, R., 1996, p.58)

Troisièmement, en grandissant, l'enfant trouve de plus en plus de moyens d'échapper aux punitions des adultes, qui perdent alors leur pouvoir sur lui parce qu'ils ne trouvent plus de punitions assez sévères ou répulsives pour se faire obéir. (Gordon)

Quatrièmement, la psychologue Isabelle Filliozat (2015) pense que les punitions sont inutiles. Elle fait une comparaison interpellante : punir un enfant serait comme mettre un couvercle sur une casserole dont le lait déborde ! Alors qu'il vaudrait mieux fermer le gaz. La punition peut être efficace sur le moment, mais ne prend pas en considération le désir du changement de comportement à long terme. Afin que cela puisse se faire, il faut prendre le temps d'éteindre le gaz, donc d'identifier la cause.

Pour soutenir cela, Nelsen (2012) avoue que les punitions peuvent mettre fin au comportement de l'enfant, mais sur le long terme, les enfants ne développent pas des compétences constructives sur le savoir-vivre¹.

Cinquièmement, Jones & Jones (1995, cités par Archambault & Chouinard, 1996), suite à leurs recherches, ont constaté que plus les enseignants punissaient, plus les comportements perturbateurs se produisaient. « La punition permet souvent à l'élève de recevoir de l'attention en rapport avec des comportements inadéquats. En somme, les critiques ou les réprimandes font souvent office de renforçateurs ». (p.57)

¹ Selon une éthique professionnelle (pour l'enseignant) qui vise l'apprentissage d'un comportement respectueux à long terme pour l'élève et pas seulement le calme immédiat dans une classe.

1.2.2. Le problème des récompenses

Selon Gordon (2003), l'absence de récompense peut paraître comme une punition. Effectivement, à l'école, lorsque les professeurs distribuent des récompenses généralement réservées aux sujets les plus brillants, les autres élèves subissent l'absence de récompenses comme une punition et peuvent cesser de faire des efforts.

Jones & Jones (1995, cité par Archambault & Chouinard, 1996) font remarquer que le fait de récompenser un comportement suggère à l'élève qu'il ne vaut pas la peine de se comporter ainsi sans la récompense. En quelque sorte, ce serait dire à l'élève : " cette tâche est désagréable et ennuyeuse, c'est pourquoi je dois te récompenser pour que tu la fasses."

Exemple type de récompense :

- Si tu ranges ta chambre, tu auras le droit de regarder la télévision !

D'après Faure (2005), ici, le problème est la causalité. Petit à petit, les enfants se sentent partagés entre deux composantes du message¹. Finalement, la plupart d'entre eux vont se conditionner à attacher plus d'importance à la deuxième partie qu'à la première. Et de fil en aiguille, l'éducation de la punition et de la récompense mène à l'exemple de vie suivant où un enfant dit à son père : " Pourquoi prends-tu un billet ? Le contrôleur n'est plus là." Ainsi, l'enfant se dit que si on paie un billet de train, c'est pour échapper aux contrôleurs et éviter l'amende. Ce qui revient à payer son billet, afin d'éviter la punition et non parce qu'il faut acheter un billet pour soutenir financièrement un tel service que sont les transports publics, qui nous sont utiles dans nos déplacements.

Faure nous pose la question suivante: que crée-t-on quand on conditionne les enfants à agir pour être récompensés ou éviter d'être punis ?

Sa réponse: un monde de personnes peu libres. Une culture de la peur, avec des gens qui paient les articles des magasins, simplement pour éviter d'être pris s'ils partaient avec, et non pas en écoutant leur besoin d'équité. Des gens qui ne dépassent pas les limitations de vitesse à cause des amendes, et non pas par respect des autres usagers dans le but de la sécurité collective.

¹ Voir annexe 3 : la condition, c'est entrer dans le chantage

Au Canada, selon leur Service des programmes d'études¹, il est fortement conseillé de ne pas utiliser les récompenses :

« C'est le sentiment de satisfaction d'avoir relevé un défi qui doit être la vraie récompense puisqu'elle interpelle un sentiment de fierté. Donc, la motivation et la valorisation sont ressenties de l'intérieur. »

« Lorsqu'une personne se sent compétente et que la nature de sa motivation est intrinsèque, c'est alors qu'elle est en mesure de faire preuve d'autonomie ; donc éviter de donner des prix, des récompenses ou de punir et miser davantage sur la satisfaction personnelle de l'élève ».

(Service des programmes d'études Canada, s.d.)

Gauthey (1795-1864, cité par Ruolt, 2013) fait remarquer que d'utiliser systématiquement des récompenses risque de former des enfants qui retirent peu ou pas de plaisir de leurs activités et de leurs réalisations en l'absence de récompenses :

« Nous donnerons les récompenses comme simple marque d'encouragement, de valorisation, de bienveillance et non comme un salaire de travail » (p.170). Car, certains élèves viennent à « réclamer leur dû » auprès de leur instituteur en lui disant : « Vous ne m'avez pas encore payé mon bon point » (p.173) au lieu d'avoir une satisfaction personnelle de leurs bons comportements et de l'impact de ceux-ci.

Selon les résultats d'une expérience menée dans une classe d'école maternelle et tirée du livre de Daniel Pink (2011), les récompenses extrinsèques attendues et conditionnelles font disparaître la motivation intrinsèque².

En conclusion, lorsque l'élève a accompli tout ce qui lui était demandé sans avoir été motivé parce qu'une récompense lui était promise, il est important de l'encourager verbalement. L'enseignant pourrait librement accorder une récompense qui n'était pas attendue, mais, uniquement de manière ponctuelle, afin que l'élève ne s'y attende pas. Il ne faudrait pas que l'élève accomplisse ce qui lui a été demandé dans le but d'obtenir une récompense.

¹ Service des programmes d'études Canada. (s.d.) Responsabilisation de l'élève.
<http://www.curriculum.org/secretariat/files/Dec18GuideSegments/Fondement4.pdf>

² Voir annexe 4, pour le descriptif de l'expérience.

1.2.3. *Quelques méthodes éducatives sans punition ni récompense*

Dans les différentes méthodes explicitées ci-dessous, la communication est une compétence importante à développer pour l'enseignant. Bien que celle-ci soit compliquée.

LA PÉDAGOGIE MONTESSORI

« L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir. »
(Montessori, 2010)

D'après Emmanuelle Opezzo, la première idée à proscrire est de croire que l'éducation des enfants se réduit à l'application d'une méthode. L'amour et la foi sont les ingrédients clés qu'aucune méthode ne théorise aussi juste, précise et scientifique soit-elle. Mais si nous ne devons résumer l'éducation selon la pédagogie Montessori à une méthode, nous pourrions la définir comme l'éducation bienveillante. (Opezzo 2015)

Le parent, enseignant ou éducateur a comme rôle d'aider l'enfant à être autonome, de le protéger, de le sécuriser affectivement, émotionnellement et socialement, de le comprendre, de l'accompagner, il est partenaire de l'enfant et non supérieur à lui. Éduquer avec bienveillance, c'est aider l'enfant à être et non pas à devenir. (Opezzo)

Selon Maria Montessori, l'enfant est potentiellement bon, et il suffit de le respecter pour qu'il le reste. Le respecter, c'est l'inviter à respecter les autres, et donc, le préparer à une vie sociale harmonieuse. Le but de cette éducation sans punition, ni récompense est d'aider l'enfant à acquérir une discipline intérieure, qui passe principalement par le dialogue avec l'enfant. (2010)

Cette discipline intérieure est nommée autodiscipline par Thomas Gordon (2003).

MÉTHODE GORDON

Thomas Gordon fait la différence entre dominer et influencer. Sans s'en rendre compte, les enseignants, éducateurs et parents imposent des limites, donnent des ordres, punissent ou menacent de le faire. Ces méthodes restrictives n'ont aucune influence sur les jeunes et ne font que les contraindre. Lorsqu'un enfant est forcé de faire quelque chose, il n'est pas vraiment influencé; même s'il se soumet, il le fait habituellement par crainte d'être puni ou par une motivation extrinsèque. C'est pourquoi il préconise d'apprendre à l'enfant à s'autodiscipliner. Cette autodiscipline se développe par la communication entre les pairs et les messages exprimés en "je" qui relatent les sentiments.

L'avantage de développer l'autodiscipline chez les enfants est qu'on leur donne la chance de faire leurs propres choix et de prendre leurs propres décisions. Les enfants apprennent à maîtriser les comportements qui dérangent les adultes si ceux-ci font de même envers eux. Ils respectent les règles dans la mesure où ils ont eu la chance d'établir ces règles avec les adultes. Discipliner les enfants ne produit pas des enfants disciplinés. La discipline imposée par les adultes peut engendrer des enfants obéissants certes, mais craintifs et soumis, et ne peut pas inculquer aux enfants l'autodiscipline. (2003)

Ainsi, Thomas Gordon favorise l'autodiscipline à la discipline. Cependant, la discipline positive définie par Jane Nelsen pourrait être utilisée parallèlement à l'autodiscipline par la mise en avant de la communication qui prend directement en compte les besoins de l'enfant.

LA DISCIPLINE POSITIVE

Jane Nelsen se base sur les besoins de l'enfant, elle nous fait remarquer que plus les enfants participent à la mise en place de limites fondées sur leurs besoins, plus ils sont disposés à les respecter. Comme le dit Rosenberg (2006), Jane Nelsen démontre que les refus, les colères et conflits surviennent de besoins insatisfaits. Elle met également en avant l'importance de la communication. Elle ne cache pas que cette méthode demande d'accorder du temps aux enfants et aux règlements de conflits de ceux-ci, mais elle relève le fait qu'à long terme, les enfants respectent de leurs pleins grés les règles convenues.

La communication préconisée par Jane Nelsen rejoint la communication non-violente de Marshall Rosenberg.

COMMUNICATION NON-VIOLENTE

Marshall Rosenberg (2006) suggère l'éducation sans punition ni récompense par la communication non violente (CNV). Celle-ci repose sur une pratique du langage qui renforce notre aptitude à conserver nos qualités de cœur, même dans des conditions éprouvantes. Il relève quatre éléments clés à cette CNV, qui permettrait de prendre en considération la personne que nous avons en face, voir figure ci-dessous.

Le bonhomme « O S B D »

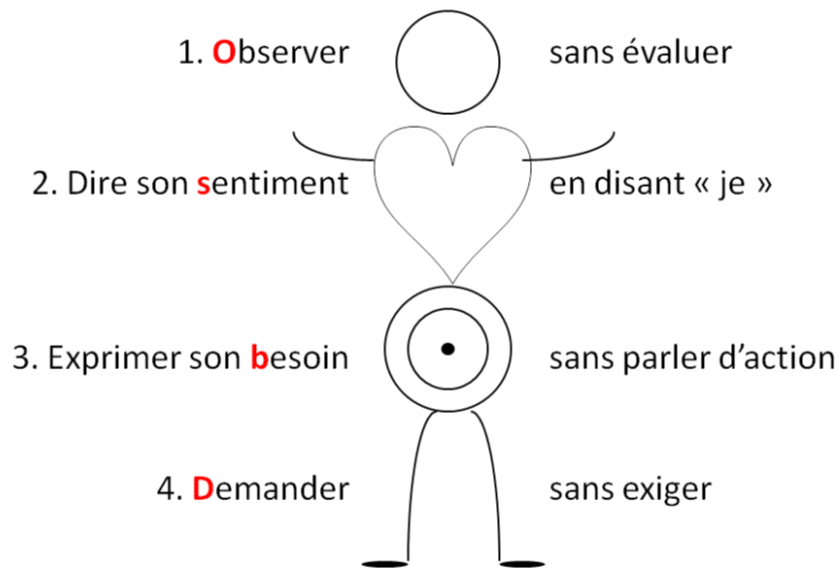


Figure 1 : Les quatre étapes de la Communication Non-Violente, Marshall Rosenberg¹

Le point 1 signifie qu'il ne faut pas juger.

Le point 2 le principe du parler en "je" exprime ce qu'il se passe en dedans de soi et non en "tu" qui comporte un jugement de valeur.

Le point 3 apprendre à ressentir ses besoins pour ensuite les exprimer.

Le point 4 sans être autoritaire ni supérieur à "l'autre", une demande doit être explicite, sinon elle peut être mal interprétée. Il est idéal de faire répéter ou reformuler ce qu'on a dit à "l'autre" afin de vérifier qu'il ait bien compris.
(Rosenberg)

Cette CNV est conseillée comme méthode de gestion de classe. Elle vise à créer entre les êtres humains des relations fondées sur l'empathie, la compassion, la coopération harmonieuse et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'un outil de communication, principalement verbal, qui peut servir à la résolution de conflits entre deux personnes ou au sein de groupes, mais dont la pratique permettrait également d'améliorer sa relation à soi-même, de mieux comprendre ses besoins profonds et de prendre en charge, de manière autonome et responsable, les divers aspects de sa propre vie. Cela afin de ne pas reporter nos propres besoins insatisfaits sur les élèves. (Rosenberg, 2006)

Néanmoins, selon Fauré (2010) la CNV a ses limites : il est nécessaire d'apprendre les bases de la CNV et elle ne fonctionne que si l'on a un minimum d'entraînement à ce mode de pensée. Mais, il vaut la peine de prendre le temps de s'entraîner. En effet, si un seul des partenaires applique sincèrement les principes de la CNV, cela a inévitablement des conséquences positives sur la résolution des conflits.

¹ Wikipédia Communication non-violente Rosenberg

http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non-violente_%28Rosenberg%29, consulté le 14.04.15

1.2.4. *Quelques écoles primaires privées suisses romandes utilisant ces méthodes*

L'ÉCOLE DE LA GRANDE OURSE¹

L'École de La Grande Ourse couvre les degrés primaires et secondaires et prépare (par contrats individuels) aux filières post-scolaires. Les enseignants n'utilisent ni récompense, ni punition dans leur gestion de classe, les élèves apprennent par des expériences personnellement vécues.

Les choix éducatifs s'appuient sur la méthode Freinet :

- Le respect de soi et des autres
- L'authenticité et la qualité du travail personnel
- L'acquisition de méthodes de travail individuelles
- L'autonomie et la responsabilité
- L'engagement civique et social
- La tolérance et la solidarité

(site internet : École de la Grande Ourse)

ÉCOLE MONTESSORI²

L'École Montessori forme des enfants de 3 à 12 ans, soit de la 1^{re} à la 8^e année Harmos.

La philosophie :

« Comparés aux adultes, nos enfants pensent et apprennent selon un cadre de référence différent. Ils ont des sensibilités spécifiques et uniques qui sont liées à leur stade de développement. Nous croyons que nos enfants sont uniques et différents les uns des autres. La Fondation Montessori crée un lieu où les enfants se sentent à l'aise et encouragés à découvrir et à atteindre leur plein potentiel individuel. Chaque enfant peut y découvrir **la confiance, l'autodiscipline, la curiosité, la motivation, la responsabilité de ses actes et la possibilité de résoudre des problèmes (...)** Et puis, il **n'y a pas de punitions, ni de récompenses** dans nos établissements. Lorsqu'un enfant fait une bêtise, il est censé s'autocorriger. Les résultats de ce fonctionnement sont probants : comme il n'y a pas de notes, de réprimandes, de punitions, les enfants ne sont pas en compétition. La Fondation Montessori pousse les enfants à s'entraider. »

(Site internet : École Montessori)

¹ <http://www.grande-ourse.ch/>

² <http://www.ecole-montessori.ch/>

ECOLE RUDOLF STEINER¹

L'École Rudolf Steiner de Suisse romande accueille des enfants de 2 à 5 ans.
L'éducation de cette école est guidée par la pédagogie Steiner-Waldorf :

« Permettre à l'enfant de développer le plaisir de découvrir, d'apprendre, de se forger son propre jugement, d'acquérir son autonomie et d'agir dans le respect des autres et de l'environnement, telle est la vocation de l'enseignement dispensé par les écoles Steiner à travers le monde. »

Concernant la manière de gérer leur classe :

« La pédagogie Steiner-Waldorf évite, dans la mesure du possible, tant récompenses que punitions, préférant s'appuyer sur les techniques de communication sans violence. Toutefois, l'organisation devient assez classique en cas de réels problèmes de comportement, avec des sanctions pouvant aller jusqu'au renvoi. »

(site internet : École Rudolf Steiner)

Aussi, d'après les méthodes éducatives citées ci-dessus et les écoles qui viennent d'être décrites au niveau de leurs valeurs pédagogiques, la définition d'une gestion de classe sans punition, ni récompense est complétée : **elle peut comporter des sanctions et des encouragements qui peuvent être dans la visée du développement de l'autodiscipline des élèves, elle passe par le dialogue entre les paires lors de conflit, le respect de l'enfant par l'adulte et la responsabilisation des élèves, mais qu'elle est ni compliment, ni menace, ni chantage en utilisant la condition.**

¹ <http://www.ecolesteiner-lausanne.ch/>

1.3. État de la question

1.3.1. À travers le temps

Comment la société actuelle que nous sommes, est arrivée à des gestions de classe ne pratiquant pas de punition, ni de récompense ?

Au cours de plusieurs décennies, le concept de la gestion de classe a évolué, passant par l'indiscipline corrigée par le châtimeant corporel à la reconnaissance de la capacité de l'élève à l'autocontrôle. (Nault, T. & Lacourse, F. 2008)

D'après Danvers Francis (1992), l'apparition de l'éducation sans punition ni récompense est liée à l'éducation nouvelle.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'éducation Nouvelle a été incarnée par des philosophes, professeurs en pédagogie, médecins, pédagogues ou encore psychologues tel que Raymond Buyse, John Dewey, Ovide Decroly... Plus tard, elle deviendra plurielle au carrefour des théories et pratiques innovantes, par des personnalités telles que Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill, etc. En conséquence, il en sort un certain nombre de réalisations pédagogiques visant à :

« changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société »
(devise des cahiers pédagogiques)

« Cette devise inspirera des mouvements ou des courants de pensée novateurs : le Groupement Français pour l'Éducation Nouvelle (G.F.E.N. 1992), les Centres d'Entraînements aux méthodes Actives (C.E.M.E.A. 1936). L'institut coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M Freinet, 1948). Et plus récemment le "travail autonome" officialisé en 1982. »
(Danvers, F., 1992, p.58)

La pédagogie de l'Éducation Nouvelle se centre sur l'apprenant et sur l'individualisation de l'enseignement, l'autonomie des élèves.

« L'héritage de "L'école nouvelle" est fondé sur un certain nombre de postulats et de valeurs explicites ou implicites : l'école de vie naturelle hors les murs ; la culture ouverte contre le surmenage scolaire ; la culture relationnelle et confiante dans l'individu ; la culture sociale ancrée dans le monde populaire incluant le travail manuel ; les écoles pour former des citoyens efficaces et un homme nouveau dans une société régénérée. »
(J. Houssaye, 1987 cité par Danvers, F., 1992, p.58)

1.3.2. *La compétence à gérer une classe*

Selon des études (Nault & Fijalkow, 1999) qui cherchaient à comprendre comment acquérir la compétence à gérer une classe, cette compétence est traditionnellement pensée être acquise par expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitations. C'est pourquoi cette compétence n'a que peu de place dans les programmes de la formation des enseignants.

C'est une compétence dite dynamique qui se transforme continuellement lors de changements de situation. Celle-ci ne peut être entièrement empruntée à un collègue ou imitée. Elle se développe et doit être appropriée par la personne de l'enseignant.

L'enseignant, placé au centre du contrôle de situation pédagogique, intègre des métacompétences de gestion en fonction de ses possibilités et de ses caractéristiques personnelles, c'est-à-dire réfléchir aux bienfaits et méfaits de sa gestion de la classe et pouvoir se remettre en question.

Il existe de grandes variations interindividuelles dans la compétence à gérer une classe. Comme le disait Jean Jaurès (Anthologie de Antonini, 2005, p.53) : « On n'enseigne pas ce que l'on sait, mais ce qu'on est. ».

Ainsi, la gestion de classe est personnifiée, elle agit dans la personne, elle est vivante par la personne de l'enseignant. L'enseignant lui-même est un facteur variable pour une gestion de classe et c'est pourquoi cette dernière est effectivement une compétence¹ et non uniquement une connaissance. Effectivement, malgré l'expérience, l'enseignant doit s'adapter aux facteurs variables de sa gestion de classe, par opposition à une connaissance qui s'applique sans besoin d'adaptation.

¹ Définition selon le Grand Robert : ensemble des traits de personnalités, habilités, capacités et connaissances d'une personne qui désignent les comportements que celui-ci adopte en fonction de différentes circonstances.

