

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES À LA HEP-VS



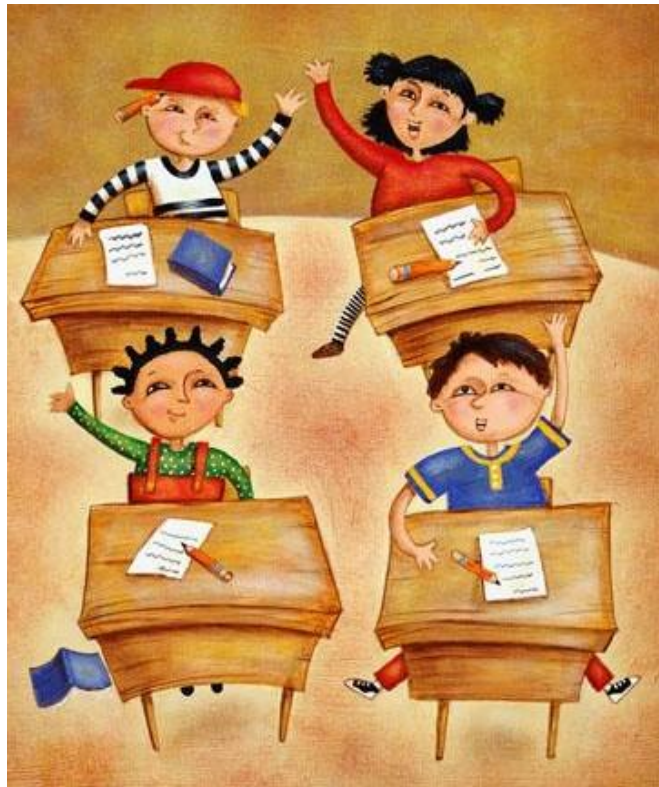
Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Discipline :

Mise en place et application des règles

UNE ENSEIGNANTE ET SA CLASSE

Observation d'une pratique



Sous la direction de Mme Caroline Rudaz

Christelle Dénéréaz

St-Maurice, Février 2011

Remerciements

Nous tenons particulièrement à remercier notre directrice de mémoire, Mme Caroline Rudaz, qui a su nous transmettre des conseils précieux quant à la réalisation de ce travail. Nous la remercions donc sincèrement pour le soutien qu'elle nous a donné.

Par ailleurs, nous aimerions aussi adresser un grand merci à l'enseignante chez qui nous avons mené notre recherche. Les moments consacrés pour les entretiens et les observations ont été riches. Nous la remercions pour tous les échanges, ainsi que pour sa confiance.

Nous voulons aussi remercier toutes les personnes qui ont eu la gentillesse de relire notre mémoire et qui y ont apporté des corrections.

Un grand merci aussi à notre famille qui nous a soutenue durant ce travail et qui nous a encouragé durant les moments plus pénibles.

Résumé

La discipline en classe est devenue, semble-t-il, de plus en plus problématique. Les enseignants doivent sans cesse corriger les comportements inadéquats des élèves qui ne font qu'augmenter. Par ce fait, la gestion de la discipline occupe une bonne partie du temps et les apprentissages en sont perturbés. De plus, les enseignants se sentent impuissants face à leurs élèves, ce qui peut les démotiver et provoquer un surmenage professionnel si aucune solution n'est proposée.

De nombreux spécialistes ont étudié la problématique de la gestion de classe et ont tenté de trouver des solutions quant à son amélioration. Plusieurs conceptions théoriques proposées par ces spécialistes se confrontent. En effet, certains pensent qu'il est important de punir ou de sanctionner le comportement inadéquat afin qu'il soit directement stoppé. D'autres estiment la punition inefficace, optent pour des mesures plus préventives et cherchent plutôt à soutenir l'enfant.

Il nous est apparu que dans ce domaine, la règle définit la conduite adéquate. Elle dirige donc les actions de l'enseignante. La règle va permettre d'évaluer le comportement de l'élève et diriger les actions de l'enseignante (conséquences).

Pour tenter de trouver des pistes concrètes, nous avons opté pour une observation dans une classe de deuxième enfantine. Nous avons tenté de décrire les situations et d'analyser les **interactions** entre les comportements des élèves et les actions de l'enseignante.

Afin de favoriser la discipline, nous nous sommes rendu compte que lorsqu'un comportement inacceptable survient, il y a plusieurs actions possibles. Il est important que ces actions soient logiques avec l'acte de l'enfant, progressives pour permettre une certaine responsabilisation de l'enfant et cohérentes avec le système de discipline établi en début d'année.

Parmi les actions utiles, on peut souligner le langage gestuel qui vise à stopper le comportement inadapté sans pour autant déranger toute la classe. Dans le même ordre d'idée, les jeunes enfants ont encore beaucoup besoin de la proximité physique. Il est en effet indispensable de tenir compte du stade de développement de l'enfant.

Par ailleurs, nous avons constaté que les interactions avec le groupe classe entraînent en jeu. Un commentaire adressé à un élève peut corriger le comportement de toute la classe.

En dernier lieu, un lien avec la didactique s'impose, puisque lorsque le contenu est captivant pour les élèves, il y a une diminution des comportements inadéquats.

Mots clés

1. Gestion de classe

1.1. Discipline (modèle de discipline)

1.1.1. Comportement inadéquat

1.1.2. Règle

1.1.3. Conséquence

Sommaire

Remerciements	2
Résumé	2
Mots clés	3
1. Introduction.....	7
2. Problématique	8
2.1. Contexte de recherche	8
2.2. Objet d'Etude	10
3. Cadre conceptuel.....	10
3.1. La gestion de classe	12
3.2. La discipline (concept central)	13
3.2.1. Évolution historique des modèles de discipline.....	14
3.3. Le comportement inadéquat.....	21
3.4. La règle.....	21
3.4.1. L'enfant et la règle.....	21
3.5. Les conséquences	23
3.5.1. Le concept de réparation.....	23
3.5.2. Sanction et punition.....	24
4. Questionnement (question de la recherche, questions sous-jacentes et hypothèses)	25
5. Méthodes de recherche	26
5.1. Méthodes qualitatives choisies.....	26
5.1.1. Démarche.....	26
5.1.2. L'entretien	27
5.1.3. L'observation.....	28
5.1.4. Le questionnaire.....	28
5.1.5. Aspects éthiques	29
6. Analyse et interprétation des données	29

6.1.	Les conceptions générales de l'enseignante et ses informations sur la classe et les élèves.....	30
6.2.	Description de la situation 1 : Appliquer les conséquences, est-ce si simple ? (Observation 2, première partie, (à partir de la 25 ^{ème} minute)).....	31
6.2.1.	La règle	31
6.2.2.	Actions de l'enseignante.....	31
6.2.3.	Réactions de l'enfant.....	32
6.2.4.	Liens théoriques et réflexions	32
6.3.	Description de la situation 2 : La proximité physique est-t-elle efficace ? (observation 2, première partie, (à partir de la 13 ^{ème} minute)).....	35
6.3.1.	La règle	36
6.3.2.	Actions de l'enseignante.....	36
6.3.3.	Réactions de l'enfant.....	36
6.3.4.	Liens théoriques et réflexions	37
6.4.	Description de la situation 3 : Confrontation : négociation ou communication ? (Observation 2, deuxième partie, (à partir du début))	38
6.4.1.	La règle	39
6.4.2.	Actions de l'enseignante.....	40
6.4.3.	Réactions de l'enfant.....	40
6.4.4.	Liens théoriques et réflexions	42
6.5.	Description de la situation 4 : effet de groupe (observation 1, 1 ^{ère} partie (à partir de la 41 ^{ème} minute).....	44
6.5.1.	La règle	45
6.5.2.	Actions de l'enseignante.....	45
6.5.3.	Réactions de l'enfant.....	45
6.5.4.	Liens théoriques et réflexions	46
7.	Synthèse des résultats.....	50
7.1.	Tableau récapitulatif des découvertes	50
7.1.1.	Conséquence : les mesures correctives, besoin de cohérence	50
7.1.2.	Progressivité : avantage et limite	51