1.3.3. Facteurs variables de la gestion de classe

Il existe les facteurs externes à la classe sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise et les facteurs internes à la classe dont l'enseignant a le devoir d'en prendre compte.

Facteurs externes à la classe.

- **Le milieu socioéconomique** : peut faire varier le sens que les parents donnent à l'école. Si l'école est une figure respectée ou non. Cela peut entraîner aux représentations que les parents et élèves ont de l'enseignant (figure d'autorité ou non).
- **Le milieu socioculturel** : Nault (1997), Professeure au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke au Canada, a pu noter des différences culturelles lors d'une recherche par observations entre la gestion de classe au Maroc et au Canada. Au Maroc, l'enseignante rencontrait moins de problèmes disciplinaires, dus à la culture du pays où les enfants respectaient l'autorité parentale sans la contester. Ainsi, il est ressorti de cette recherche qu'un jeune qui a été éduqué de manière très permissive dans sa famille, se voit confronté à l'école à des exigences plus contraignantes d'une vie ordinaire et aura des difficultés à s'y confronter.

Facteur interne à la classe :

- **L'aménagement de l'espace dans la classe** : les résultats de recherches menées, tant au primaire qu'au secondaire, montrent que les enseignants qui semblent le mieux réussir dans la gestion de leur classe planifient l'aménagement de l'espace, afin de permettre la tenue d'activités d'apprentissages sous formes variées, tout en ayant soin de minimiser les problèmes de déplacements potentiellement dérangeants. (Everson, 1989, cité par Nault & Fijalkow, 1999)

Aussi, l'enseignant doit considérer ces facteurs variables pour ensuite s'appuyer sur certaines composantes, afin de créer sa "propre" classe.

1.3.4. Les composantes de la gestion de classe

Bennett (cité par Desbiens, dans la Revue des sciences de l'éducation, volume 25, 1999, p.469) a développé quelques composantes qui manifestent le lien entre ce que l'enseignant fait dans le but de l'enseignement des contenus scolaires et ses comportements relatifs à la gestion de classe :

« Les comportements les plus saillants des enseignants pour maintenir l'implication dans des situations d'enseignements en classe étaient **la vigilance** (une conscience du contrôle des événements dans la classe, peu importe l'activité en cours); **les transitions harmonieuses** (les comportements d'un enseignant qui visent à maintenir un déroulement fluide des activités en classe, particulièrement au moment des transitions); **le momentum** (les ralentissements limités); **le maintien de l'attention du groupe** (capter l'attention des élèves inattentifs) et le **chevauchement** (l'habilité à composer avec deux activités ou plus en même temps). Dans les situations de travail de groupe, les comportements mentionnés ci-dessus sont encore reliés à l'implication au travail, mais le lien le plus fort qu'on a trouvé est la variété et le défi (donner aux élèves des tâches variées à faire). »

La figure, ci-dessous, de Boutet (Rousseau et Boutet, 2003), propose de répartir les composantes de la gestion de classe différemment que Bennett :

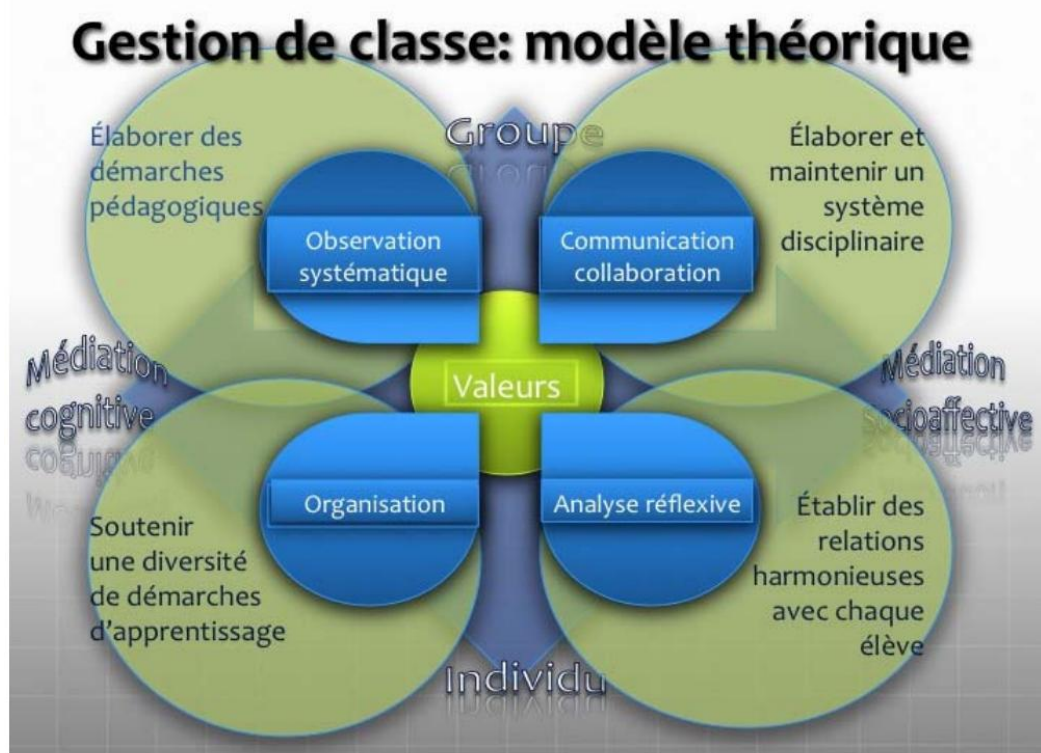


Figure 2 : Modèle théorique de gestion de classe inspiré de Boutet, dans Rousseau et Boutet (2003)

Au cœur du modèle se retrouvent les valeurs. Ces valeurs influencent toutes les actions et décisions de l'enseignant, notamment sur le plan des quatre éléments qui lui permettent de structurer son enseignement, soit :

- ① L'organisation;
- ② L'observation systématique;
- ③ La communication, collaboration;
- ④ L'analyse réflexive.

Dans le but de différencier les sortes d'interventions, qu'un enseignant utilise devant sa classe, Knoster (cité par Bissonnette, 2013) propose les termes suivants :

« Une gestion efficace de la classe = 80% des interventions de l'enseignant sont **proactives** et 20% sont **curatives!** »

Les interventions **proactives sont des interventions préventives**, c'est-à-dire qui anticipent un manquement aux règles de vie (la composante "organisation" en fait partie). Tandis que les interventions **curatives sont des interventions réactives** qui permettent de gérer un élève ou la classe après un manquement aux règles de vie (la composante "communication, collaboration" en fait partie).

Les composantes "observation systématique" et "analyse réflexive" sont des tâches qui n'impliquent pas d'échange entre l'enseignant et ses élèves, de ce fait, elles ne font pas partie des interventions proactives, ni curatives que l'enseignant utilise face à ses élèves.

Les valeurs (organisation, observation systématique, communication, collaboration et analyse réflexive) sont valables dans chaque gestion de classe. Cependant, elles sont explicitées ci-dessous, selon une gestion de classe sans punition, ni récompense, mais qui ce peut être avec sanctions et encouragements.

① L'organisation

D'après Sieber (2001), Bissonnette (2013), Rousseau et Boutet (2003), Archambault & Chouinard (1996), Faure (2005), Nelsen (2006), Rosenberg (2006) et Gordon (2003), leurs différentes théories ont été triées, afin de créer les constituants suivants de la composante "organisation" :

- **Encadrement des élèves :**
 - créer des routines pour structurer le déroulement des activités quotidiennes afin d'assurer constance, stabilité et prévisibilité dans la classe;
 - être constant, cohérent et agir avec fermeté pour préserver l'ordre dans la classe, mais aussi savoir s'adapter à ce qui se vit dans la classe;
 - clarifier les attentes au niveau du comportement à avoir lors des activités à venir;
 - clarifier le menu du jour au niveau des activités d'apprentissage, afin qu'ils puissent anticiper ou simplement connaître le programme (sentiment de sécurité).

- **Organisation de la classe :**
 - planifier les transitions d'activités pour qu'elles soient prévisibles, courtes et efficaces afin de minimiser les temps morts;
 - s'assurer d'avoir en sa possession tout le matériel nécessaire pour assurer le bon déroulement des activités;
 - tenir compte des possibilités des élèves selon les différents moments de la journée (ex. : fatigue).

② l'observation

Selon Archambault & Chouinard (1996), Gauthier & Desbiens (1999), Rousseau & Boutet (2003) et Martineau (2005) que ce soit lors des leçons frontales, d'un travail individuel ou en équipes, il est essentiel que l'enseignant supervise l'ensemble de ses élèves de façon à s'adapter à leurs besoins. Il évalue leur compréhension et s'assure de garder les élèves engagés. En étant constamment à l'écoute et attentif à tout ce qui se passe dans la classe, l'enseignant récolte les informations nécessaires pour maintenir un climat propice à l'apprentissage. L'observation systématique lui permet également de mieux connaître ses élèves de façon à prendre des décisions adaptées aux caractéristiques et aux besoins de chacun.

Pour observer, il faut :

- ne pas juger;
- prendre régulièrement des notes par observation;
- favoriser l'utilisation d'une grille d'observation à adapter aux besoins de ce que l'enseignant veut observer;
- prendre en compte le contexte;
- prendre en compte la durée, la fréquence et l'intensité de ce que l'enseignant observe chez un ou plusieurs élèves.

③ La communication, collaboration

Dans cette composante, qui consiste à élaborer et maintenir un système de gestion de classe, se trouve :

- **L'établissement des règles de vie avec les enfants afin qu'ils soient** davantage portés à appliquer ou à respecter les règlements, que la prise de décision se fasse sur les besoins de l'enseignant et des élèves afin que l'estime de soi et la confiance des élèves permettent de développer le sens des responsabilités. Par ces responsabilités, le besoin du respect mutuel entre les enfants et les adultes se crée. Chacun possède des droits et des devoirs/obligations. Exemple : "j'ai le droit de ne pas apprécier un camarade, mais j'ai le devoir de le respecter".

Caractéristiques des règles efficaces, selon Archambault et Chouinard (1996, p.14) :

- « 1. Les règles ne doivent pas être trop nombreuses (5 ou 6 pour commencer);
2. Les règles doivent le plus possible faire référence à des aspects qualitatifs généraux plutôt qu'à des aspects spécifiques du comportement;
3. Les règles doivent indiquer le comportement attendu plutôt que le comportement proscrit;
4. Les règles doivent signaler qu'elles s'adressent à tous;
5. Les règles doivent être formulées en termes positifs, faciles à expliquer et à retenir;
6. Les règles doivent contenir une logique explicite lorsque celle-ci n'est pas évidente;
7. Les règles doivent être flexibles et s'adapter aux situations. »

Et selon Maheu (2007, p.36), une règle doit répondre aux questions suivantes afin d'être comprise par tous les membres d'un groupe : « dans quel contexte, au nom de quelles valeurs, avec quel objectif, pour préciser quelle loi, cette règle a-t-elle été conçue ou adoptée ? A qui s'adresse-t-elle ? De quelle négociation a-t-elle été l'aboutissement ? »

- **Le maintien des règles de vie**

- **Au niveau des interventions proactives**, en clarifiant les attentes des comportements à adopter, selon les activités scolaires proposées :
 - en répétant les attentes;
 - en les faisant répéter par les élèves;
 - en étant cohérent avec le système de gestion de classe;
 - en encourageant les élèves.
- **Au niveau des interventions curatives** de l'enseignant face aux non-respects des règles, voici quelques moyens :
 - **utiliser les indices non-verbaux** : contact visuel, proximité physique, expression du visage;
 - **rappeler verbalement ses attentes** (quoi faire, quand faire, comment et pourquoi le faire), en privé si possible;
 - **répéter les règles en vigueur** : l'enseignant évite d'entrer en discussion avec l'élève, il précise ses attentes de façon répétitive jusqu'à ce que l'élève s'y conforme;
 - **relever les comportements adaptés** : porter de l'attention aux comportements de l'élève lorsqu'ils sont respectueux des règles mises en vigueur dans un contexte précis et non lorsqu'ils ne le sont pas;
 - **retirer l'élève de l'activité en cours** afin de limiter des distractions externes ou l'attention que portent ses camarades sur lui et l'interroger sur son comportement pour favoriser la réflexion;
 - **donner une feuille de réflexion**, afin que l'élève réfléchisse à son acte. Cette feuille est réalisée dans un temps à part pour que l'élève ne s'évite pas de faire une activité scolaire qui lui est demandée sur le moment;
 - **sanctionner**;
 - **résoudre un conflit sans perdant**¹ : un conflit avec perdant signifie: lutte de pouvoir. Autrement dit, soit l'enfant gagne et l'adulte perd. Soit l'inverse. Lors d'un conflit sans gagnant ni perdant, l'adulte demande à l'enfant de participer à la recherche commune de solutions acceptables pour l'un et pour l'autre. Chacun peut suggérer des solutions, qu'ils évaluent alors ensemble. Les deux choisissent la meilleure solution et décident comment l'appliquer. Il n'y a ni contrainte, ni rapport de force.

¹ Voir annexe 6

- **l'instauration d'un conseil de classe¹**, d'après Jane Neslen ce moment à pour but de : communiquer, se comprendre les uns les autres, prendre le temps de s'apprécier; s'exprimer sur ce qui nous convient ou pas (en n'oubliant pas le contexte); résoudre les problèmes et trouver des solutions; s'aider; planifier des événements, activités et sorties de classe.
- **La relation positive élèves-enseignants** : être à l'écoute des besoins et des sentiments des élèves; parler en "je" qui exprime ce qu'il se passe en dedans de soi et non en "tu" qui comporte un jugement de valeur.²
- **L'enseignement des comportements respectueux d'autrui.**
Cité par Steve Bissonnette (2013) :
 - « Si un enfant ne sait pas lire, nous lui enseignons.
 - Si un enfant ne sait pas nager, nous lui enseignons.
 - Si un enfant ne sait pas multiplier, nous lui enseignons.
 - Si un adolescent ne sait pas conduire, nous lui enseignons.
 - Si un enfant ne sait pas se comporter, nous... le punissons ?»

En considérant qu'il faut enseigner aux enfants comment se comporter et non les punir, l'erreur (ici perçue comme non-respect d'une règle de vie) est une opportunité d'apprentissage. Après avoir fait une erreur, l'élève pourra reconnaître sa part de responsabilité en se réconciliant avec la ou les personne(s) concernée(s) ou en résolvant la cause du problème. Et quand l'élève est en confiance, qu'il n'a pas peur lorsqu'il fait une erreur, il osera essayer à nouveau, alors il apprendra et il perfectionnera ses compétences sur les savoir-vivre.

¹ Temps d'échange réservé au sein d'une classe, chaque semaine.

² Voir annexe 5

④ L'analyse réflexive

- **L'enseignant lui-même se remet en question par rapport à ses pratiques utilisées**, à ses gestes fait lors de sa gestion de classe. Cette remise en question est nommée analyse des pratiques professionnelles.

Aussi, selon Philippe Perrenoud (1999) :

- lorsqu'un praticien réflexif commence à accepter de faire partie du problème, il pourra entrer dans une démarche réflexive;
- une pratique réflexive professionnelle n'est jamais entièrement solitaire, elle s'appuie sur des conversations informelles, des moments organisés de professionnalisation interactive, par des pratiques de feed-back entre collègues, d'échanges sur les problèmes professionnels, d'évaluation de ce que l'on fait à court et long terme et elle s'appuie sur des formations donnant des outils ou des bases théoriques pour mieux comprendre les processus en jeu et mieux se comprendre soi-même;
- pourquoi faudrait-il inscrire la posture réflexive dans l'identité professionnelle des enseignants ?
 - > Pour les inviter à construire leurs propres démarches, en fonction des élèves, du terrain, de l'environnement, des partenariats et coopérations possibles, des ressources et des contraintes propres à l'établissement, des obstacles rencontrés ou prévisibles.
 - > Les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale vite obsolète. Même une formation continue bien pensée ne donnera pas de nouvelles recettes "magiques" lorsque les anciennes ne fonctionnent plus. L'enseignant doit devenir le concepteur de sa propre pratique pour faire face "efficacement" à la variété et à la transformation de ses conditions de travail.
 - > Si l'on veut que tous atteignent les objectifs, il ne suffit plus d'enseigner, chaque individu étant unique et différent, l'enseignant se doit de trouver des remédiations appropriées à son contexte de classe.

1.4. Questions et objectifs de recherche

L'objectif de ce travail est de comprendre comment passer de la théorie à la pratique en m'appuyant sur la pratique d'enseignants exerçant une gestion de classe sans punition ni récompense. Ce mémoire me sera utile en tant qu'enseignante, afin d'essayer de gérer mes futures classes sans punition, ni récompense, tout en prenant compte ce qui est réalisable dans la pratique par rapport à la théorie.

Le but est de comprendre comment maintenir une gestion de classe qui se base sur les motivations intrinsèques des élèves.

Ainsi, mes questions de recherche sont :

Comment un enseignant gérant sa classe sans punition ni récompense maintient-il cette façon de faire lorsqu'il est en face de sa classe ?

En se rapportant au modèle théorique de gestion de classe de Boutet¹, les composantes d'une gestion de classe sont :

- ① L'organisation;
- ② L'observation systématique;
- ③ La communication, collaboration;
- ④ L'analyse réflexive.

La présente recherche est centrée sur les composantes "organisation et communication, collaboration". Dans la composante "communication, collaboration"² se trouvent l'établissement des règles (qui fait partie des interventions proactives de l'enseignant), le maintien des règles (qui intègre autant des interventions proactives que curatives) et l'instauration d'un conseil de classe (qui fait partie des interventions proactives). Et dans la composante "organisation"³ se trouve l'encadrement des élèves et l'organisation de la classe (qui font partie des interventions proactives).

Selon les intérêts de la recherche, dans la composante "communication, collaboration", seul le maintien des règles de vie sera observé. Effectivement, par rapport au temps disponible et la période de l'année à laquelle la récolte de donnée se fait (novembre et décembre), la recherche ne se base pas sur la mise en place des règles de vie qui se fait en début d'année scolaire (août), ni sur l'instauration d'un conseil de classe.

Les composantes "observation" (l'enseignant observe ses élèves et prend des notes sur eux) et "analyse réflexive" (l'enseignant analyse sa propre pratique professionnelle) ne concernent pas les interventions que l'enseignant a avec ses élèves. Ainsi, ces deux composantes ne font pas partie des objectifs de recherche.

¹ Voir figure page 32

² Voir page 34-35

³ Voir page 33

En conséquence, ce qui m'intéresse, c'est **le geste professionnel de l'enseignant et sa manière d'être face aux élèves**. Je souhaite observer les indices non-verbaux de l'enseignant, nommé ainsi par Archambault & Chouinard (1996) (ex : signe de la tête, contact visuel et contrôle par la proximité du corps) et écouter la manière qu'il a de formuler ses phrases afin d'observer comment l'enseignant communique avec ses élèves. Ainsi, tel évoqué précédemment dans la théorie, émet-il ses messages en "je" ou peut-être qu'il n'entre pas en discussion avec l'élève et lui répète la règle en vigueur ?

Effectivement, cette gestion de classe sans punition, ni récompense est basée sur la communication. Selon l'écrivain Bernard Werber (2009), nous avons 10 possibilités de ne pas nous comprendre :

« Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous voulez entendre, ce que vous entendez, ce que vous croyez comprendre, ce que vous voulez comprendre, et ce que vous comprenez, il y a au moins dix possibilités de ne pas se comprendre. Mais, essayons quand même. » (p.7)

C'est pourquoi, un de mes intérêts se centre sur : **comment l'enseignant communique avec ses élèves lorsqu'il gère sa classe ?**

Le but de ce travail est de comprendre et non de prouver ou innover quoi que ce soit. C'est une recherche de signification par construction d'éclairages interprétatifs ou de cadres théoriques interprétatifs.

1.5. Objectifs et hypothèses

Premièrement, afin de savoir comment les enseignants gèrent leur classe sans punition ni récompense, il m'intéresse de savoir s'ils emploient plutôt des interventions proactives ou curatives dans leur gestion de classe.

Objectif n°1. Connaître le type d'intervention (proactive ou curative) privilégiée par les enseignants gérant leur classe sans punition ni récompense.

Hypothèse n°1.

Comme cité préalablement, d'après Knoster (cité par Bissonnette, 2013): «Une gestion efficace de la classe = 80% des interventions de l'enseignant sont proactives et 20% sont curatives! ». Les interventions proactives permettent d'anticiper et de minimiser les comportements non respectueux des règles. Donc de minimiser les interventions curatives. Aussi, plus l'enseignant interviendra de manière proactive, moins il aura besoin d'intervenir de manière curative. Autrement dit, l'enseignant aura moins besoin de sanctionner. À l'inverse, si l'enseignant n'intervient pas suffisamment de manière proactive, il devra augmenter le nombre d'interventions curatives.

Ne pouvant pas compter le nombre d'interventions proactives, car un grand nombre des gestes de l'enseignant peuvent être considérés comme des interventions proactives, il faudra compter le nombre d'interventions curatives, afin d'analyser si les enseignants ont régulièrement besoin de les utiliser ou non. Si les enseignants ont peu besoin d'utiliser les interventions curatives, ceci pourrait signifier que leurs interventions proactives correspondent aux besoins des élèves. Tandis, que si le nombre d'interventions curatives est grand, on pourrait en déduire, que l'enseignant n'a pas comblé tous les besoins de ses élèves lors des interventions proactives.

Les élèves ont besoins de savoir l'activité qu'ils doivent faire et comment, ils doivent connaître l'organisation des activités scolaires, ils ont besoins que leurs journées soient structurées et rythmées par des rituels, ils ont besoin d'être écouté et ils ont besoin d'avoir un sentiment de sécurité et une bonne ambiance dans la classe.

Ainsi, si les enseignants maîtrisent les interventions proactives, ils ne devraient pas avoir besoin d'employer, ni punition, ni récompense, ni sanction, ni menace, ni condition qui pourraient être utilisées lors des interventions curatives.

Objectif n°2. Connaître les différentes sortes d'intervention proactive que les enseignants (gérant leur classe sans punition, ni récompense) utilisent.

Hypothèse n°2.

Dans les interventions proactives se trouvent :

- A. la gestion des activités scolaires
- B. la création d'une bonne ambiance de classe et d'un sentiment de sécurité
- C. l'enseignement des droits et devoirs

A. Interventions proactives au niveau de l'organisation des activités scolaires

Comme cité précédemment, selon Archambault & Chouinard (1996), quand un enfant sait ce qu'il doit faire comme activité scolaire, comment et pourquoi, il réalise son activité, il n'a pas de temps pour s'ennuyer, pas le temps pour être dissipé et fait ce qu'on lui demande de faire. Dans ce type d'intervention proactive, il s'agit de la gestion des activités scolaires et non de la gestion de la discipline, pourtant la gestion des activités scolaires a un impact direct sur la gestion de classe au niveau du respect des règles de vie.

Il y a dix raisons, citées dans la colonne de gauche du tableau 1 ci-dessous, pour lesquelles un élève pourrait déranger la classe¹, et ainsi, demander une intervention curative de la part de l'enseignant.

Afin d'anticiper ces raisons, pour lesquelles les élèves pourraient déranger la classe, voici, dans la colonne de droite du tableau 1 ci-dessous, **des hypothèses précises des interventions proactives** qui ont été triées sur la base les théories notées dans une des composantes de la gestion de classe, sous "communication, collaboration"² et selon Caron (1994), Archambault & Chouinard (1996), Sieber (2001), Gordon (2003), Richoz (2010) et Nelsen (2012).

¹ Sans prendre en compte les divers troubles, ex : trouble de déficit d'attention

² Voir p.34

Tableau 1 : Causes de comportements dérangeants dans une classe et hypothèses des interventions proactives, afin d'éviter ceux-ci

Les raisons pour lesquelles un élève pourrait déranger la classe, selon Archambault & Chouinard (1996)	Hypothèses précises des interventions proactives :
2.A.1 L'élève ne sait pas quoi faire , l'information donnée par l'enseignant n'est pas assez explicite, ou bien elle est changeante d'un jour à l'autre.	Expliquer les consignes de manières auditives, visuelles et si possible kinesthésiques, afin que chaque enfant reçoive les consignes selon son style de perception propre. Faire reformuler les consignes.
2.A.2 L'élève ne sait pas comment faire , l'élève sait ce qu'il faut faire, mais pas comment. Il faut donc lui enseigner les stratégies qui lui permettront de réaliser l'activité ou le comportement attendu.	Écrire les étapes du comment faire au tableau ou sous forme de plan sur une feuille ou encore si c'est un exercice déjà connu, les élèves savent déjà comment réaliser l'activité.
2.A.3 L'élève ne sait pas pourquoi , il doit faire ce qu'on lui demande, parfois, l'explication du but de l'activité n'est pas assez explicite.	Avant d'entrer dans un apprentissage, créer le besoin d'apprendre la nouvelle notion, par des questions intrigantes ou en confrontant les élèves à des problèmes dont ils ne peuvent pas encore résoudre sans cette notion. Faire des liens avec ce que les élèves connaissent déjà.
2.A.4 L'élève n'a rien à faire , l'élève peut avoir terminé son activité avant les autres. Il faut donc lui indiquer ce qu'il doit faire ensuite.	Anticiper les activités scolaires que les élèves doivent faire et les leur communiquer.
2.A.5 L'activité est trop difficile , un élève qui sait qu'il ne pourra réaliser l'activité, devient moins motivé.	Connaître ses élèves dans les différents domaines scolaires et leur donner des activités adaptées à leurs niveaux (différenciation). Les soutenir devant les difficultés. Leur offrir des activités qui posent des défis réalistes et raisonnables. Manifester sa confiance en leur capacité à apprendre.
2.A.6 L'activité est trop facile , de même, une activité trop facile est démotivante et perd de la valeur aux yeux de l'élève.	
2.A.7 L'élève ne comprend pas et est dépassé dans la matière enseignée, l'élève qui doit entreprendre régulièrement des activités trop difficiles pour lui, perd de l'intérêt pour la matière enseignée.	Ajuster le travail au besoin de l'élève et travailler le stade de compréhension selon la taxonomie de Bloom.
2.A.8 L'activité d'apprentissage n'est pas intéressante ou ennuyeuse. L'élève ne sera pas motivé par une activité qu'il juge peu intéressante ou utile.	Soutenir une diversité de démarches d'apprentissage, afin d'éviter l'ennui chez les élèves. Choisir des activités d'apprentissage qui ont du sens pour les élèves et qui leur sont intéressantes. En lien avec le point 2.A.3: donner du sens.
2.A.9 L'élève reçoit de l'attention de la part de l'enseignant . Un élève aura tendance à maintenir des comportements perturbateurs s'il sait que l'enseignant y réagit.	Donner de l'attention à l'élève lorsque son comportement respecte les règles de vie.
2.A.10 L'élève reçoit de l'attention de la part de ses pairs . De même, un élève qui se voit observé par ses pairs aura tendance à maintenir des comportements dérangeants.	Anticiper le comportement, si l'élève a l'habitude : a. d'être distrait par son matériel : minimiser le nombre d'objets sur sa table. b. de faire des remarques lors des consignes : parler avec lui en privé. c. de parler (même si cela ne l'empêche pas de travailler), cela dérange ses camarades : demander à l'élève (à l'abri du regard des camarades) pourquoi a-t-il besoin de faire du bruit/parler ? Pourrait-il l'éviter ? Communication non-violente.

B. Interventions proactives au niveau de la création d'une bonne ambiance de classe et d'un sentiment de sécurité

Selon Jean-Claude Richoz (2010), il est important que les élèves se sentent en sécurité affective et il est essentiel de mettre en œuvre des activités spéciales pour créer un meilleur climat de classe et des conditions favorables à la relation.

Cela consiste :

- à avoir des rituels de début et fin de matinée ou de journée et des rituels de transition entre deux activités : se faire raconter ou se faire lire une histoire, colorier des mandalas, faire des activités rythmiques, des jeux de mémorisation de mots, réactiver des poésies ou des chants en fin de matinée.
- à prendre en compte chaque élève en tant qu'individu, en étant à l'écoute de ses élèves, en partageant des moments de joie. Effectivement, les recherches de Christine Escallier (2004) tendent à démontrer que le rire accroît l'attention des élèves et crée une proximité augmentant l'efficacité de la transmission des connaissances. Dans ce sens, Mathieu Ronchin (2004) considère que l'humour dans la classe permet aux élèves s'y sentir bien. ¹

C. Interventions proactives au niveau de l'enseignement de la discipline.

Selon Blin & Galais-Deulofeu (2004), Faure (2005) et Rosenberg (2006), bien qu'un enseignant organise correctement ses activités scolaires et crée un sentiment de sécurité et une bonne ambiance dans sa classe, certains élèves ont d'autres raisons à leur "mauvais" comportement :

- L'élève peut ne pas comprendre le sens du : pourquoi faut-il aller à l'école ? Selon Xavier Papillon (2003), généralement, ce problème ne touche pas qu'un seul élève d'une classe. C'est un problème de dynamique de groupe qui empêche, une partie de la classe, de se diriger vers une activité commune : apprendre. Pour l'enseignant, l'enjeu est de donner sens à l'école.
- L'élève peut ne pas comprendre qu'il y a des droits et des devoirs qui s'appliquent à chacun. Exemple : un élève frappe un de ses camarades. Son droit est de ne pas apprécier son camarade, mais son devoir est de le respecter. Le rôle de l'enseignant est d'enseigner à l'élève ses droits et devoirs. Le but est que l'élève comprenne les raisons pour lesquelles il doit respecter des règles ou des lois.
- L'élève ne sait pas comment gérer ses émotions, qui le mènent à être dans la réaction plutôt que dans l'action. L'enseignant lui donnera des "trucs et astuces" afin de calmer sa colère et il lui apprendra à agir autrement que par

¹ Café pédagogique (Expresso du 7.4.2014). Christine Escallier et Mathieu Ronchin

la violence physique ou verbale. Il lui apprendra à s'exprimer verbalement en "je", tel Rosenberg le préconise. Exemple : "je n'apprécie pas que tu me prennes la balle sans me demander". Apprendre à résoudre les conflits entre pairs par la communication.

L'enseignement des droits et devoirs et l'enseignement de la gestion des émotions peuvent se faire en début d'année, lors de l'établissement des règles de vie. Ils peuvent également être rappelés lors des conseils de classe, selon les besoins. Ces rappels peuvent être utilisés lors des interventions curatives¹.

Toutes ces interventions proactives visent à minimiser le nombre d'interventions curatives.

¹ Interventions curatives explicitées sous hypothèse n° 3

Objectif n°3. Connaître les différentes sortes d'interventions curatives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisent.

Hypothèse n°3.

Les rares fois où un enfant dérange malgré tout la classe, l'enseignant peut intervenir de manière curative pour faire cesser son comportement gênant. Dans un premier temps, lors de l'intervention instantanée de l'enseignant, il peut rappeler à l'élève ses droits et devoirs ou les règles de vie de classe, que ce soit par le langage verbal ou non-verbal. Dans un deuxième temps, lors des interventions repoussées de l'enseignant, il peut enseigner à l'élève une manière d'agir différente, en réglant un conflit en exprimant ses sentiments et besoins en parlant en "je" ou en le sanctionnant, afin de réparer un "mauvais" acte.

Voici **des hypothèses précises d'interventions curatives** auxquelles les enseignants pourraient avoir recours. Elles sont ordonnées dans le tableau 2, ci-dessous, qui a été créé sur la base des théories notées dans une des composantes de la gestion de classe, sous "le maintien des règles de vie"¹ et de Archambault & Chouinard (1996), Sieber (2001), Rousseau et Boutet (2003), Blin & Galais-Deulofeu (2004), Faure (2005), Rosenberg (2006) Richoz (2010) et Bissonnette (2013) :

¹ Voir p.35

Tableau 2 : Hypothèses d'interventions curatives

Lorsqu'un élève	L'enseignant	
	instantanément	plus tard
insulte verbalement un camarade	répète ou fait répéter les règles en vigueur : respect des camarades; demande à l'élève de s'excuser; communique en "je".	demande à l'élève pourquoi il a agi ainsi; résout un conflit sans perdant ¹ : parler en "je"; travaille la notion de droits et devoirs : droit de ne pas aimer un camarade, devoir de le respecter.
pousse un camarade		
se bagarre avec un camarade		
détérioré le matériel	répète ou fait répéter les règles en vigueur : respect du matériel. Sanctionne: réparer / nettoyer le matériel.	
prend la parole sans lever la main	répète ou fait répéter les règles de vie en vigueur : "On écoute, quand quelqu'un d'autre à la parole." Ou utilise le non-verbal.	
parle alors qu'il faut être silencieux (que ce soit un élève ou un groupe)	répète ou fait répéter les règles de vie en vigueur : "c'est un travail à réaliser seul ou en silence, si vous avez des questions, approchez-vous de moi." Ou émet un son qui signifie : vous devez être silencieux (ceci est instauré préalablement avec la classe), bruit d'une cloche ou toquer contre le bureau.	communique : demande à l'élève pourquoi parle-t-il constamment ? Et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il cesse ce comportement qui perturbe l'ambiance de classe ?
n'est pas attentif lors de consigne	répète ou fait répéter les règles de vie en vigueur : "Soyez attentif, afin de savoir ce que vous devrez faire." Ou "je donne les consignes une fois". Ou dit le nom de l'élève inattentif. Ou émet un son qui signifie : c'est ici que ça se passe, exemple : un raclement de gorge répété.	communique : demande à l'élève pourquoi n'arrive-t-il pas à être attentif lors des consignes ? Et ce qu'ils pourraient faire pour qu'il cesse ce comportement qui ne lui rend pas service et surtout qui perturbe sa classe.
refuse de travailler	s'approche de l'élève et lui demande s'il a compris ce qu'il devait faire.	prend en compte les besoins de l'élève selon la CVN de Marshall Rosenberg ²
s'oppose verbalement à l'enseignant	n'entre pas en discussion, répète les attentes en vigueur.	travaille la notion de droits et devoirs : droit de ne pas aimer quelqu'un, devoir de le respecter.
rêve, alors qu'il devrait travailler	s'approche physiquement, afin que l'élève se sente concerner par ce qu'il se passe dans la classe; dit le nom de l'élève, afin de le "réveiller".	cherche cause: peut-être que l'élève ne dort pas assez.

¹ Voir annexe 6

² Voir p.26

Finalement, le bilan de mes objectifs et hypothèses est le suivant.

Objectif n°1. Connaître le type d'intervention (proactive ou curative) privilégiée par les enseignants gérant leur classe sans punition ni récompense.

H.1 Favoriser les interventions proactives.

Objectif n°2. Connaître les différentes sortes d'interventions proactives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisent.

H.2.A La gestion des activités scolaires qui permet aux élèves de structurer leur temps à disposition, leurs apprentissages et savoir ce que l'enseignant attend d'eux.

H.2.B La création d'une bonne ambiance de classe et d'un sentiment de sécurité, par les rituels et encouragements qui amènent un sentiment de sécurité une bonne ambiance de classe.

H.2.C L'enseignement des droits et devoirs et l'enseignement de la gestion des émotions qui peuvent se faire tout au long de l'année.

Objectif n°3. Connaître les différentes sortes d'interventions curatives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisent.

H.3.A Les interventions instantanées, ex : répéter la règle de vie en vigueur ou faire de gros yeux.

H.3.B Les interventions repoussées, ex : sanction, réflexion ou discussion (rappel des droits et devoirs).

La méthode employée pour récolter les données reposera sur les objectifs et hypothèses, fondées sur les théories nommées précédemment.

2. Méthodologie

Dans le but de réaliser la présente recherche, plusieurs démarches s'offraient à moi : l'expérimentation en classe lors d'un remplacement ou l'observation d'enseignants.

En choisissant l'expérimentation, il aurait fallu instaurer un système de gestion de classe pendant la durée de mon remplacement "imposé". Cependant, il s'agit d'un remplacement de seulement trois jours par semaine, dans une classe à 3 degrés, durant deux mois, fait en milieu d'année, alors que les élèves ont au total deux enseignants et deux remplaçants comme personnes de référence. Les conditions ne sont pas propices à une telle expérimentation.

Admettons que les conditions, dans lesquelles aurait pu se dérouler l'expérimentation, aient été correctes (par exemple : le fait d'être dans la classe depuis le début de l'année scolaire, afin d'instaurer le système de classe), l'expérimentation se fait sur soi, les observations aussi se font sur soi. Il est difficile, voir impossible d'être impartial lors de la récolte des données. Comme le disent Beaud et Weber (1997) « l'expérience personnelle est suggestive ; elle n'est pas concluante ». ¹

De ce fait, il m'a paru évident de choisir l'observation comme méthode de recherche, car elle correspondait à ce que je souhaitais. À savoir, analyser l'authenticité des comportements des enseignants dans leur réalité scolaire en enregistrant mes observations par la prise de notes, de façon à ce que mon étude puisse parvenir à répondre à mes objectifs de départ. Ainsi, Peretz (1998) nous propose une définition de l'observation : « Au sens le plus étroit et le plus déterminé, l'observation consiste à se trouver présent et mêlé à une situation sociale pour l'enregistrer et l'interpréter en s'efforçant de ne pas la modifier. »²

Ainsi, j'ai opté pour une méthode de recherche qualitative, c'est-à-dire, une recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984, cité par Anadon, 2006). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. L'objectif est de respecter la réalité scolaire du quotidien. Pour cela, l'observateur doit négocier une position simple et non une position participante qui consiste à se mettre dans un rôle préexistant dans le monde observé (Nicolas Jounin, 2010)³.

¹ Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte

² Peretz, H.(1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte -Repères

³ Jounin, N.(2010). *L'observation directe*. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*. Paris :PUF

Une observation est basée sur la perception; or celle-ci est subjective, sélective. Par conséquent, l'observation ne peut être, scientifiquement, que limitée. Dans le but de remédier à l'aspect subjectif de l'observation, il est conseillé de préparer au préalable une grille qui contient le plus grand nombre possible d'éléments que l'on cherche à noter. (Martineau, 2005)

C'est pourquoi j'ai décidé de travailler avec une grille d'observation. Afin de mieux structurer mon travail, j'ai choisi d'en créer deux. La première (voir tableau 3) est basée sur la façon de gérer la classe afin de noter les interventions proactives de l'enseignant, c'est-à-dire les gestes qui permettent d'éviter un non-respect des règles de vie. La deuxième (voir tableau 4) est basée sur les comportements perturbateurs en classe, afin de noter les interventions curatives de l'enseignant. J'ai laissé volontairement des cases vierges dans mes grilles dans le but d'ajouter des éléments que j'observerai, mais auxquels je n'avais pas pensé préalablement, donc pas encore notés.

La première grille est basée sur les interventions proactives de l'enseignant. Elle a été créée sur la base des hypothèses¹ faites (selon les objectifs de la question de recherche) et sur le guide pour l'observation des stagiaires de la Haute École Pédagogique qui regroupe les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) utilisée par des formateurs à des fins évaluatives. Cependant, seuls les points liés à la gestion de classe ont été pris. Les gestes professionnels et les termes utilisés seront observés : lors de la planification et l'organisation d'une leçon ou d'une journée, lors de la création d'une bonne atmosphère de travail et lors du rappel des règles de vie.

Tableau 3 : Grille d'observation 1 : les gestes proactifs de l'enseignant

Planification	Comment?
Rituel de l'entrée dans le collège	
Rituel de l'entrée dans la classe	
Rituel autre	
Rituel après la récréation	
Anticiper des comportements d'élèves.	
Expliquer les consignes afin que l'élève sache quoi faire	
Expliquer les consignes afin que l'élève sache comment faire	
Donner du sens à l'activité scolaire afin que l'élève sache pourquoi faire	
Proposer une activité scolaire ni trop difficile, ni trop facile, afin de motiver l'élève	
Maintenir la motivation des élèves face aux activités scolaires	
Trucs et astuces	
Atmosphère de travail	Comment?
Obtenir le silence.	
Supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé.	
Faire la transition d'une activité à l'autre afin d'éviter perte de temps ou indiscipline.	
Encouragements scolaires	
Encouragements disciplinaires	
Règles	Comment?
Exprimer ses attentes aux élèves	
Rendre explicite son seuil de tolérance	
Rappeler à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures.	
Gérer les déplacements des élèves dans la classe.	
Veiller à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement.	

(Taille réelle de la grille d'observation : A3)

¹ Voir p.41-48

La seconde grille est basée sur **les interventions curatives de l'enseignant**. Elle a été créée sur la base des hypothèses¹ faites (selon les objectifs de la question de recherche) et sur le regroupement de ces comportements fait par Cameron (1998, cité par Sieber 2001) :

- les comportements agressifs;
- les comportements perturbateurs envers le matériel;
- les comportements perturbateurs sociaux;
- les comportements oppositionnels;
- les comportements " autoperurbateurs ".