7.1.3.	Conséquence logique.....	51
7.1.4.	Le besoin de proximité	51
7.1.5.	Les actions de l'enseignante en lien avec le stade de développement de l'enfant	52
7.1.6.	Le discours dissuasif et l'effet de groupe.....	52
7.1.7.	Avoir un contenu d'enseignement captivant pour la classe.....	52
8.	Vérification des hypothèses	53
9.	Conclusion.....	55
9.1.	Distance critique.....	55
9.2.	Propositions	55
9.3.	Prolongements, perspectives	56
10.	Bibliographie.....	58
11.	Attestation d'authenticité.....	61
12.	Liste des annexes.....	62
13.	Annexe I : grille de l'entretien 1	63
14.	Annexe II : grille d'entretien 2.....	65
15.	Annexe III : grille d'observation 1	67
16.	Annexe IV : grille d'observation 2.....	71
17.	Annexes V : questionnaire	75

1. Introduction

Le métier d'enseignant est très varié et comporte différents rôles du professionnel. Les deux rôles principaux sont ceux d'éduquer et d'instruire. La gestion de classe en est donc une composante essentielle : c'est le noyau qui permet de créer un espace pédagogique favorable à l'apprentissage et au développement de l'enfant. Nous considérons le concept de la gestion de classe comme « *la manière dont on traite les élèves et dont on structure, dirige et surveille les activités scolaires* » (Charles, 2004, p.257).

On entend souvent que de nos jours la discipline en classe devient de plus en plus difficile à gérer (Richoz, 2009, p. 29). Beaucoup d'enseignants se trouvent confrontés à des classes ou des élèves qui posent problème ; de ce fait, l'enseignement ne peut pas se faire dans de bonnes conditions.

Face à ces classes, nous nous sommes interrogée sur les solutions possibles. En effet, un des rôles de l'enseignant est de trouver des solutions pour favoriser le climat de classe, ou même de *créer* des conditions propices à la transmission du savoir.

Au-delà de ce travail, la gestion de classe est un aspect que nous avons rencontré tout au long de notre formation. Lors de deux stages dans le degré enfantine, effectués dans le cadre de la Haute École Pédagogique de Saint-Maurice (VS), nous nous sommes beaucoup questionnée sur la gestion de classe. En effet, les praticiennes formatrices (maîtresses de stage) semblaient avoir des façons diamétralement opposées de gérer leur classe. La première enseignante fonctionnait avec un système de discipline (*tout ce que fait l'enseignante pour aider les élèves à se conduire de façon adéquate* (Charles, 2004, p. 3)) de récompenses et de punitions, selon les comportements individuels des enfants. L'autre enseignante utilisait un système de discipline basé sur la *coopération* : elle avait séparé les enfants en quatre groupes et les élèves étaient récompensés lorsque tous les membres du groupe avaient un comportement adéquat.

Ces deux styles différents entraient en résonance. Ils se confrontaient aux conceptions que nous nous sommes forgées au cours de notre formation. Lors du premier stage, nous avons facilement pu nous adapter, puisque nous avons naturellement tendance à valoriser un système basé sur les récompenses et les punitions ; en revanche, nous avons eu plus de difficultés lors du second stage, car nous avons de la peine à saisir l'objectif de l'enseignante.

Être confrontée à la diversité de ces approches nous a remise en question et a bousculé certains de nos stéréotypes et idées préconçues ! Nous avons eu envie dès lors de revisiter nos conceptions théoriques et de repenser notre pratique. Nous avons constaté lors des stages que chaque enseignante avait une manière différente de gérer les difficultés qu'elle rencontrait dans sa classe. Certaines, par exemple, agissaient de manière stricte en sanctionnant directement des comportements inadéquats, tandis que d'autres engageaient une discussion avec l'enfant, afin de comprendre son acte et de pouvoir le corriger. Visualiser ces pratiques diverses nous a amenée à nous poser la question suivante, qui va nous diriger durant cette recherche :

D'où proviennent les difficultés dans la gestion de classe et quelles méthodes utiliser pour les résoudre ?

Pour répondre à cette question, nous allons observer la manière dont une enseignante peut concrètement instituer un système de discipline et des règles (implicites ou explicites) pour favoriser un bon climat de classe. À partir de là, nous voulons voir les réactions des élèves, les problématiques qui peuvent survenir et les actions possibles de l'enseignante pour remédier aux éventuelles difficultés.

Ainsi, les règles sont en lien avec les actions de l'enseignante puisqu'elles permettent d'évaluer le comportement des élèves. L'enseignante se basera donc sur les règles pour établir des conséquences (actions). Pour cela, nous allons nous appuyer sur les *règles et conséquences* instituées par l'enseignante, ainsi que sur le *comportement* observable de l'enfant ; ce sont des indicateurs de la qualité de la gestion de classe. En effet, des règles bien instaurées permettent une meilleure gestion de classe. « Les règles doivent définir clairement comment les élèves sont censés se conduire » (Charles, 2004, p. 137). Ainsi, des règles qui ont du sens pour les élèves permettent une meilleure gestion de la discipline.

Par ailleurs, les conséquences sont quant à elles des mesures prises par l'enseignante auxquelles elle peut avoir recours lorsqu'un élève adopte un comportement inadéquat. Les conséquences doivent être connues par les élèves pour qu'ils puissent se responsabiliser. Ainsi, de bonnes conséquences favoriseront en l'occurrence une bonne gestion de la discipline. De plus, les mesures doivent être logiques par rapport au comportement de l'élève.

Nous pourrions également cibler les causes des difficultés et réfléchir aux réponses possibles.

Dans ce mémoire, nous souhaitons comprendre comment minimiser les risques liés à une mauvaise gestion de classe : « Les élèves sont souvent bruyants sans raison, insatisfaits et indisciplinés. L'enseignant est stressé dans son travail et est continuellement en frustration » (Charles, 2004, p. 257). Ceci afin de limiter les conséquences négatives sur la classe et sur l'enseignante.

Selon nous, une discipline adéquate favorise une dynamique de classe positive, un climat agréable, de bonnes relations mutuelles et facilite les apprentissages scolaires. Par ailleurs, l'enseignant se sentira mieux pour enseigner. Il sera satisfait par son travail et aura plus confiance en lui. Tous ces points bénéfiques liés à une bonne gestion de classe sont donc la motivation principale de ce travail !

2. Problématique

2.1. Contexte de recherche

La discipline en classe est un sujet d'actualité, auquel plusieurs chercheurs se sont intéressés.

Nous allons maintenant présenter le contexte de la recherche en faisant un lien avec quelques enquêtes sur ce domaine. Puis, nous introduirons les ouvrages que nous utiliserons pour notre cadre théorique et notre analyse.

Récemment, plusieurs études montrent que les classes sont vécues par les enseignants comme de plus en plus difficiles. Selon une enquête auprès de 600 enseignants des classes primaires (degré 1 à 6) publiée par l'institut de pédagogie de l'Université de Berne

(Schönbächler, 2005, cité par Richoz, 2009), une classe sur cinq serait dérangée par des problèmes liés à la discipline et dans une classe sur quatre le travail des enseignants se déroulerait dans de mauvaises conditions (Richoz, 2009, pp. 29-31). Par ailleurs, toujours selon cette étude, les enseignants interrogés affirment que les problèmes actuels de discipline les préoccupent beaucoup. Ainsi, près de la moitié des enseignants (48.3 %) souhaiteraient recevoir plus d'offres de formation continue à ce propos.

Dans le même ordre d'idée, plusieurs livres dédiés à la gestion de classe ont été publiés ces dernières années. Par ailleurs, des cours de formation continue sont organisés afin d'aider les enseignants à gérer les classes.

Richoz (2009) s'intéresse à ce qu'il appelle la gestion de classe, qu'il met en lien avec celle des enfants difficiles. C'est un livre essentiellement tourné vers la pratique de l'enseignant. Il s'interroge sur la manière dont les règles sont construites et appliquées. Ce qui est important pour lui, c'est la clarté de la définition des règles et la rigueur dans leur application (Richoz, 2009, p. 122). Ce livre veut également apporter des conseils pratiques pour résoudre des problèmes quotidiens que l'on peut rencontrer à l'intérieur d'une classe. Richoz « montre une voie possible pour restaurer un climat de travail dans les classes, en rétablissant avec les élèves une relation d'autorité respectable et bienveillante » (Richoz, 2009, p. 448).