Tableau 4 : Grille d'observation 2 : les gestes curatifs de l'enseignant.

Comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves:		Gestes de l'enseignant:															
		Réactions instantanées:											Réactions repoussées:				
		Non-verbales					Verbales						Physiques	Feuille réflexive	Discussion en privé	Sanction à noter	
		Contact visuel	Proxim. Physiq.	Contact physiq.	Arrêt de la parole	Sifflement, cloche, élément sonore	Répète consign. activ. scolaire	Répète règles de vie	Parle en je	Parle en tu	Relève comportement positif	Autres	Sortir l'élève de l'activité				
Comportements agressifs:	insulte verbalement																
	pousse un camarade																
	Deux élèves se "bagarrent"																

Comport. perturbateurs envers le matériel:	Ne range pas ses affaires																
	Fait tomber matériel / détériore le matériel.																
Comportements perturbateurs sociaux:	prend la parole sans lever la main.																
	brouhaha de groupe																
	brouhaha d'un élève																
	Parle en même temps que l'enseignant																
Comportements oppositionnels:	Ne se met pas au travail																
	s'oppose verbalement à l'enseignant																
	fait semblant de travailler																
Comportements «auto-perturbateurs»:	Rève / est inattentif																

(Taille réelle de la grille d'observation : A3)

Il est important savoir exactement ce qui va être observé, afin de canaliser le regard au bon endroit. Lors des prises de note dans les grilles d'observation, je devrai être explicite. Cammu (2013) précise que les notes prises par l'observateur doivent être comprises par une autre personne.

¹ Voir p.41-48

La grille d'observation a été testée avant d'être utilisée pour cette présente recherche, afin pouvoir la modifier aux besoins et pour que l'observatrice (moi) puisse se l'approprier. Les finalités du test ont été qu'il n'était pas possible de tout observer en une matinée. Pour cette raison, un questionnaire a été créé dans le but d'avoir des suppléments d'information quant à la gestion de classe des enseignants.

Degré Harmos de la classe :

Suppléments d'informations concernant votre gestion de classe.

Système mis en place:

Comment faites-vous lorsqu'un élève persiste dans un non-respect d'une règle de vie:

Un conseil afin de gérer sa classe?

Remarque:

Figure 3 : questionnaire à faire remplir aux enseignants observés

J'ai l'intention d'observer trois enseignants d'écoles publiques et un enseignant d'école privée. Les observations se feront dans les classes respectives, chacune durant environ une matinée. Je compléterai les deux grilles ci-dessus pour une matinée, pour un enseignant. Les grilles d'observation ne seront pas obligatoirement remplies dans leur entier. En une matinée, toutes les situations ne se produiront pas, donc il y aura des éléments non observés.

Afin de trouver des enseignants, dans un premier temps, je demanderai autour de moi, aux collègues étudiants ou connaissances dans l'enseignement, s'ils connaissent des enseignants d'école primaire, dans le canton de Neuchâtel, essayant de gérer leur classe sans punition, ni récompense.

Une fois que j'aurai obtenu des noms, je contacterai les enseignants concernés et leur demanderai, s'ils sont d'accord que je les observe durant une matinée, en leur expliquant les finalités de cette recherche.

Ainsi, j'observerai les enseignants d'école primaire, dans le canton de Neuchâtel, essayant de gérer une classe sans punition, ni récompense et qui accepteront d'être observés.

L'âge ou l'expérience professionnelle des enseignants observés n'auront pas d'influence sur le choix des enseignants sélectionnés.

3. Analyse et résultats

3.1. Récolte des données

Les données ont été rassemblées dans deux grilles d'observation et un questionnaire¹, donné uniquement aux enseignants observés.

Comme désiré, trois enseignants de l'école publique et une d'une école privée ont été observés. Lors de la recherche d'enseignants, il n'a pas été évident de trouver des enseignants de l'école publique du canton de Neuchâtel qui essaient de gérer leur classe sans punition ni récompense.

Durant les prises de notes dans les grilles d'observation, j'ai essayé d'être le plus clair possible. Les phrases exactes ont été notées lorsque les enseignants sont intervenus curativement, tout en précisant sur quel ton de voix ils l'ont fait. Cela dans le but de pouvoir analyser les différentes manières de communiquer. Effectivement, la majeure partie d'une gestion de classe sans punition ni récompense passe par la communication.

Tel constaté dans la méthodologie, les grilles d'observation n'impliquaient pas la prise de note précise temporelle. Aussi, il n'a pas été noté à quelle minute précisément les interventions ont eu lieu. Cependant, lors des prises de notes, les périodes de 45 minutes ont été classées par couleur (les interventions de l'enseignant durant la première période observée étaient notées en **vertes**, durant la deuxième en **violettes**, la troisième en **bleues** et la quatrième en **jaunes**). Cela dans le but de prendre en compte l'activité scolaire durant laquelle l'enseignant doit intervenir et la notion temporelle quant au début, milieu et fin de matinée qui pourrait entraîner des comportements différents de la part des élèves, notamment en lien avec leur fatigue.

Également mentionné dans la méthodologie, les observations étaient dirigées sur l'enseignant et non sur les élèves. Aussi, les élèves n'ont pas été "numérotés" lorsque l'enseignant les reprenait. Exemple de ce que je n'ai pas fait : (l'enseignant) regarde avec des gros yeux l'élève n°3.

Cette décision a été prise, car le but n'était pas de savoir si c'était régulièrement les mêmes élèves qui demandaient les interventions de la part de l'enseignant ou non.

Le but était d'observer les gestes de l'enseignant dans sa gestion de classe sans punition ni récompense, de ce fait, d'observer les interventions curatives de l'enseignant lorsqu'un élève ne respectait pas une règle de vie et les interventions proactives lorsqu'il enseignait et donnait des consignes.

Ainsi, les grilles d'observation ont été remplies de manière à prendre note des gestes de l'enseignant. À côté de la grille, des précisions ont été notées quant aux règles affichées dans les classes et aux activités faites durant la matinée et dans quelle ambiance sonore.

Concernant le questionnaire, les enseignants l'ont rempli à la fin de la matinée d'observation, afin que l'observation se fasse de la manière la plus impartiale possible.

¹ Modèle en annexe.

3.2. Résultat et analyse

3.2.1. Interventions privilégiées proactives ou curatives

Selon l'objectif n°1. Connaître le type d'intervention (proactive ou curative) privilégiée par les enseignants gérant leur classe sans punition ni récompense.

Tel suggéré dans l'hypothèse, le nombre d'interventions curatives des enseignants a été compté, afin de pouvoir déduire si les enseignants utilisaient plutôt des interventions proactives ou curatives.

Tableau 5 : Nombre d'interventions curatives observées

	enseignante de 1-2H de l'école publique	enseignante de 4H de l'école publique	enseignant de 8H de l'école publique	enseignante de 3-8H d'une école privée
1 ^{re} période	3	12	2	0
2 ^e période	14	9	3	1
3 ^e période	6	4	6	1
4 ^e période	6	5	4	0
Total pour la matinée (180 minutes) :	29	30	15	2
Moyenne du nombre d'interventions curatives par période de 45 minutes :	7	7	Moins de 4	Moins de 1

Enseignante 1-2H

Le nombre d'interventions curatives est plus élevé lors de la deuxième période comparée aux autres périodes. Aussi, le nombre d'interventions curatives varierait selon le genre d'activité scolaire ? Selon les notes d'observation de contexte, la forme de travail était frontale. Un élément considérable à prendre en compte est que ses élèves sont dans leurs premières années de scolarisation. Ils sont dans le début de l'apprentissage pur et dur des règles de vie de classe. Ainsi, il peut paraître normal que l'enseignante doive reprendre plus régulièrement ses élèves dans une forme de travail qui exige une certaine discipline de la part des élèves : ils doivent respecter le temps de parole de chacun, rester assis à leur place ("sans bouger") et lever la main pour prendre la parole.

Pour cette enseignante, une intervention curative peut également être le fait de ne pas prendre en compte ce qu'un élève dit, lorsqu'il n'a pas levé la main pour demander la parole. Donc l'enseignante a ignoré cinq fois une réponse d'un élève qui n'avait pas levé la main pour parler. Tel l'hypothèse 2.A.9, il est préconisé de "donner de l'attention à l'élève lorsque son comportement respecte les règles de vie" (Archambault & Chouinard, 1996). Aussi, l'enseignante ne donne pas d'attention à un comportement qui ne les respecte pas.

Enseignante de 4H

Le nombre d'interventions curatives est plus élevé à la première période, cependant l'ambiance de classe était calme. Selon les notes de contexte : " Travail individuel, chacun doit finir ses feuilles d'exercices qui sont dans leur fourre, à leur place. Les élèves chuchotent et sont investis dans leur travail." L'enseignante de classe exigeait une ambiance de classe calme. Ainsi, plus il y a d'exigences, plus les élèves ont de "risques" de ne pas respecter une règle de vie ? Ou l'enseignante a-t-elle un seuil de tolérance très bas ? Ou peut-être que, selon l'hypothèse 2.A.8, «l'activité d'apprentissage n'est pas intéressante » (Archambault & Chouinard, 1996) pour les élèves. Dans ce cas-là, quelle intervention proactive aurait pu utiliser l'enseignante afin de minimiser le nombre d'intervention curative ? Si l'enseignante avait commencé sa leçon par une amorce, aurait-elle eu moins besoin d'intervenir curativement ? Une amorce, selon Caron (1994) sert à motiver les élèves et donne sens à la tâche. Aussi, l'amorce aurait pu être une intervention proactive propice à la situation.

Enseignant 8H

Durant toute la matinée, lorsque les élèves prenaient la parole sans lever la main : l'enseignant prenait en compte ce qu'ils disaient. Ainsi, est-ce que l'enseignant considère que le fait de lever la main pour prendre la parole ne fait pas partie des règles de vie de sa classe ? Du moment que ses élèves se respectent et ne coupent pas la parole à autrui, n'y aurait-il pas besoin de cette règle ?

L'enseignante de l'école privée

Il semble que cette enseignante laisse ses élèves plus libres ou peut-être plus autonomes que dans les écoles publiques. Note de contexte : " Deux élèves ont leur bonnet sur la tête en classe et toute la matinée, un élève mâche un chewing-gum et les élèves vont aux toilettes sans demander l'autorisation."

Du moment que ses élèves ont moins de restrictions (que dans une école publique), ont-ils moins d'occasion d' "enfreindre" les règles de vie ? Serait-ce pour cela que l'enseignante a moins besoin d'intervenir de manière curative ? La liberté a-t-elle un lien avec le peu d'interventions curatives ? Selon Montessori (2010), la liberté, c'est passer de l'autorité à l'autonomie. Aussi, laisser les élèves libres ferait partie du développement de l'autonomie. L'autonomie, qui est nommée autodiscipline au niveau de la gestion des comportements. Ainsi, les élèves développeraient leur autodiscipline.

Après ce début d'analyse, **certains facteurs** ont été constatés comme influençant le nombre d'interventions curatives, qui dépend:

- **des interventions proactives** répondant aux besoins des élèves;
- **de l'âge des élèves** : durée depuis laquelle ils sont à l'école, de ce fait, durée depuis laquelle, ils sont confrontés à des règles de vie;
- **du nombre de règles** que les élèves doivent respecter : moins il y a de règles, moins il y a de risque d'en "enfreindre" et vice-versa;
- **du seuil de tolérance** de l'enseignant : s'il est exigeant ou non;
- **de la forme d'activité** qui induira un nombre plus ou moins grand de règles à respecter, ce qui induira également la facilité ou la difficulté des règles à respecter, ex : "chuchoter" peut paraître plus ou moins difficile comparé à "être silencieux".

Concernant le facteur de l'âge et le facteur du seuil de tolérance des enseignants, Richoz propose aux enseignants de se référer à la figure ci-dessous, afin d'attendre de leurs élèves ce qu'ils sont capables de faire, selon leur développement moral.

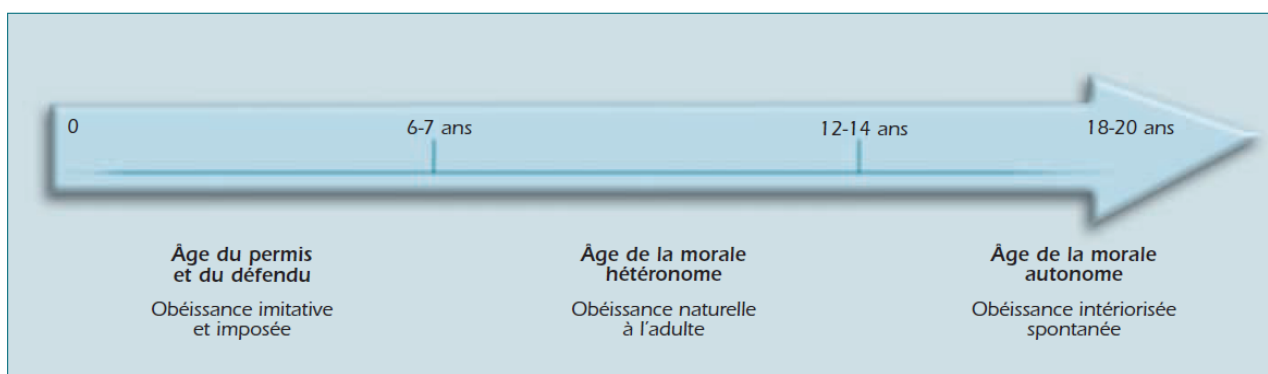


Figure 4 : les trois âges du développement moral (Richoz, 2010)

Selon ces facteurs, la constatation est que le nombre d'interventions curatives ne dépend pas uniquement des interventions proactives. Autrement dit, le nombre d'interventions curatives ne dépend pas uniquement de l'enseignant.

Enfin, pour répondre à l'objectif n°1 : connaître le type d'intervention (proactive ou curative) privilégiée par les enseignants gérant leur classe sans punition ni récompense.

Selon le tableau 5, dans la dernière ligne "moyenne du nombre d'interventions curatives par période de 45 minutes", le constat est que les enseignants ont peu besoin d'intervenir de manière curative. Ainsi, **les enseignants privilégieraient les interventions proactives**¹.

¹ Interventions proactives explicitées à la page suivante.

3.2.2. Interventions proactives

Objectif n°2. Connaître les différentes sortes d'interventions proactives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisent.

3.2.2.1. Au niveau de l'organisation des activités scolaires

Comment, les enseignants observés organisent-ils leurs activités scolaires ?

Selon les hypothèses (n°2), afin que les élèves sachent "quoi faire", l'enseignant devait « ...expliquer des consignes de manières auditives, visuelles et si possible kinesthésiques » (Richoz, 2010). Cependant, dans les observations, les consignes ont été données uniquement oralement.

Pour le "comment faire", l'enseignant aurait pu « écrire les étapes au tableau » (Caron, 1994). Cependant, les enseignants n'ont pas utilisé le tableau lors des explications. Pour le peu d'explications. (Le tableau a été utilisé par deux enseignants lors de corrections.)

Pour le "pourquoi faire", l'enseignant pouvait poser « des questions intrigantes ou confronter les élèves à des problèmes dont ils ne peuvent pas encore résoudre sans cette notion. Faire des liens avec ce que les élèves connaissent déjà. » (Caron, 1994). Cependant, lors des observations, seule l'enseignante de 1-2H donnait du sens à ses activités scolaires, par le questionnement et par la lecture d'une histoire.

Comment cela se fait-il ?

Malgré le fait que les enseignants n'aient pas fait, tel noté dans l'hypothèse n°2, les élèves savaient quoi faire, comment et pourquoi. Cela est peut-être dû à une routine. C'est-à-dire, que la manière, dont les enseignants structurent leurs apprentissages, est régulière et les élèves savent comment se réalise tel ou tel exercice. Les enseignants utilisent peut-être fréquemment les mêmes formes de travail ou d'exercices, afin de faciliter la compréhension de la tâche (sans pour autant faciliter la tâche en elle-même). Les élèves auraient acquis le sens du pourquoi ils sont à l'école et pourquoi ils réalisent des activités scolaires.

Note d'observation : "Les élèves reviennent en classe et attendent debout derrière leur chaise. L'enseignant dit "bon" et explique ce qu'ils vont faire. Au "bon" les élèves se sont assis." (Enseignant 8H)

Cet extrait des notes d'observations montre une **routine** qui s'est installée. L'enseignant n'a pas besoin de dire à ses élèves qu'ils peuvent s'asseoir pour qu'ils le fassent. Les élèves connaissent les manières de faire de leur enseignant.

Un facteur à prendre en compte est que les observations se sont faites en décembre. Donc, les enseignants ont eu le temps d'instaurer des routines.

Pour l'enseignante de l'école privée, dès la première heure de la matinée, elle n'a rien eu besoin de dire, les élèves se sont mis à travailler tout seul! Ce n'est certainement pas parce qu'ils ont la science infuse. Mais plutôt que l'enseignante a

réussi à structurer le déroulement d'une matinée type. Les élèves prennent l'habitude de ce déroulement et petit à petit, ils peuvent développer leur autonomie. Ils n'ont pas besoin de demander à l'enseignante ce qu'ils doivent faire parce qu'ils le savent déjà. L'enseignante n'a pas besoin de répéter des consignes, parce que les élèves les connaissent.

L'enseignante de 1-2H laisse ses élèves autonomes dans certains domaines, mais ceux-ci sont encore des novices quant à leur rôle d'élève. Dans les notes d'observations, on peut constater : "*On change de pièce **calmement***" ou encore "*Vous allez vous habiller **en silence***". L'enseignante se doit encore de préciser à ses élèves de quelles manières ils doivent faire les choses, non pas parce qu'elle n'est pas une bonne enseignante qui n'a pas réussi à structurer ses matinées, mais parce que ses élèves en ont besoin¹.

Aussi, l'importance d'avoir une certaine routine est constatée.

Néanmoins, selon l'hypothèse 2.A.8, il est important de "soutenir une diversité de démarches d'apprentissage, afin d'éviter l'ennui chez les élèves". Ainsi, de varier la forme et le contenu d'activité. Les enseignants observés auraient une certaine routine dans le déroulement de leurs activités scolaires, mais cela les empêche-t-ils de varier les formes et contenus d'activités ?

Tableau 6 : Formes et contenus d'activités

	Enseignante de 1-2H	Enseignante de 4H	Enseignant de 8H	Enseignante école privée, 3-8H
1 ^{re} période	Individuel. Élèves autonomes dans les ateliers de travail.	Individuel. Chacun doit finir ses feuilles d'exercices.	Individuel. Évaluation écrite de français.	Individuel. Rédaction au sujet d'un animal choisi.
2 ^e période	Frontal. Lecture d'une histoire et discussion.	Frontal. Organisation du calendrier de l'avent.	Individuel. Chacun à sa place sur feuille : production d'écrit.	Idem
3 ^e période	Collectif, individuel. Bricolage.	Individuel. Fiche de lecture avec livre.	Frontal. Allemand : correction d'une feuille. ---- Individuel. Fiche. À tour de rôle, les élèves reçoivent les corrections d'une évaluation.	Groupes. Ateliers autonomes de mathématiques. Activités autocorrectionnelles.
4 ^e période	Coin regroupement, rappel de ce qu'ils ont fait dans la journée et chant.	Collectif. Chant. ---- Individuel Production d'écrit.	Individuel. Plan de travail, mathématiques.	Individuel. Plan de travail, dans divers domaines. Activités autocorrectionnelles.

Nous pouvons constater que **les enseignants varient les formes et contenus des activités durant une matinée.**

¹ Rappel du pourquoi les élèves en ont besoin, page 57

3.2.2.2. *Au niveau de la création d'une bonne ambiance de classe et d'un sentiment de sécurité*

Comment, les enseignants observés, créent-ils un sentiment de sécurité et une bonne ambiance de classe ?

Rituels

L'enseignante de 1-2H

D'après les notes d'observation des rituels instaurés par l'enseignante, au début de la matinée, elle laisse ses élèves autonomes dans un temps donné. Cette autonomie peut induire une confiance de la part de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves. Cela crée un sentiment de sécurité et une bonne estime de soi. Dans un second temps, les élèves peuvent s'exprimer sur ce qu'ils ont fait ou vécu, sur leurs émotions et sentiments. Ce temps permet aux élèves de développer le sentiment de sécurité, car ils sont pris en compte par l'enseignante.

L'enseignante de 4H

Selon les notes d'observation de ses rituels, l'enseignante prend également en compte ses élèves par des moments de partage en début de matinée :

"Les élèves qui désirent raconter quelque chose lèvent la main en même temps qu'ils sont debout derrière leur chaise. L'enseignante demande aux autres de s'asseoir. L'enseignante écoute les élèves, puis demande comment ils se sont sentis ou s'ils ont apprécié les moments qu'ils racontent. Les élèves nomment leurs sentiments/émotions."

Elle a également instauré des moments de pause entre les leçons (car dans l'horaire scolaire les 5 minutes de pause toutes les 45 minutes n'existent plus dans leur collège). Durant ces temps de pause, une bonne ambiance de classe se crée. Les élèves ont du temps à partager entre eux, sans que l'enseignante intervienne, dans leur salle de classe. **Il y a relation directe entre les élèves et non par le biais de l'enseignante.**

L'enseignant de 8H

Les observations n'indiquent pas de rituels concernant la création d'une bonne ambiance de classe ou le développement du sentiment de sécurité durant la matinée observée. Cependant, dans les notes supplémentaires, certains éléments observés sont directement liés à la prise en compte des élèves :

" Enseignant : " *Comment c'était votre lecture cadeau ?* ". Les élèves s'expriment.
Enseignant : " *Comment avez-vous trouvé cette évaluation ?* ". Les élèves s'expriment.
Enseignant discute / dialogue avec ses élèves. Il rigole avec eux. Il leur sourit. Il s'agenouille vers ses élèves lors de questions privées. "

Par ces éléments, l'enseignant développe un sentiment de sécurité et crée une bonne ambiance dans sa classe. **Il montre à ses élèves qu'il se préoccupe d'eux.**

L'enseignante de l'école privée, 3-8H

Les notes de rituels révèlent l'autonomie des élèves (au niveau des activités) : "Un groupe d'élèves prépare le goûter de la récréation et sert les boissons. Sans aide d'adulte." Et l'autodiscipline des élèves (quant à la gestion du comportement) : "Les enseignants ne surveillent pas les élèves durant la récréation."

Peut-être, que l'enseignante a confiance en ses élèves et eux savent que leur enseignante a confiance en eux. Est-ce grâce à cela que les élèves développent leur autonomie et leur autodiscipline ? Par cette confiance, l'enseignante laisse de la place à ses élèves et ce serait **cette confiance qui crée un sentiment de sécurité et une bonne estime de soi chez les élèves.**

Valorisation

Également afin de créer un sentiment de sécurité et une bonne l'ambiance dans la classe, la valorisation des élèves est importante. Les quatre enseignants ont encouragé individuellement et verbalement leurs élèves. Les encouragements étaient principalement quant aux apprentissages scolaires et non aux comportements disciplinaires.

Tableau 7 : Nombre d'encouragements

	Encouragements disciplinaires	Encouragements scolaires
Enseignante 1-2H	2	22
Enseignante 4H	2	6
Enseignant de 8H	0	6
Enseignante privée 3-8H	0	10

3.2.2.3. Au niveau de l'enseignement de la discipline

Sens de l'école

Dans les quatre classes observées, les élèves s'investissaient face aux activités scolaires qui leur étaient demandées.

Les élèves des écoles publiques ont été observés uniquement en présence de leurs enseignants, tandis que les élèves de l'école privée ont été observés lorsque leur enseignante n'était pas dans la même pièce qu'eux (car elle se trouvait dans une autre pièce de l'appartement). Les élèves réalisaient leur activité, malgré le fait qu'il n'y ait pas le regard de l'enseignante. Cela signifierait-il qu'ils ont compris le sens de l'école ?

Comme noté dans la problématique, si la discipline est extérieure : "quand le chat n'est pas là les souris dansent". Les faits observés, de cette classe de l'école privée, nous laissent penser que les élèves possèdent une discipline intérieure (= autodiscipline). Ainsi, il se peut que leur motivation à apprendre (donc le fait de réaliser les activités scolaires demandées) soit intrinsèque. Par conséquent, si l'on se fie à ce que soutient que Gordon (2003), **même en l'absence du regard de l'autorité, les élèves appliquent les règles de vie qu'ils auraient intériorisées, car ils auraient compris le sens de l'école.**

Droits et devoirs

Bien que le conseil de classe permette aux enseignants d'intervenir de manières proactives quant aux rappels des droits et devoirs (ou des règles de vie qui proviennent de ceux-ci), les récoltes de données se faisaient lors de matinées habituelles. De ce fait, aucun conseil de classe n'a été observé. Et en réalité, la présente recherche n'est pas centrée sur le conseil de classe. Cependant, tel noté dans les hypothèses, "les rappels des droits et devoirs peuvent être utilisés lors des interventions curatives". Effectivement, lors des interventions curatives, il n'est pas rare que les enseignants répètent les règles de vie¹.

Apprendre à gérer ses émotions

Comme dit précédemment, au niveau de la création d'un sentiment de sécurité et d'une bonne ambiance de classe, les élèves ont l'occasion de s'exprimer.

Extraits de notes d'observation :

Enseignante 1-2H "L'enseignante écoute les élèves, puis pose quelques questions comme : *C'était bien ?* " *Tu as apprécié ?* " *Il y avait qui d'autre avec toi ?* " Les élèves nomment leurs sentiments/émotions."

Enseignante 4H "L'enseignante écoute les élèves, puis demande comment ils se sont sentis ou s'ils ont apprécié les moments qu'ils racontent. Les élèves nomment leurs sentiments/émotions."

¹ Aspect développé à la page suivante

3.2.3. Interventions curatives

L'objectif n°3 était de connaître les différentes sortes d'interventions curatives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisent.

Toutefois, uniquement les réactions instantanées ont été observées et non les réactions repoussées.

3.2.3.1. Interventions instantanées

Lors des non-respects de règle de vie observés, les enseignants sont intervenus de différentes façons.

→ **En posant des questions.**

Tableau 8 : Interventions curatives instantanées par le questionnement

L'élève...	Exemples de questions dites par les enseignants observés :
...ne se met pas au travail	"As-tu compris ce que tu devais faire ?"
...parle en même temps que l'enseignant	"On fait comment si on veut dire quelque chose ?"
...est inattentif/ rêve	"Que fait-on quand on a fini ?"

Par leurs questions, les enseignants développent l'autodiscipline de leurs élèves. Ceux-ci se sentent concernés par ce que l'enseignant dit, ils réfléchissent à ce qu'ils doivent faire, comment et pourquoi, ils ne se sentent pas soumis, ni stigmatisé, ni jugé contrairement à une remarque exclamative.

→ **En répétant la règle de vie qui n'est pas respectée.**

Tableau 9 : Interventions curatives instantanées par la répétition

L'élève...	Exemples de répétitions des enseignants
...parle alors qu'il ne devrait pas	"chuuu" en chuchotant
...prend la parole sans lever la main	"tu prends la parole comme il faut" en chuchotant
...fait tomber du matériel	"On prend soin du matériel" de manière ferme

Par la répétition de la règle de vie, comme cité préalablement, l'enseignant évite d'entrer en discussion avec l'élève. Il précise ses attentes de façon répétitive jusqu'à ce que l'élève s'y conforme. Attention, selon une gestion de classe sans punition ni récompense, visant à développer l'autodiscipline de l'élève, la répétition de la règle de vie doit être utilisée, dans le but de ne pas entrer en négociations avec l'élève et non dans le but que les élèves ne réfléchissent pas pourquoi ils doivent la respecter. Effectivement, lorsqu'un enseignant utilise la répétition verbale d'une règle, l'élève n'est pas censé obéir parce qu'il se soumet à l'enseignant, mais c'est parce que l'élève est censé savoir pourquoi il doit respecter cette règle et que l'enseignant la lui rappelle, car l'élève semble l'avoir oublié.

→ **En utilisant le langage non verbal.**

Tableau 10 : Interventions curatives instantanées par le non verbal

L'élève...	Exemples de réactions des enseignants par le non-verbal
... parle alors qu'il ne devrait pas	Proximité physique et contact visuel
... fait tomber matériel	Contact visuel avec de gros yeux
... parle en même temps que l'enseignant	Contact visuel avec les sourcils levés.

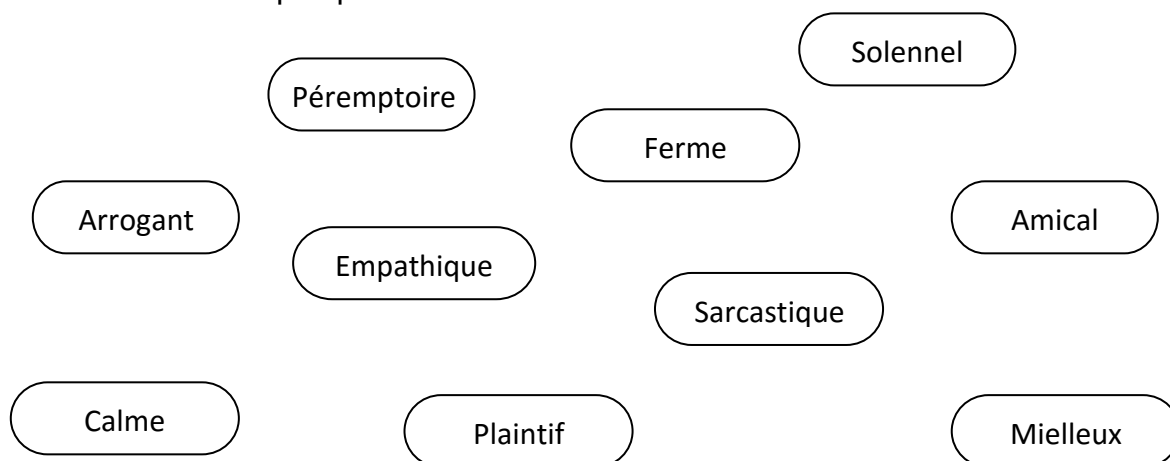
Par le non-verbal, c'est une manière d'intervenir qui indique à l'élève qu'il ne respecte pas une règle de vie et qu'il faudrait qu'il la respecte. Le fait que l'élève comprenne cela seulement par un regard, démontre que l'élève est lui-même au courant de quelle règle de vie, il n'est pas en train de respecter. L'intervention non-verbale permet également de ne pas interrompre une ambiance de travail silencieuse ou d'éviter de distraire toute la classe, alors que le but est de reprendre un seul élève.

Ces différentes manières permettent à l'enseignant comme à l'élève de ne pas être lassés par ces interventions.

Le ton utilisé

Les notes d'observations précisait la manière dont les enseignants s'exprimaient lors de leurs interventions curatives instantanées par le langage verbal.

Selon le Grand Robert de langue française, voici quelques types de tons de voix et les définitions de quelques-uns de ceux-ci.



Les types de tons qu'il m'a semblé entendre étaient : amicaux, empathiques, calmes et fermes.

Un ton ferme n'est pas autoritaire. Un ton ferme montre l'assurance d'une décision, il n'y a pas d'hésitation dans le ton de la voix, tandis qu'un ton autoritaire exprime le commandement.

Un ton amical est dans le but d'entretenir des relations amicales, voir affectueuses avec l'interlocuteur.

Un ton empathique implique la compréhension de l'autre au sens large, c'est "se mettre à la place de" l'interlocuteur.

Un ton calme vient du contrôle de soi, d'un sang-froid, d'une sérénité intérieure.

Tableau 11 : Interventions curatives instantanées, tons majoritairement utilisés

	Lorsque l'enseignant intervenait par...	
	...l'exclamation,	...le questionnement,
	le ton utilisé était	
Enseignante 1-2H	ferme ou amical	calme ou amical
Enseignante 4H	ferme	amical
Enseignant de 8H	ferme, calme ou empathique	empathique
Enseignante priée 3-8H	non observé	calme

Le constat pourrait être qu'une intervention exclamative implique un ton ferme tandis que l'interrogative implique un ton amical ? Ou l'inverse ? Un ton ferme implique une intervention exclamative tandis que le ton amical implique l'interrogative ?

3.2.3.2. Interventions repoussées

Aucune intervention repoussée, de la part des enseignants, n'a été observée. Cependant, le questionnaire permet de savoir quelles sont les réactions que les enseignants disent utiliser lors de celles-ci.

Selon les questionnaires, les éléments de réponses ont été catégorisés, afin de mettre dans le tableau ci-dessous, uniquement ceux qui correspondaient aux interventions repoussées.

Pour une lecture simplifiée, les types d'interventions sont triés par couleur.

Le **bleu** correspond à un système de sanction.

L'**orange** montre qu'il y a communication aux parents.

Le **vert** signifie qu'il a possibilité de résolution lors du conseil de classe ou collège.

Le **violet** indique un temps de réflexion pour l'élève.

Le **rouge** implique la communication enseignant-élève.

Tableau 12 : Interventions repoussées

Enseignante 1-2H	<i>Je le mets sur la chaise à réfléchir. Il est dans la même pièce, mais mis à l'écart. Puis, je discute avec lui de son comportement. Cette année, j'ai eu besoin de le faire qu'une seule fois.</i>
Enseignante 4H	<i>Il y a sanction, discussion et il peut arriver de contacter les parents ou de mettre une remarque dans l'agenda. J'ai instauré un conseil de classe. Les élèves y partagent leurs problèmes et joies relationnels.</i>
Enseignant 8H	<i>Système "d'autoévaluation". Les élèves réfléchissent comment ils pourraient faire pour remédier à un non-respect d'une règle de vie. Pas encore eu besoin de l'utiliser ce début d'année. Annotation dans l'agenda, afin que les parents sachent ce qu'il se passe en classe.</i>
Enseignante privée 3-8H	<i>L'enseignant passe par le questionnement. "Que s'est-il passé ?" "comment peux-tu réparer ?" Exemple : un élève avait cassé une fenêtre. L'élève a appelé le vitrier et a fait les démarches pour que la fenêtre puisse être remplacée et ses parents ont dû payer les dégâts. Feuille de réflexion qui est adaptée selon la situation, avec des questions du type : "comment te sens-tu ?" "Qu'en as-tu pensé ?". L'impolitesse entre camarades : géré lors du conseil d'école. Violence entre camarades : géré lors du conseil d'école. Devoirs non faits : vu que l'élève ne les a pas faits, nous admettons qu'il n'arrive pas à les faire seul. Alors l'élève reste une heure de plus dans la semaine pour les faire avec une enseignante.</i>

Les enseignants observés utilisent le dialogue et la réflexion, en donnant la possibilité à l'élève, de résoudre le problème, préconisés par Gordon (2003), Faure (2005) et Rosenberg (2006) et la sanction soutenue par Prairat (2003) et Richoz (2010). Selon ces mêmes pédagogues et philosophes, **impliquer l'élève dans la résolution du problème permet de le responsabiliser.**

Durant les observations, aucune réaction curative (de la part des enseignants) face à des élèves ayant un comportement agressif, ni aucune réaction repoussée n'ont pu être observées. Le fait que, ni l'un ni l'autre n'a été observé a-t-il un lien ?

Dans la problématique, aucun degré de gravité des non-respects des règles de vie n'a été constaté. Pourtant, il y a une grande différence d'interventions de la part de l'enseignant, si un élève ne lève pas la main pour prendre la parole ou si celui-ci a frappé un de ses camarades. Quelle est la limite entre un non-respect de règle de vie léger ou grave ? La limite serait qu'un grave non-respect d'une règle de vie porterait atteinte physiquement ou psychologiquement à autrui ?

Peut-être qu'un grave non-respect des règles de vie implique une réaction repoussée de l'enseignant, afin que l'enseignant ait le temps de décider quelle sanction il va donner à l'élève. Ce temps permettrait également à l'élève de réfléchir sur son comportement. Ainsi, les réactions repoussées seraient utilisées principalement lors d'un grave non-respect des règles de vie ?

Effectivement, selon Prairat (2003) une sanction disciplinaire répond à un manquement grave et à l'atteinte de personnes ou de biens.

Finalement, toujours selon l'hypothèse n°3, aucune plainte de disputes entre camarades n'a été faite, que ce soit durant les leçons ou pendant les récréations.

L'absence de comportements agressifs peut signifier que les enseignants ont, bel et bien créé, dans leur classe, un sentiment de sécurité et une ambiance de classe favorable à la bonne entente de tous.

4. Conclusion

4.1. Synthèse des résultats

À l'issue de ces différents résultats et analyses, des points ressortent de cette recherche. Tout d'abord, les différents apports théoriques et les observations du terrain ont montré qu'il y a diverses manières de gérer une classe sans punition ni récompense. La base d'une telle gestion est de privilégier la responsabilisation des élèves en vue d'autodiscipline et de n'employer ni punition, ni récompense, ni menace, ni chantage, ni même le terme "si" qui signifierait une condition.

Autant des enseignants d'écoles publiques que privées peuvent utiliser cette gestion de classe. Il ne s'agit, en effet, pas uniquement d'une philosophie se trouvant dans les écoles privées.

La question de recherche était: comment un enseignant gérant sa classe sans punition ni récompense maintient-il cette façon de faire lorsqu'il est en face de sa classe ?

Pour y répondre, trois objectifs de recherche ont été constitués.

Le premier objectif était de connaître le type d'intervention (proactive ou curative) privilégiée par les enseignants gérant leur classe sans punition ni récompense.

Les interventions proactives sont d'ordre organisationnel des activités scolaires, tandis que les interventions curatives répondent à l'indiscipline. Selon les théories de cette présente recherche, la qualité des interventions proactives permet de minimiser le nombre d'interventions curatives. D'après la récolte de données, les quatre enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense), observés durant une matinée, ont, effectivement, utilisé majoritairement les interventions proactives. Cependant, dans l'analyse, certains facteurs ont été constatés comme influençant le nombre d'interventions curatives : l'âge des élèves et leur développement moral, le seuil de tolérance des enseignants, le nombre de règles que les élèves doivent respecter et la forme de l'activité scolaire.

Ainsi, le nombre d'interventions curatives ne dépend pas uniquement de l'enseignant.

Le deuxième objectif était de connaître les différentes sortes d'interventions proactives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisaient.

Au niveau de l'organisation des activités scolaires, Archimbault et Chouinard (1996) préconisent d'expliquer aux élèves ce qu'il faut faire (quoi), la façon de le faire (comment), à quel moment le faire (quand), ainsi que les raisons de le faire (pourquoi). Or, lors des observations, les enseignants n'ont pas donné leurs consignes de cette manière, mais plutôt de manière brève. Pourtant, les élèves étaient investis dans leurs tâches, donc ils avaient l'air d'avoir compris quoi, comment, quand et pourquoi faire. Il en a été déduit que les élèves n'avaient pas ou plus besoin d'avoir autant d'explications sur ce qu'ils devaient faire, car une certaine routine s'était installée. Les enseignants utiliseraient fréquemment les mêmes formes

de travail ou d'exercices, afin de faciliter la compréhension de la tâche (sans pour autant faciliter la tâche en elle-même). En considérant cela, ce type de routine est un des éléments qui permet de développer l'autonomie des élèves.

Au niveau de la création d'une bonne ambiance de classe et d'un sentiment de sécurité, les enseignants prenaient en compte leurs élèves en tant qu'individu, et cela, de différentes manières: par des moments de partages durant lesquels les élèves s'expriment sur leurs ressentis et émotions et par la valorisation des progressions des élèves que ce soit des progressions scolaires ou disciplinaires, tels préconisés par les différents pédagogues et philosophes nommés précédemment.

Ces deux niveaux d'interventions proactives permettent de minimiser le nombre d'interventions curatives.

Le troisième objectif était de connaître les différentes sortes d'interventions curatives que les enseignants (gérant leur classe sans punition ni récompense) utilisaient.

Il existe les interventions curatives instantanées qui sont utilisées directement après un manquement aux règles et les interventions repoussées qui sont utilisées ultérieurement. Les enseignants observés ont utilisé différentes interventions curatives instantanées, afin de remettre à l'ordre leurs élèves: en posant des questions, en répétant la règle de vie qui n'est pas respectée et en utilisant le langage non-verbal. Ces différentes manières permettent à l'enseignant, comme à l'élève de ne pas être lassés par ces interventions.

Cependant, aucune intervention repoussée n'a été observée. L'analyse a mis en évidence le lien entre une intervention instantanée qui réagit à une indiscipline peu grave, tandis qu'une intervention repoussée était utilisée lors d'une indiscipline grave. Conformément à cela, il se peut que l'absence d'interventions repoussées observées indique que les enseignants ont, bel et bien, une bonne gestion de classe en favorisant les interventions proactives et en créant dans leur classe, un sentiment de sécurité et une ambiance de classe favorable à tous.

Malgré le fait que les interventions repoussées n'aient pas été observées, les questionnaires remplis par les enseignants observés ont permis d'avoir des informations supplémentaires à ce sujet. Les enseignants ont noté qu'ils pouvaient utiliser le dialogue, la réflexion ou la sanction en donnant la possibilité à l'élève, de résoudre le problème. Finalement, impliquer l'élève dans la résolution du problème permet de le responsabiliser.

4.2. Autoévaluation critique de la démarche

Dans la problématique, j'aurais pu distinguer la gravité des non-respects des règles de vie, cependant cette recherche se basant sur la gestion de classe autant au niveau de l'organisation des activités scolaires que de la gestion de la discipline, je n'ai peut-être pas autant développé le point de la discipline que si mon mémoire était centré seulement sur celle-ci.

Lors de la récolte de données faites par observation, il a été difficile de juger s'il était plus favorable d'enregistrer ces matinées avec une caméra ou non. Avec ou sans enregistrement vidéo, les enseignants sont indéniablement influencés dans leurs comportements, par le fait d'être observé. Cependant, il m'a semblé que la présence d'une caméra modifierait non seulement le comportement des enseignants, mais également le comportement des élèves. Malgré le fait que j'ai été un biais durant les observations (car je suis humaine, donc j'ai une attitude sélective), il m'a semblé que la caméra aurait été un plus grand biais quant à l'observation d'une matinée dite "normale".

Dans mes grilles d'observation (des interventions proactives), j'aurais pu ajouter une case pour l'amorce. Effectivement, celle-ci est un moyen de donner sens à l'apprentissage et de motiver les élèves.

Concernant les observations, j'ai trouvé riche et dense en qualité d'avoir des observations de quatre enseignants. Il a été intéressant de comparer les gestes professionnels de l'enseignante d'une école privée (qui gère sa classe sans punition ni récompense, car l'établissement, dans lequel elle enseigne, le préconise), aux gestes professionnels des enseignants de l'école publique (qui gèrent leur classe sans punition ni récompense, sans indication ou contre indication de leur établissement).

4.3. Apports personnels et professionnels

Cette recherche m'a permis d'attiser ma curiosité dans divers domaines de ma vie privée comme professionnelle. Elle m'a donné l'envie de répondre à mes diverses questions par la recherche dans une variété de documents, afin de m'aider à prendre des décisions plus réfléchies. Ma soif d'apprendre est devenue d'autant plus grande.

Grâce aux différents apports théoriques et aux observations faites, j'ai pu enrichir mon champ d'interventions proactives et curatives que je pourrai utiliser dans mon avenir professionnel. Pour gérer une classe, il ne suffit pas d'appliquer une recette, mais de développer une compétence et par ce mémoire, j'ai les outils nécessaires pour gérer mes futures classes sans punition ni récompense. Avant ce travail, j'avais déjà conscience de l'importance de la communication enseignant élève et de la prise en compte de l'élève en tant qu'individu. Cependant, maintenant, j'ai également pris conscience de l'importance de motiver les élèves de manières intrinsèques et de les responsabiliser autant face aux apprentissages scolaires, que face à la discipline.

5. Références bibliographiques

Archambault, J. et Chouinard, R. (1996) *Vers une gestion éducative de la classe*. 1^e édition. Montréal : Gaétan Morin, Itée

Bacus, A. (2005). *L'autorité. Pourquoi, comment*. Editions Marabout. France.

Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

Berger, P. (2006) *Invitation à la sociologie* Paris: La découverte

Blin, J.-F. et Galais-Deulofeu, C. (2004) *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Editions Delagrave

Caron J. (1994) *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*. Editions la Chenelière Montréal

Code de déontologie des enseignants adhérents du SER. (2012) Editions SER

Danvers, F. (1992) *700 mots-clefs pour l'éducation*. Editions Presses universitaires de Lille, Paris

Des Chênes, R. (2012) *Guider les enfants vers l'autodiscipline*. Montréal : Chenelière éducation

Duclos, G. (2010) *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. CHU Sainte-Justine

Faure, J.-P. (2005) *Éduquer sans punitions ni récompenses*. Genève : Editions Jouvence

Filliozat, I. (10.03.15) *Comment réagir face aux comportements difficiles à l'école?* Conférence à la maison du peuple à la Chaux-de-Fonds

Gordon, T. (1981) *Enseignants efficaces*. Québec

Gordon, T. (2003) *Éduquer sans punir*. Québec

Gauthey, L.-F.-F. (1795-1864) *système des récompenses et des peines* cité par Ruolt A. (2013) *Journal Paedagogica Historica*. Publié en ligne : PDF

Jaurès, J. (2005) *De l'éducation : anthologie/* introduction de Gilles Candar, postface de Guy Dreux & Christian Laval ; édition établie par Madeleine Rebérioux, Guy Dreux & Christian Laval ; textes présentés par Gilles Candar & Catherine Moulin. Par Bruno Antonini, Paris : Syllepse

Jounin, N.(2010). *L'observation directe*. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*. Paris :PUF

- Lichtenberg, G. (1997) *Le Miroir de l'âme*. Corti
- Maheu, E. (2007). *Sanctionner sans punir*. St-Etienne : Dumas-Titoulet Imprimeurs
- Martineau, S. (2005). *L'instrumentation dans la collecte des données*, Actes du colloque UQTR, 26 novembre 2004 : *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. [Hors Série]. Recherches qualitatives, 2, 5-17
- Martinot, D. (2001) *Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation 27, 483-502
- Montessori, M. (2010) Traduit par Oudin, J. *Education pour un monde nouveau*. Paris
- Nault, T et Fijalkow, J. (1999) *La gestion de classe*. Montréal : Revue des sciences de l'éducation n° 25
- Nault, T. & Lacourse, F. (2008) *La gestion de classe, une compétence à développer*. Editions CEC, Québec.
- Nelsen, J. (2012) Adaptation Sabaté, B. *La discipline positive*. Paris
- Opezzo, E.(2015) *Vivre la pensée Montessori à la maison*. Espagne : Editions Marabout
- Papillon, X. (2003) *Gérer la classe une compétence à développer*. France : Editions Chronique Sociale
- Peretz, H.(1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte –Repères
- Pink, D.H. (2011) *La vérité sur ce qui nous motive*. Editions : Leduc.
- Plan d'étude romand, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010) Neuchâtel
- Riffard, P. (2010) *Discipline/Indiscipline en classe : paradis ou enfer?* CRDP Guyane
- Richoz, J.-C. (2010) *La gestion de classe et d'élèves difficiles*. Editions Lausanne : FAVRE
- Rosenberg, M. (2006) *Dénouer les conflits par la Communication Non-Violente*. Jouvence
- Rosenberg, M. (2006) *Enseigner avec bienveillance*. Jouvence
- Rosenthal et Jacobson (1968) *L'effet Pygmalion : je pense, donc tu es*. Article psychologie sociale proposé par Stephane Desbrosses, (2007).

Rousseau, N. et Boutet, M. (2003) *La pratique de l'enseignement — outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*. Montréal : Guérin

Salomé, J. (2006) *Pour une sanction -violente – Repères éducatifs*. Montargis : Non-Violence Actualité

Sieber, M. (2001) *Comment gérer l'indiscipline en classe*. Editions Universitaires Fribourg Suisse

Unell, B. & Wyckoff, J. (2006) *Se faire obéir dans crier*. Editions Marabout, France

Werber, B. (2009) *Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et absolu*. Editions Albin Michel

6. Références webographiques

- Anadon, M. (2006) *La recherche dite "qualitative"*. Université du Québec
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf) , consulté le 20.09.2015
- Bissonnette, S. (2013)
<http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/professionnalisation-formations-2013/evenement/scp-2> , consulté le 13.10.2015
- Blin, F. (1998) *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia*. Dans Chanier, T., Pothier, M. *Hypermédia et apprentissage des langues*. Etudes de Linguistique Appliquée, n°110.
<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/> consulté le 17.11.2015
- Boutet, M. et Rousseau, N. (dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Intervention.
https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/B/Boutet_Rousseau_2002_A.html, consulté le 13.10.2015
- Cammu, P. (2013) *Guide inclusion*
http://www.fileasbl.be/telechargements/FILE_Chap5.pdf , consulté le 26.09.2015
- Dupont, E. (2007) *Autorité et auto-discipline*. Institut Supérieur de Formation Pédagogique. <http://isfp.fr/documents/memoire/m07-dupont.pdf> , consulté le 18.11.2015
- École Montessori
<http://www.ecole-montessori.ch/>, consulté le 10.08.2015
- École Nouvelle de la Suisse romande
<http://www.ensr.ch/> , consulté le 10.08.2015
- École Rudolf Steiner
<http://www.ecolesteiner-lausanne.ch/index.php?IDcat=3&IDcat3visible=1&langue=F>, consulté le 20.03.2016
- Éducation, Loisir et Sport. Québec
https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Feuillet_Enseignant_Light.pdf , consulté le 15.10.2015
- Escallier, C. et Rouchin, M. (2004) *Café pédagogique*
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/04/08042014Article635325381301926562.aspx> , consulté le 29.01.2016

Fauré, C. (2010) chronique : la communication non violente
http://www.lavie.fr/chroniques/vivre-de-deuil/la-communication-non-violente-23-03-2010-4683_98.php ,consulté le 11.01.2016

Guide pour l'observation des stagiaires en formation secondaire I et II
https://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/26158/mod_page/content/2/docus_generaux/stages/grilles/2009_Guide_observation_des_stagiaires.pdf, consulté le 20.10.2015

Houssaye, J. (1998). *Le rapport de l'enseignant à l'autorité*. Ville Ecole Intégration n° 112.
<http://www2.cndp.fr/revueVEI/houssaye.htm> , consulté le 10.09.2015

La Grande Ourse
<http://www.grande-ourse.ch/> , consulté le 10.08.2015

Landsberger, J. (s.d.) Guides et Stratégies d'Études.
<http://www.studygs.net/francais/discipline.htm> , consulté le 10.09.2015

La philosophie
<http://la-philosophie.com/freud-moi-ca-surmoi> , consulté le 18.09.15

Le Grand Robert de la Langue Française : <https://ssl.hep-bejune.ch/+CSCO+00756767633A2F2F74652E6F697172632E70627A++/> , consulté le 15.08.2015

Loi scolaire du 12 juin 1984 (État au 1er août 1997) canton de Vaud
http://www.afhep.ch/CD_SPES/SPES2002/Reglement/reg_pdf/loi84.pdf, consulté le 16.08.2015

Lois sur l'organisation scolaires (LOS) 28 mars 1984. État au 1 er août 2014
<http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/41010.pdf>, consulté le 16.08.2015

Maslow pyramide
<http://universe-of-attraction.blogspot.com/2013/09/les-besoins-humains-selon-la-pyramide-de-maslow.html>, consulté le 17.04.15

Mieux vivre ensemble à l'école (2004). *La sanction, c'est un instrument moteur de tout acte éducatif*.
<http://www.climatscolaire.ch/charte.pdf> , consulté le 10.09.2015

Perrenoud, Ph. (1999) *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html , consulté le 15.10.2015

Plan d'Etudes Romand
https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_14-15/ , consulté le 21.08.2015

Prairat, E. (2003a). Autorité et respect en éducation. Le portique. Revue de philosophie et de sciences humaines.

<http://leportique.revues.org/562#tocto1n1>, consulté le 10.09.2015

Prairat, E. (2003b) *Indiscipline scolaire aujourd'hui : éléments de description*. Le climat de l'école.

http://www.vs.ch/NavigData/DS_314/M17353/fr/Le%20climat%20de%20l'ecole.pdf, consulté le 10.09.2015

Service des programmes d'études Canada.(s.d.)Responsabilisation de l'élève. SFL/Pédagogie culturelle/construction identitaire/Webémission 2007

<http://www.curriculum.org/secretariat/files/Dec18GuideSegments/Fondement4.pdf> , consulté le 05.10.2015

Wikipédia Communication non-violente Rosenberg

http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non-violente_%28Rosenberg%29, consulté le 14.04.15

Annexes

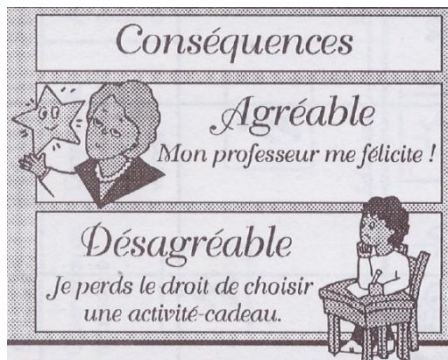
Annexe 1 – Exemple de récompenses

Exemple de récompenses vu en stage en 2015 : ticket.



Système instauré en lien avec ce ticket : environ la moitié des élèves de la classe ayant le plus de ticket : "Bravo pour ton comportement" avaient le droit à 15 minutes de jeu le vendredi après-midi, pendant que l'autre moitié de la classe devaient s'occuper des tâches ménagères de la classe.

Autre exemple trouvé dans un guide¹ sur la gestion de classe participative :



¹ Caron J. (1994) *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*. Editions la Chenelière Montréal

Annexe 2 – La condition, c'est entrer dans le chantage

Barbara Unell et Jerry Wyckoff (2006) prête attention aux paroles qui guident l'enfant et font une distinction entre le "quand" et le "si".

- Notion temporelle du "quand" :
 - "Quand tu auras fini cet exercice, tu pourras lire un livre."
- Notion de condition du "si" :
 - "Si tu finis cet exercice, tu pourras lire un livre."

L'intention de ces deux messages est la même : que l'enfant finisse l'exercice.

Cependant, la forme est différente. Le "quand" émet un message chronologique des choses à faire, et le "si" émet un message de dépendance.

La stratégie du "quand" est de laisser l'enfant entrer dans une autonomie de la gestion du temps. Tandis que la stratégie du "si" indique une supériorité de l'émetteur, qui se voudrait contrôler la situation, mais en remplaçant le mot "quand" par le mot "si", l'enfant pourrait demander :

- "Et si je ne le fais pas ?"

Ce qui laisse une ouverture à l'enfant pour tester l'autorité de l'adulte et chercher les limites. Le "si" induit la négociation, ce qui épuisera l'adulte qui peut finir par céder aux demandes de l'enfant.

Exemple de paroles conditionnelles :

- par la récompense :
 - justifiée par des besoins "Si tu es respectueux, tu pourras aller à la récréation!";
 - justifiée par des envies "Tu pourras nourrir les têtards, si tu restes assis et tranquille!".
- par la punition :
 - sous contrainte de besoin "Si tu ne cesses pas tout de suite, tu seras privé de récréation!"
 - sous contrainte d'envie "si tu ne cesses pas ce comportement, tu ne pourras pas jouer sur l'ordinateur."

Lorsqu'on emploie le "si", on entre dans la condition. Et entrer dans la condition, c'est entrer dans le chantage.

Annexe 3 – Différence entre compliment et encouragement¹

	COMPLIMENT
Définition du dictionnaire	Exprimer un jugement favorable Glorifier en attribuant tout spécialement une notion de perfection Expression d'une approbation
Adressé à	Celui qui fait: <i>Tu es un garçon intelligent!</i>
Reconnait	Seulement un résultat complet et parfait: <i>Tu l'as bien réussi</i>
Comportement	Condescendant, manipulateur: <i>J'aime bien la façon dont Marie est assise</i>
Opinion personnelle	Subjective: <i>J'aime la façon dont tu as fais ça!</i>
Le plus usité	Avec les enfants: <i>Tu es une petite fille vraiment gentille!</i>
Exemples	<i>Je suis fier que tu aies eu un 18 en maths</i> (Cela retire à la personne concernée le sentiment d'accomplissement)
Suggère	Changer pour les autres
Périmètre de contrôle	Externe: <i>Qu'en pensez-vous?</i> (dépendance à l'appréciation des autres)
Enseigne	Quoi penser
But	Être conforme: <i>Tu as réussi? appris?</i>
Résultats sur l'estime de soi	Se sentir valorisé seulement par l'approbation des autres
Résultats dans la durée	Dépendance aux autres

	ENCOURAGEMENT
	Insuffler du courage Aiguillonner, stimuler
	Ce qu'il a fait: <i>Bon travail</i>
	L'effort et les progrès: <i>Tu as fait des efforts qui portent leurs fruits!</i> <i>Que penses-tu de ce que tu as appris?</i>
	Respectueux, appréciateur: <i>Qui peut me montrer comment il faudrait s'asseoir?</i>
	Objective: <i>J'apprécie ta coopération!</i>
	Avec les autres: <i>Merci pour ton aide!</i>
	<i>Ce 18 reflète tes efforts</i> (Reconnait la responsabilité de celui qui a achevé sa tâche)
	Changer pour soi-même
	Interne: <i>Qu'est-ce que j'en pense?</i> (autoévaluation)
	Comment penser
	Être à l'écoute: <i>Qu'est-ce que tu en penses? ressens?</i>
	Se sentir valorisé sans nécessiter l'approbation des autres
	Confiance en soi, assurance

¹ Tiré de Nelsen, J. (2012). Adaptation Sabaté, B. *La discipline positive*. Paris (p.206-207)

Annexe 4 – Expérience sur l'impact des récompenses

Voici l'exemple d'une expérience, tiré du livre¹ de Dan Pink (2011) effectuée par 3 chercheurs (Lepper, Greene et Nisbett). Ils ont étudié pendant plusieurs jours une classe d'école maternelle (enfants âgés de 5 ans) et se sont intéressés plus particulièrement aux enfants qui choisissaient de se consacrer au dessin durant les périodes de temps dédiées aux jeux libres. Ils ont conçu une expérience pour voir ce qui se produirait si l'on récompensait une activité à laquelle il était évident que ces enfants s'adonnaient spontanément par plaisir.

Les enfants ont été divisés en trois groupes :

- **Premier groupe** : On retrouve les enfants pour lesquels on faisait **miroiter une récompense** en leur montrant une décoration garnie d'un ruban bleu et sur laquelle le nom de chacun serait inscrit. La condition pour obtenir la récompense était de dessiner.
- **Deuxième groupe** : Celui-ci est constitué d'enfants qui **recevaient une récompense** sans en avoir été avisés auparavant. On leur proposait simplement de dessiner et à la fin de la séance, ceux qui avaient fait des dessins recevaient une récompense.
- **Troisième groupe** : Ce dernier comprenait les enfants qui **ne recevaient aucune récompense**. On leur proposait de dessiner, mais sans leur faire miroiter quoi que ce soit et sans les récompenser à la fin.

Deux semaines plus tard, les chercheurs sont revenus observer les enfants, à leur insu, pendant que du matériel de dessin était mis à leur disposition. Les enfants qui avaient fait partie du deuxième et du troisième groupe ont alors montré le même entrain pour dessiner qu'avant l'expérience, mais ceux du premier groupe ont manifesté un intérêt nettement moins marqué pour cette activité et ont dessiné bien moins longtemps. Même après deux semaines, à cause de ces récompenses appréciées, le jeu était devenu un travail pour eux.

Seule la **récompense conditionnelle** a eu un effet négatif, car en agissant pour obtenir une récompense, l'enfant renonçait en partie à son autonomie. C'est ce qui peut compromettre sa **motivation** et enlever à l'activité son côté plaisant.

Lorsque les récompenses extrinsèques sont attendues et conditionnelles, cela fait disparaître la motivation intrinsèque.

¹ Pink, D.H. (2011) *La vérité sur ce qui nous motive*. Editions : Leduc.

Annexe 5 – Message-tu et message-je

La définition de Thomas Gordon (1981) :

Un message-je contient un « je » et un message-tu contient un « tu ». Les messages-tu sont orientés vers l'autre, les messages-je sont les messages exprimant les sentiments. Voici quelques exemples donnés par Thomas Gordon :

- Messages-tu :
 - "Arrête-toi, tu ne devrais pas faire cela, pourquoi ne fais-tu pas ceci, tu devrais comprendre mieux", etc.
- Messages-je :
 - "je ne peux pas me reposer lorsque quelqu'un me monte sur les genoux, je n'ai pas le goût de jouer lorsque je suis fatigué, je ne peux pas faire la cuisine lorsque je dois faire le tour des chaudrons éparpillés sur le plancher..."

Comme constaté, un message-je ne contient pas toujours un sentiment. Quelquefois, un message-tu est déguisé sous un message-je comme dans :

- "je sais que tu as négligé ta part des tâches journalières."

Cette phrase commençant par « je » est un reproche déguisé.

Marshall Rosenberg (2006) conseille de préciser le besoin à l'origine du sentiment et une demande concrète

« Dire son sentiment : ce que «je» ressens et non ce que «tu» me fais ».

Il conseille de préciser le besoin et la demande. Ce qui pourrait être :

— Maintenant, je suis fatigué et j'ai besoin de repos. Est-ce OK pour toi si je ne joue pas avec toi ?

Dans un échange avec quelqu'un, il est important que les deux personnes se connectent réciproquement avec leurs besoins, c'est-à-dire chaque personne parle en "je" en exprimant ses sentiments et besoins. A l'inverse, il ne faut pas juger l'autre, ainsi ne pas parler en "tu". Le principe est de prendre connaissance et d'entendre ce qui est vivant en soi et chez autrui avec ces deux questions : « Que ressens-tu ? », « De quoi as-tu besoin ? ».

Annexe 6 – Résolution de conflit

La **méthode de processus de résolution d'un problème** selon Thomas Gordon (1981 p. 314) :

Pour toutes ces étapes, il est important que chacun soit explicite quitte à reformuler l'idée de l'autre ou de la faire reformuler. L'écoute active est indispensable et l'empathie est vivement recommandée :

- **Définir le problème** par les personnes concernées. Elles parlent en « je » afin de communiquer leurs sentiments et besoins personnels. Ainsi, il faut éviter de parler en "tu" sinon la personne en face se sentira jugée. Exprimer son problème et utiliser l'écoute active pour aider l'élève à exprimer ses besoins.
- **Énumérer toutes les solutions possibles.** Chacun peut proposer ses solutions sans juger ni évaluer ce que l'autre dit.
- **Évaluer les solutions** ensemble, garder celles qui paraissent les meilleures et enlever celles qui ont un effet négatif pour l'autre participant.
- **Choisir la solution satisfaisante** d'un commun accord. Quitte à dire qu'on essaie de l'appliquer pendant deux semaines et que si on voit que cette solution n'est pas la bonne de la modifier.
- **Établir les moyens d'appliquer la solution.** Quand commençons-nous ? S'il y a des tâches à se distribuer, il faut le faire.
- **Réévaluer la solution adoptée et les résultats obtenus.** Vérifier si la solution mise en place convient. Il faut faire attention aux engagements que les élèves prennent sous le coup de l'enthousiasme durant le processus de résolution du conflit, mais qui, à long terme, est trop difficiles à respecter ou ne correspond pas à la réalité de la vie. Quand une solution ne réussit pas à résoudre un problème, cela signifie qu'il y avait une difficulté insoupçonnée quelque part, soit du côté de la solution, soit dans la mise en pratique. Ne pas rester figer dans une décision, celle-ci peut être remise en cause si besoin est. Si une solution ne fonctionne pas, **c'est souvent que la solution était mauvaise et non l'élève.**

Annexe 7 – Résultats bruts des données

Enseignante 1-2H

Notes de contexte lors de l'observation:

17 élèves, 11 filles, 6 garçons.

Les règles illustrées dans la classe:

- Je lève la main quand je veux prendre la parole.
- Je reste assis au coin regroupement.
- Je partage les jeux.
- Je marche en classe.
- Je parle doucement.
- Je range les jeux.

1^{ère} tranche observée:

Les élèves jouent de manière autonome dans les différents coins/ateliers dans toute la classe. L'enseignante est à disposition au besoin. Quatre élèves lui demandent de leur expliquer les règles d'un jeu.

2^{ème} tranche observée:

Au coin regroupement, "frontal", lecture d'une histoire sur le Saint-Nicolas et discussion à ce sujet.

3^{ème} tranche observée:

Les élèves sont tous autour d'une grande table et font un bricolage.

4^{ème} tranche observée:

Coin regroupement, rappel de ce qu'ils ont fait dans la journée et chant.



















Grille d'observation des interventions curatives

Comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves:		Gestes de l'enseignant:															
		Réactions instantanées:										Réactions repoussées:					
		Non-verbales					Verbales					Physiques	Feuille réflexive	Discussion en privé	Sanction à noter		
		Contact visuel	Proxim. Physiq.	Contact physiq.	Arrêt de la parole	Sifflement, cloche, élément sonore	Répète consigné activité scolaire	Répète règles de vie	Parle en je	Parle en tu	Relève comportement positif	Autres	Sortir l'élève de l'activité				
Comportements agressifs:	insulte verbalement																
	pousse un camarade																
	Deux élèves se "bagarrent"																
	...																
Comport. perturbateurs envers le matériel:	Ne range pas ses affaires																
	Fait tomber matériel / détériore le matériel.																
Comportements perturbateurs sociaux:	prend la parole sans lever la main.																
	brouhaha de groupe																
	brouhaha d'un élève																

		yeux										regardant l'élève						
	Parle en même temps que l'enseignant	x				x						x "On fait comment si on veut dire quelque chose?" de manière calme						
Comportements oppositionnels:	Ne se met pas au travail																	
	s'oppose verbalement à l'enseignant																	
	fait semblant de travailler																	
Comportements «auto-perturbateurs»:	Rêve / est inattentif	x "qu'est-ce que tu dois faire?"	x									x "Est-ce que tu sais ce que tu dois faire? Ton calme"						x "Qu'est-ce que tu veux faire?" ton amical
	Fait autre chose que demandé		x et non de la tête															x " hep-hep-hep ce n'est pas ce que vous devez faire" de manière ferme, puis explique calmement ce qu'il faut faire.

Grille d'observation des interventions proactives

Planification	Comment?
Rituel de l'entrée dans le collège	Les élèves entrent de manière autonome quand ça sonne (sans qu'une maîtresse vienne leur ouvrir la porte).
Rituel de l'entrée dans la classe	Ils entrent dans la classe dès qu'ils ont enlevé leur veste et mis leurs chaussures. Ils serrent la main à leur enseignante en disant "bonjour".
Rituel autre	Après avoir dit "bonjour", ils vont de manière autonome jouer librement dans les différents coins jusqu'à ce qu'un élève sonne une cloche et qu'ils rangent pour ensuite aller au coin regroupement. Moment de partage: les élèves qui désirent raconter quelque chose lèvent la main. L'enseignante écoute les élèves, puis pose quelques questions comme " C'était bien?" "Tu as apprécié?" "Il y avait qui d'autre avec toi?" Les élèves nomment leurs sentiments/émotions. Les élèves vont directement au coin regroupement, l'enseignante leur lit une histoire.
Rituel après la récréation	
Anticiper des comportements d'élèves.	En exprimant ses attentes: "On change de pièce calmement " dit en chuchotant "Vous allez vous habiller en silence" dit en chuchotant.
Expliquer les consignes afin que l'élève sache quoi faire	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignante donne les règles d'un jeu à un groupe oralement et demande "donc que devez-vous faire?" . <input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignant donne des consignes claires, brèves et précise ce qu'ils doivent faire une fois avoir fini.
Expliquer les consignes afin que l'élève sache comment faire	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X Elle montre un exemple et joue avec les élèves. <input checked="" type="checkbox"/> X elle pose des questions puis acquiesce ou repose une question ex: "mais alors comment va-t-on faire?" "d'accord, mais du coup, on aura besoin de quoi?" "Ok, bien. Et devrons-nous utiliser de la colle?" ... <input checked="" type="checkbox"/> X ce sont les élèves qu'ils le veulent. <input checked="" type="checkbox"/> X elle pose des questions puis acquiesce ou repose une question ex: "Pourquoi on va fabriquer une chaussette?" <input checked="" type="checkbox"/> X elle raconte une histoire merveilleuse de pourquoi il faut faire.
Donner du sens à l'activité scolaire afin que l'élève sache pourquoi faire	
Proposer une activité scolaire ni trop difficile, ni trop facile, afin de motiver l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X Elle s'approche de chaque élève, chacun son tour et les aide au besoin.
Maintenir la motivation des élèves face aux activités scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X Par le questionnement, les élèves lèvent la main pour répondre. <input checked="" type="checkbox"/> X En racontant une histoire merveilleuse. <input checked="" type="checkbox"/> X en utilisant la variation de sa voix et en faisant des mimiques avec son visage.
Trucs et astuces	Non observé

Atmosphère de travail	Comment?
Obtenir le silence.	<p> X "c'est bon maintenant" puis 3 secondes après il y a le silence.</p> <p> X "chuuut" avec le doigt devant la bouche puis 5 secondes après il y a le silence.</p>
Supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé.	<p>En étant mobile dans la classe: </p> <p>En étant à son bureau: </p>
Faire la transition d'une activité à l'autre afin d'éviter perte de temps ou indiscipline.	<p> X faire sonner la cloche puis: " on range et on va au coin lecture"</p>
Encouragements scolaires	<p>Collectif:</p> <p> X "Vous êtes des bons couturiers!"</p> <p> X met une étoile au tableau pour leur indiquer visuellement qu'ils ont bien travaillé et dans une bonne ambiance.</p> <p>Individuellement:</p> <p> X "Bien joué"</p> <p> X "Bien!"</p> <p> X "Exactement!"</p> <p> X "Magnifique!"</p> <p>Tous, en souriant et sur ton joyeux</p>
Encouragements disciplinaires	<p>Collectif:</p> <p> X met une étoile au tableau pour leur indiquer visuellement qu'ils ont bien travaillé et dans une bonne ambiance.)</p> <p>Individuellement:</p> <p> X "Merci de ranger! C'est gentil!"</p>
Règles	Comment?
Exprimer ses attentes aux élèves au niveau scolaire.	Non observé
Rendre explicite son seuil de tolérance au niveau disciplinaire.	Non observé
Rappeler à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures.	<p> X En posant des questions: "Est-ce que tu sais ce que tu dois faire?" "Que devez-vous faire?"</p>
Gérer les déplacements des élèves dans la classe.	<p> X les élèves se déplacent comme ils le veulent.</p> <p> X ils restent assis et demandent pour se déplacer, puis elle indique qu'il faut se déplacer calmement dans une autre pièce.</p> <p> X ils restent assis et demandent pour se déplacer, une fois fini ils se déplacent comme ils le veulent.</p> <p> X ils restent assis et demandent pour se déplacer, puis elle indique qu'il faut se déplacer en silence jusqu'au vestiaire pour s'habiller.</p>

Suppléments d'informations concernant votre gestion de classe.

Systeme mis en place:

Je passe par la répétition continue des règles de vie, en variant les fois où je répète et les fois où les élèves répètent.

Comment faites-vous lorsqu'un élève persiste dans un non-respect d'une règle de vie:

Je le mets sur la chaise à réfléchir. Il est dans la même pièce, mais mis à l'écart.

Puis je discute avec lui de son comportement. Cette année, j'ai eu besoin de le faire qu'une seule fois.

Un conseil afin de gérer sa classe?

Être stricte, cohérente et juste jusqu'à Noël. Après on peut se permettre de relâcher.

Et beaucoup les valoriser !

Remarque:

Je collabore avec une éducatrice spécialisée qui a suivi une formation continue Montessori et qui me conseille dans la gestion de classe.

Enseignante 4H

Notes de contexte lors de l'observation:

18 élèves, 9 filles, 9 garçons.

Les règles et sanctions affichées dans la classe:

- Je contribue à la sécurité et au calme du collège.
Je marche quand je veux me déplacer dans le collège. → Je copie la règle, l'illustre et la comprends.
- Je prouve que je sais écouter les autres et je veille à mes gestes et paroles. → Je m'excuse et fais une réparation envers l'autre.
- Je profite d'un matériel en ordre → Je répare les dégâts.
-

1^{ère} période observée:

Travail individuel, chacun doit finir ses feuilles d'exercices qui sont dans leur fourre, à leur place. Les élèves chuchotent et sont investis dans leur travail.

Pause de 5 minutes

2^{ème} période observée:

Travail en frontal, organisation du calendrier de l'Avent, les élèves participent en levant la main et en chuchotant.

Récréation de 20 minutes : pas de plaintes à la fin de celle-ci.

3^{ème} période observée:

Travail individuel sur fiche avec livre de leur lecture. Les élèves sont silencieux et travaillent. Ambiance de classe très calme.

Pause de 5 minutes

4^{ème} période observée:





















Chant collectif, puis production d'écrit individuel.

	brouhaha de groupe	x avec sourcils levés x contact visuel avec tous ses élèves	x se retourne vers le groupe concerné							x "turiututu chapeau pointu" e manière amicale									
	brouhaha d'un élève	x avec sourcils levés et doigt sur bouche								x "pschiit" + nom de l'élève									
	Parle en même temps que l'enseignant					x "tu lèves la main si tu as qqch à dire" de manière ferme		x "Tu te tais" de manière ferme + nom de l'élève x "tu arrêtes tes commentaires" de manière ferme											
Comportements oppositionnels:	Ne se met pas au travail						x "je suis contente que tu aides ta camarade", mais il faudrait aussi que tu		x encourage les élèves qui se mettent rapidement au travail en les nommant.										

								avances dans ton travail" de manière amical											
	s'oppose verbalement à l'enseignant																		
	fait semblant de travailler							x "ferme ton dictionnaire, range ton livre, je te donne un travail adapté" de manière ferme puis amicale											
Comportements «auto-perturbateurs»:	Rêve / est inattentif					x "as-tu compris ce que tu devais faire?" ton amical x "que fait-on quand on a fini?" ton amical x "travailles-tu?" ton amical	x le nom de 2 élèves + "Ce n'est pas encore fini, nous sommes encore à l'école, on travail jusqu'à la fin." Sur un ton amical.												

Grille d'observation des interventions proactives

Planification	Comment?
Rituel de l'entrée dans le collège	Les élèves attendent en rang 2 par 2. Quand l'enseignante arrive, elle leur dit d'entrer.
Rituel de l'entrée dans la classe	Ils entrent dans la classe dès qu'ils ont enlevé leur veste et mis leurs chaussures. Ils serrent la main à leur enseignante en disant "bonjour". Ils sortent leurs devoirs qu'ils apportent sur le bureau de l'enseignante. Puis ils attendent debout derrière leur chaise en silence.
Rituel autre	Moment de partage: Les élèves qui désirent raconter quelque chose lèvent la main en même temps qu'ils sont debout derrière leur chaise. L'enseignante demande aux autres de s'asseoir et restent debout les élèves qui veulent parler. L'enseignante écoute les élèves, puis demande comment ils se sont sentis ou s'ils ont apprécié les moments qu'ils racontent. Les élèves nomment leurs sentiments/émotions. Moment de pause de 5 minutes toutes les 45minutes: Les élèves peuvent lire, dessiner, parler entre eux. Ce sont des moments libres, durant lesquelles l'enseignantes n'intervient pas. Les élèves colorient un "mandala" pendant 5 minutes sans parler. Le temps est géré par un "Time Timer". Quand celui-ci sonne les élèves savent qu'ils doivent ranger leurs affaires, sans que l'enseignante ne dise quoique ce soit.
Rituel après la récréation	En exprimant ses attentes: "Vous sortez vos affaires dans le calme." Ou concernant le cadeau du calendrier de l'Avent: "Il faudrait garder le secret de ce que vous recevrez. Comme ça, les camarades ne savent pas à l'avance ce qu'ils recevront. Vous êtes d'accord? Celui qui dévoilera, devra trouver et acheter de nouvelles surprises, comme ça les camarades auront aussi leur surprise. Compris? Mais si quelqu'un n'arrive pas à garder ce secret, venez me le dire et on trouvera une solution, comme par exemple: vous mettre à la fin du calendrier." En organisant : commencer par chanter les chants qui sont plus mouvementés et finir par un chant qui est doux afin de calmer les élèves.
Expliquer les consignes afin que l'élève sache quoi faire	!!! X L'enseignante donne les consignes oralement et demande aux élèves s'ils ont des questions.
Expliquer les consignes afin que l'élève sache comment faire	X Elle donne des exemple oralement en rappelant que les élèves ont le droits à leurs moyens de référence et leur demandant lesquels sont-ils? (dictionnaire, livre concerné, aide du camarade,...)
Donner du sens à l'activité scolaire afin que l'élève sache pourquoi faire	X "J'ai besoin de savoir, si vous connaissez les syllabes. Je vous dicte et vous notez ce que vous pensez. Faites seul, comme ça, je verrai où vous en êtes et je pourrai vous aider dans vos difficultés."
Proposer une activité scolaire ni trop difficile, ni trop facile, afin de motiver l'élève	X Les élèves qui n'auraient pas compris ce qu'ils devaient faire, sont pris à part et elle leur explique à nouveau. X Elle s'approche de chaque élève, chacun son tour, pour suivre leur travail, voir à quoi il en sont et, si besoin, adapter leur travail (elle a tracé des exercices à faire pour certains et enlevé une consigne à un autre.)
Maintenir la motivation des élèves face aux activités scolaires	X Elle nomme les activités/ exercices: " défi ou mission" X le lien de l'exercice avec une histoire lue, motive les élèves. X le chant en soit, à l'air de les motiver.
Trucs et astuces	Zappette: quand l'enseignante a oublié de donner une consigne ou oublié de dire quelque chose à ses élèves qui sont déjà dans leur travail, elle dit: "zappette". Les élèves ne bougent plus et écoutent l'enseignante. Puis elle dit: " je dézappe". Et les élèves continuent ce qu'ils étaient en train de faire. Marmottes: lorsque l'enseignante demande aux élèves de faire les marmottes, ils se mettent à leur table, la tête dans leurs bras croisées au sont abouvés sur leur table.

Atmosphère de travail	Comment?
Obtenir le silence.	En utilisant les trucs et astuces:  x zappette,  x marmotte et  x turlututu. Et dans les 5 secondes qui suivent, il y a le silence. En étant debout devant la classe, en croisant les bras et sans parler. Et elle balaise son regard vers les différents élèves. Et dans les 10 secondes qui suivent, il y a le silence.
Supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé.	En étant mobile dans la classe:  En étant à son bureau: 
Faire la transition d'une activité à l'autre afin d'éviter perte de temps ou indiscipline.	 x elle prévient qu'ils vont changer d'activité et demande aux élèves ce qu'ils doivent faire (: ranger les affaires et attendre les consignes).  x "mettez les feuilles sur mon bureau puis faites les marmottes".
Encouragements scolaires	Collectif:  x "vous avez très bien travaillé ce matin! C'était super!" Individuellement: "Tu as bien avancé"    x "Bien!"
Encouragements disciplinaires	Collectif:  x "Merveilleux! Vous avez travaillé en chuchotant, comme demandé." Individuellement:  x "Bravo, tu es bien attentif aujourd'hui!"
Règles	Comment?
Exprimer ses attentes aux élèves au niveau scolaire.	   x indique oralement le temps qu'il reste aux élèves pour faire l'activité.
Rendre explicite son seuil de tolérance au niveau disciplinaire.	 x indique quelle ambiance de travail il doit y avoir: "Cette production d'écrit se fait en chuchotant."
Rappeler à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures.	   x En posant des questions: "du coup, comment devez-vous faire?" "Que devez-vous faire?"
Gérer les déplacements des élèves dans la classe.	Les élèves ont le droit de se déplacer dans la classe pendant les leçons.
Veiller à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement.	Les élèves sont entrés et sortis calmement sans rituels spéciaux, ni regards particuliers de l'enseignante.

Degré Harmos de la classe : 4

Suppléments d'informations concernant votre gestion de classe.

Systeme mis en place:

Avec les collègues du collège, nous avons suivi une formation continue avec Jean-Claude Richoz, qui a écrit : la gestion de classe et d'élèves difficiles (2010).

Depuis nous avons tous instauré les mêmes rituels. Exemple: mandalas après la récréation, ce qui permet aux élèves de se calmer.

J'ai instauré un conseil de classe. Les élèves y partagent leurs problèmes et joies relationnelles.

Comment faites-vous lorsqu'un élève persiste dans un non-respect d'une règle de vie ?

Il y a sanction, discussion et il peut arriver de contacter les parents ou de mettre une remarque dans l'agenda

Un conseil afin de gérer sa classe?

Connaitre ses élèves et instaurer, enseigner les comportements désirés. Exemple: lorsque je suis debout devant la classe, je désire le silence.

Remarque:

Enseignant 8H

Notes de contexte lors de l'observation:

15 élèves, 9 filles, 6 garçons.

Les règles affichées dans la classe:

1. Tenue de l'agenda scolaire: c'est un document officiel, j'en prends soin, je ne fais ni de dessin, ni ne colle d'image dessus.
2. Ecriture: j'écris de façon lisible et soignée tout le temps; je souligne mes traits à la règle; lorsque je corrige mes ratures, j'utilise une gomme ou un "Tipp Ex" avec parcimonie.
3. Tenue des cahiers: je ne fais aucun dessin, je ne déchire pas les pages, je soigne ma mise en page.
4. Tenue des classeurs: je ne fais pas dessins, ni de graffitis, ni de gravures sur mes classeurs; je classe mes feuilles; je ne chiffonne pas et ne plie pas mes feuilles.
5. Fourniture scolaire: j'écris mon nom et mon prénom sur tout le matériel scolaire; je prends de mes affaires.
6. Locaux et matériel mis à disposition: j'ai le plus grand soin des locaux et du matériel scolaire mis à disposition; je repousse ma chaise sous ma table à la fin de chaque leçon; je suspends mon sac au crochet de ma table; en fin de journée je range mes pantoufles sur ma chaise; en cas de déprédation du matériel, je le remplace à mes frais; je contribue à la propreté des locaux que j'occupe (balayage de la classe, nettoyage du tableau,...)

Affiche accrochée au mur, de grandeur A4, sur laquelle est noté en grand caractère: "Qui parle sème, qui écoute récolte." Pythagore

1^{ère} période observée:

Travail écrit/ évaluation individuel de français, chacun à sa place.

Les élèves sont tous concentrés sur leur travail. Il n'y a pas un bruit.

Pause de 5 minutes

2^{ème} période observée:

Travail individuel chacun à sa place sur feuille: production d'écrit.

Les élèves chuchotent.

Récréation de 20 minutes : pas de plaintes à la fin de celle-ci.

3^{ème} période observée:

Travail en frontal en allemand: correction d'une feuille.

Les élèves sont interrogés aléatoirement. L'ambiance de classe est calme.

Ensuite, travail individuel sur fiche. L'enseignant appelle un à un les élèves pour leur rendre une évaluation corrigée.

Ambiance de classe calme.

Pause de 5 minutes

4^{ème} période observée:

Travail sur plan: mathématiques: translation.

Ambiance de classe calme. 10minutes avant la fin de la matinée, l'ambiance est un petit peu plus bruyante (les élèves parlent à voix hautes, mais sans que cela soit dérangeant) sans contre-indication de l'enseignant.

Notes supplémentaires:

Enseignant: "Comment c'était votre lecture cadeau?" Les élèves s'expriment.

Enseignant: "Comment avez-vous trouvé cette évaluation?" Les élèves s'expriment.






Enseignant discute / dialogue avec ses élèves,

Il rigole avec eux.

Il leur sourit.










Il s'agenouille vers ses élèves lors de questions privées.

Grille d'observation des interventions curatives

Comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves:		Gestes de l'enseignant:																
		Réactions instantanées:											Réactions repoussées:					
		Non-verbales					Verbales						Physiques	Feuille réflexive	Discussion en privé	Sanction à noter		
		Contact visuel	Proxim. Physiq.	Contact physiq.	Arrêt de la parole	Sifflement, cloche, élément sonore	Répète consign. activité scolaire	Répète règles de vie	Parle en je	Parle en tu	Relève comportement positif	Autres	Sortir l'élève de l'activité					
Comportements agressifs:	insulte verbalement																	
	pousse un camarade																	
	Deux élèves se "bagarrent"																	
	...																	
Comport. perturbateurs sociaux:	Ne range pas ses affaires																	
	Fait tomber matériel / détériore le matériel.																	
Comportements perturbateurs sociaux:	prend la parole sans lever la main.																	
	brouhaha de groupe																	
Comportements oppositionnels:	Parle en même temps que l'enseignant																	
	Ne se met pas au travail																	
	s'oppose verbalement à l'enseignant fait semblant de travailler																	
Comportements «auto-perturbateurs»:	Rève / est inattentif																	

Grille d'observation des interventions proactives

Planification	Comment?
Rituel de l'entrée dans le collège	Les élèves entrent quand ça sonne, sans la présence de l'enseignant.
Rituel de l'entrée dans la classe	Ils entrent dans la classe dès qu'ils ont enlevé leur veste et leurs chaussures. Ils serrent la main à leur enseignant en disant "bonjour". Ils attendent debout derrière leur chaise. L'enseignant dit "ok" et explique ce qu'ils vont faire. Au "ok" les élèves se sont assis.
Rituel autre	
Rituel après la récréation	Les élèves vont dans une autre classe, écouter une lecture cadeau lue par un autre enseignant du collège durant 10 minutes, puis reviennent en classe et attendent debout derrière leur chaise. L'enseignant dit "bon" et explique ce qu'ils vont faire. Au "bon" les élèves se sont assis.
Anticiper des comportements d'élèves..	En organisant : afin que les élèves ne puissent pas tricher, il leur demande de mettre un sous-main à la verticale entre eux
Expliquer les consignes afin que l'élève sache quoi faire	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignant donne les consignes oralement et indique aux élèves le temps qu'ils ont pour le faire. <input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignant donne une consigne en allemand oralement.
Expliquer les consignes afin que l'élève sache comment faire	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> X Il donne un exemple oralement et en faisant un lien avec un exercice précédent déjà fait, en montrant une feuille, et en écrivant au tableau les mots-clés, et en rappelant que les élèves ont le droit à leurs moyens de référence. <input checked="" type="checkbox"/> X Il explique un exercice aux élèves qui n'ont pas compris, sur demande des élèves.
Donner du sens à l'activité scolaire afin que l'élève sache pourquoi faire	Non observé
Proposer une activité scolaire ni trop difficile, ni trop facile, afin de motiver l'élève	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Les élèves à besoin particulier (BEP) ont le droit à leur outil (tablette, téléphone portable, texte écrit dans une taille de police plus grande). <input checked="" type="checkbox"/> Il décide de leur laisser plus de temps que prévu pour faire l'évaluation. <input checked="" type="checkbox"/> Il supprime certains exercices aux élèves qui ont "du retard". <input checked="" type="checkbox"/> Les élèves peuvent utiliser leur aide-mémoire. <input checked="" type="checkbox"/> X Il dit aux élèves: "si vous ne savez pas comment faire, venez vers moi."
Maintenir la motivation des élèves face aux activités scolaires	Non observé
Trucs et astuces	Non observé

Atmosphère de travail	Comment?
Obtenir le silence.	<p> x Il commence à donner ses consignes en disant "voilà" ou "alors" et se mettant debout face à la classe, tout en les regardant et en continuant à donner ses consignes. La majorité des élèves se taisent au "voilà" / "alors" et les autres se taisent après que l'enseignant ait prononcé 3-4 mots.</p> <p> x Il dit: "tendez l'oreille", puis dit ce qu'il a à dire. Après que l'enseignant ait dit 3-4 mots, les élèves se taisent.</p>
Supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé.	<p>En étant des fois mobile dans la classe, il observe ce que font ses élèves et comment ils le font et des fois à son bureau et les élèves s'approchent vers l'enseignant en cas de besoin.</p> <p> x Il s'agenouille ou s'abaisse vers un élève en lui parlant en chuchotant afin de l'aider.</p>
Faire la transition d'une activité à l'autre afin d'éviter perte de temps ou indiscipline.	<p>Individuel: Il dit de manière individuel à ceux qui ont fini l'évaluation ce qu'ils peuvent faire en attendant, en leur chuchotant Collectif: "Il vous reste jusqu'à 'la demi' pour finir. Après, je vous donnerai une ou deux consignes pour la suite."</p> <p>Collectif: "Rangez vos affaires, on se retrouve à 'et 25'." (pause)</p> <p>Collectif: "ok, détendez-vous 5 minutes dans le calme et sortez déjà vos affaires de 'maths'."</p> <p>Collectif: "Une fois fini vous pourrez anticiper et faire les 'feuilles papillons'."</p>
Encouragements scolaires	<p>Individuellement:</p> <p> x "Bien!"</p> <p> x "Bravo! Super!"</p>
Encouragements disciplinaires	Non observé
Règles	Comment?
Exprimer ses attentes aux élèves au niveau scolaire.	<p> x Indique oralement le temps qu'il reste aux élèves pour faire l'activité.</p> <p> x "Je vous avais prévenu que je tiendrais compte des majuscules, dommage pour ceux qui ont perdu des points pour ça." Sur un ton plaintif</p>
Rendre explicite son seuil de tolérance au niveau disciplinaire.	Non observé
Rappeler à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures.	<p> x "Je vous rappelle de ne pas commencer à travailler tant que je donne les consignes." Sur un ton "normal".</p> <p> x "tu me fais des traits à la règles. Après je corrige. Je l'ai dit l'autre jour." Sur un ton "normal"</p>
Gérer les déplacements des élèves dans la classe.	Les élèves ont le droit de se déplacer dans la classe pendant les leçons.
Veiller à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement.	Les élèves sont entrés et sortis calmement, à première vue: sans rituels spéciaux, ni regards particuliers de l'enseignant.

Suppléments d'informations concernant votre gestion de classe.

Systèmes mis en place:

Annotation dans l'agenda, afin que les parents sachent ce qu'il se passe en classe.

Système "d'autoévaluation".

Comment faites-vous lorsqu'un élève persiste dans un non-respect d'une règle de vie ?

Système "d'autoévaluation". Les élèves réfléchissent comment ils pourraient faire pour remédier à un non respect d'une règle de vie. Pas encore eu besoin de l'utiliser ce début d'année.

Un conseil afin de gérer sa classe?

Rester calme, ne pas hausser la voix. Être soi-même. Vérifier qu'ils sachent et/ou expliquer la raison pour laquelle ils sont à l'école.

Remarque:

D'une classe à l'autre, l'ambiance de classe n'est pas toujours identique. Mais, moi, je garde la même manière d'être. Il me semble important de rire avec ses élèves et de dialoguer avec eux.

Enseignante 3-8H d'une école privée

Notes de contexte lors de l'observation:

11 élèves, 7 filles, 4 garçons.

Ce n'est pas une salle de classe, mais un appartement, dans lequel se trouve une vingtaine de plantes.

Les règles affichées dans le bâtiment qui ont été décidées par les enseignants (les enseignants les nomment " les lois"):

1. Ne pas jouer sur la route
2. Ne pas fumer
3. Ne pas boire d'alcool
4. Ne pas donner de surnom

Les règles décidées par les élèves sont notées sur une feuille et elle est placée dans un classeur. (Non observé)

Deux élèves ont leur bonnet sur la tête en classe et toute la matinée. Un élève mâche un chewing-gum.

Les élèves vont aux toilettes sans demander l'autorisation.

1^{ère} période observée:

Rédaction au sujet d'un animal choisi. Travail individuel chacun à sa place.

L'enseignante a dit bonjour à ses élèves et rien d'autre. Les élèves se sont mis au travail sans indication.

Ambiance très calme.

2^{ème} période observée:

Identique que la première période.

Récréation de 20 minutes : pas de plaintes à la fin de celle-ci.

3^{ème} période observée:

Travaux de groupe. Un groupe utilise le matériel Freinet qui les rend autonomes.

Un groupe recopie des calculs aux tableaux et les résolve, tous autour d'une même table.

L'ambiance de classe est calme.

4^{ème} période observée:

Travail personnel sur plan personnalisé dans divers domaines. Les élèves choisissent l'ordre dans lequel ils font leur plan.

Les élèves sont autonomes, ce sont des activités auto-correctionnelles.

Ils se déplacent dans la classe lorsqu'ils en ont besoin selon les indications des activités qu'ils choisissent de faire.

Ambiance de classe calme.

5 minutes avant la fin de la matinée, les élèves ne travaillent plus, sans indication, ni contre-indication de l'enseignante.

Grille d'observation des interventions curatives

Comportements perturbateurs d'un ou plusieurs élèves:		Gestes de l'enseignant:															
		Réactions instantanées:											Réactions repoussées:				
		Non-verbales					Verbales						Physiques	Feuille réflexive	Discussion en privé	Sanction à noter	
		Contact visuel	Proxim. Physiq.	Contact physiq.	Arrêt de la parole	Sifflement, cloche, élément sonore	Répète consign. activité scolaire	Répète règles de vie	Parle en je	Parle en tu	Relève comportement positif	Autres	Sortir l'élève de l'activité				
Comportements agressifs:	insulte verbalement																
	pousse un camarade																
	Deux élèves se "bagarrent"																
	...																
Comport. perturbateurs envers le matériel:	Ne range pas ses affaires											! x L'enseignante n'y prête pas attention.					
	Fait tomber matériel / détériore le matériel.											! x L'enseignante ne le voit pas.					
Comportements perturbateurs sociaux:	prend la parole sans lever la main.																
	brouhaha de groupe																
	brouhaha d'un élève																
	Parle en même temps que l'enseignant																
Comportements oppositionnels:	Ne se met pas au travail											! x "Que fais-tu ici?" ton calme					
	s'oppose verbalement à l'enseignant																
	fait semblant de travailler																
Comportements autres:	Rêve / est inattentif											! x "tu as tout terminé?" ton calme					

Grille d'observation des interventions proactives

Planification	Comment?
Rituel de l'entrée dans le collège	Il n'y a pas de sonnerie. Les élèves sont entrés dans le collège dès qu'ils sont arrivés. (C'est-à-dire: pas tous en même temps)
Rituel de l'entrée dans la classe	Il n'y a, à nouveau, pas de sonnerie, les élèves sont entrés en classe entre 10 et 3 minutes avant l'heure du début des cours. L'enseignante était assise à une table et les élèves sont venus à elle pour lui dire "salut" en lui serrant la main. Les élèves se sont ensuite mis au travail de manière autonome sans indication de l'enseignante.
Rituel autre	<p>Observation:</p> <p>Un groupe d'élèves prépare le goûter de la récréation et qui sert les boissons. Sans aide d'adulte. Les enseignants ne surveillent pas les élèves durant la récréation.</p> <p>Elève qui m'explique:</p> <p>Un groupe d'élève cuisine le repas du midi et décide ce qu'ils vont cuisiner. Le groupe fait une liste à commission quelques jours avant, afin qu'une fois par semaine, une personne déléguée puisse faire les commissions.</p> <p>Les groupes d'élèves s'occupant du goûter ou du repas changent chaque jour.</p> <p>À nouveau, il n'y a pas de sonnerie. Les élèves entrent dans le collège et en classe lorsqu'il est l'heure.</p>
Anticiper des comportements d'élèves.	Non observé
Expliquer les consignes afin que l'élève sache quoi faire	<p><input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignant donne brièvement les consignes oralement. Elle nomme les élèves qui travailleront avec le matériel Freinet et les élèves qui travailleront à la grande table pour y entraîner les calculs.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> X L'enseignant donne brièvement une consigne oralement: " vous pouvez travailler dans votre plan maintenant"</p>
Expliquer les consignes afin que l'élève sache comment faire	<p><input checked="" type="checkbox"/> X elle ne donne aucune consigne, les élèves ont l'air de savoir ce qu'ils doivent faire. Ils paraissent autonomes.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> X Pour le groupe faisant des calculs, elle note au tableau des calculs et leur demande de les réaliser, puis de les faire corriger auprès d'elle.</p>
Donner du sens à l'activité scolaire afin que l'élève sache pourquoi faire	<p>L'enseignante n'a pas parlé du pourquoi lors de la matinée observée.</p> <p>Cependant, les élèves, lors des deux premières <input checked="" type="checkbox"/> leçons de rédactions sur leur animal choisi, réalisaient cette activité dans le but de créer un journal.</p> <p>Lors de la 3^{ème} leçon <input checked="" type="checkbox"/> : travaux de groupe, l'enseignante m'a dit que : "l'entraînement des calculs fait sens pour les élèves, car lorsqu'ils doivent faire leur liste à commissions pour le jour de la semaine où ils cuisinent, les élèves doivent pouvoir calculer les différentes quantités des différents ingrédients dont ils auront besoin."</p> <p>Lors de la 4^{ème} leçon <input checked="" type="checkbox"/> les activités du plan de travail sont des activités pratiques inspirées de la pédagogie Freinet. Ex: remplir un sac avec des objets en estimant 1kg. Puis l'élève vérifie avec une balance.</p> <p>Les plans de travail sont adaptés à chaque élève.</p>
Proposer une activité scolaire ni trop difficile, ni trop facile, afin de motiver l'élève	Le fait de travailler par centre d'intérêt, par des activités pratiques et de manière autonome.
Maintenir la motivation des élèves face aux activités scolaires	Non observé
Trucs et astuces	Non observé

Atmosphère de travail	Comment?
Obtenir le silence.	L'enseignante n'a pas eu besoin d'obtenir le silence, du fait qu'elle n'a parlé qu'une seule fois à toute la classe en même temps et que les élèves étaient déjà calmes.
Supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé.	<p>L'enseignante n'a laissé les élèves travailler de manière autonome. Si les élèves avaient une question, ils s'approchaient d'elle. C'est arrivé deux fois sur deux périodes.</p> <p>L'enseignante vérifiait le travail des élèves en corrigeant les calculs.</p> <p>L'enseignante a tourné une fois dans l'appartement afin de voir l'avancement des élèves et de les encourager.</p>
Faire la transition d'une activité à l'autre afin d'éviter perte de temps ou indiscipline.	L'enseignante n'a, durant cette matinée observée, demandé aux élèves, à aucun moment, de ranger leurs affaires afin de changer pas de notion de stress ou l'envie de gagner du temps.
Encouragements scolaires	<p>Individuellement:</p> <p> x "Bien!"</p> <p> x "Bravo!"</p> <p>! X "Super bonne idée!"</p> <p>Non observé</p>
Encouragements disciplinaires	Non observé
Règles	Comment?
Exprimer ses attentes aux élèves au niveau scolaire.	A la fin de la deuxième période x "le journal ne devra contenir aucune faute d'orthographe".
Rendre explicite son seuil de tolérance au niveau disciplinaire.	Non observé
Rappeler à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures.	Non observé
Gérer les déplacements des élèves dans la classe.	Les élèves ont le droit de se déplacer dans la classe pendant les leçons.
Veiller à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement.	Les élèves sont entrés et sortis calmement, à première vue: sans rituels spéciaux, ni regards particuliers de l'enseignant.

Suppléments d'informations concernant votre gestion de classe.

Systeme mis en place:

L'école est guidée par les idées de la pédagogie Freinet qui donne sens à chaque apprentissage. Les élèves travaillent par centre d'intérêt et non par branche scolaire. Actuellement, les élèves ont dû choisir un animal, ils se documentent sur celui-ci, écrivent des textes et créent un journal, dans lequel il ne doit pas y avoir faute de syntaxe, de grammaire ou d'orthographe. Le sens est donné afin de travailler ces notions.

Un conseil d'école a lieu 1 fois par semaine. Un élève préside. Les élèves s'expriment sur les éléments qui leur conviennent ou non, ils proposent des remédiations, ils décident. Les enseignants sont au même niveau que les élèves: ils ont droit à la parole, mais ne prennent pas plus de décision que les autres. Exemple: la neige est arrivée. Lors du conseil d'école, les élèves ont décidé des règles qu'ils allaient mettre en place quant aux boules de neige.

Les élèves sont responsables de leur avancement scolaire. Ils ne sont ni jugés, ni évalués. Les objectifs ne sont pas les mêmes que dans le "plan d'étude romand".

Comment faites-vous lorsqu'un élève persiste dans un non-respect d'une règle de vie ?

L'enseignant passe par le questionnement. "Que s'est-il passé?" "Comment peux-tu réparer?"

Exemple: un élève avait cassé une fenêtre. L'élève a appelé le vitrier et a fait les démarches pour que la fenêtre puisse être remplacée et ses parents ont dû payer les dégâts.

Feuille de réflexion qui est adaptée à la situation, avec des questions du type: "comment te sens-tu?" "Qu'en as-tu pensé?".

L'impolitesse entre camarades: géré lors du conseil d'école.

Violence entre camarades: géré lors du conseil d'école.

Devoirs non fait: vu que l'élève ne les a pas faits, nous admettons qu'il n'arrive pas à les faire seul. Alors l'élève reste une heure de plus dans la semaine pour les faire avec une enseignante.

Un conseil afin de gérer sa classe?

Se poser les questions suivantes: quel est notre but? Qu'est-ce que nous voulons pour ces enfants? Vers quoi voulons-nous les amener?

Respecter les élèves.

Remarque:

Il peut arriver que je "craque", que je m'énerve. À ce moment-là, je précise aux élèves que je suis aussi un être humain et que j'ai mes faiblesses.