Richoz, dans son livre, évoque bien la subjectivité de considérer une classe comme étant difficile. En effet, selon ses propos, une classe devient difficile selon le contexte relationnel et les circonstances particulières qu'il peut y avoir. Cela dépend aussi de l'enseignant et de sa capacité à faire face. Par ailleurs, une classe peut être problématique pendant quelques semaines, puis redevenir gérable par la suite en fonction des mesures prises ou simplement avec le passage du temps (2009, p. 35).

Charles (2004), quant à lui, présente des **modèles de discipline**. Il entend par discipline tout « ce que fait l'enseignant pour aider les élèves à se conduire de manière acceptable à l'école » (Charles, 2004, p. 3).

En ce qui concerne Maheu (2007), elle s'est intéressée à l'application des règles et aux conséquences posées par l'enseignant. Elle différencie la sanction (qui serait une conséquence en lien avec le sens de la règle et donc valorisée), de la punition (qui est une conséquence plus arbitraire).

Dans la même idée Chelsom Gossen (1997) part du principe qu'il ne faut pas punir, mais réparer le mauvais comportement. En effet, il estime que les jeunes ont le droit à l'erreur et qu'il faut mettre à profit les occasions pour une prise de conscience et une responsabilisation de l'élève. Il s'agit de traiter les enfants avec bienveillance. Il évoque le risque de maltraitance et l'importance de l'estime de soi (les enfants doivent plutôt être orientés vers la possibilité d'évolution). Selon lui, les règles doivent être peu nombreuses et doivent tenir compte des capacités de l'enfant.

Au contraire, Jeffrey (2000) constate que la punition, malgré sa réputation, continue à être appliquée dans les classes. Selon lui, elle doit être la conséquence d'un « acte fautif » et non une réaction d'humeur de l'enseignante (p. 7). Certains affirment qu'il ne faut pas punir. L'auteur pense au contraire que l'on continue à punir, mais sans le dire. Il est important de revaloriser la punition et de briser le tabou d'une école qui se sent mal à l'aise avec ce concept. En effet, selon ses propos, la punition et son effet dissuasif ont une fonction de protection, car un jeune enfant ne serait pas encore capable de conscientiser tous ses actes.

Ce qui fait l'intérêt de cette littérature, c'est qu'elle montre la diversité des solutions et des conceptions. Ceci rejoint notre interrogation de départ autour des différentes actions que peuvent avoir les enseignantes pour gérer des moments difficiles. Il ne s'agit pas d'opposer les différentes solutions les unes aux autres comme bonnes ou mauvaises, mais de voir en quoi chaque conception implique une manière d'agir particulière.

2.2. Objet d'Etude

Pour notre étude, nous allons nous intéresser à une classe enfantine et analyser les actions de l'enseignante pour gérer la discipline. Pour cela, nous avons consacré cinq mois à la récolte d'informations.

Pour réaliser ce mémoire, nous avons choisi l'échantillon d'une classe de deuxième enfantine, car les élèves sont jeunes et c'est à cet âge-là que les enfants commencent à intégrer les règles scolaires. Selon nous, il est important d'agir directement avec les jeunes enfants. En effet, ils intègrent les règles et cela peut être une prévention pour les classes secondaires.

Pour instaurer des règles dans une classe, les compétences de l'enseignante jouent aussi un rôle. Legault (2001) parle des compétences de l'enseignante qui sont à *construire*. Il s'agit d'un processus évolutif dans lequel les conceptions de l'enseignante jouent un rôle primordial. Ce qui place notre travail sur l'axe de la **pratique réflexive** (système de résolution de problème et de création de savoirs professionnels (Buisse, 2009)) comme pierre angulaire de l'adaptation des actions de l'enseignante au contexte de la classe !

Cette *réflexion sur la pratique* oriente notre manière d'aborder la question, notamment au travers des *observations* de la pratique d'une enseignante et *d'entretiens* autour de ses conceptions. Au-delà de cette rencontre avec l'enseignante et sa classe, objet de notre recherche, c'est bien sûr notre propre pratique qui est « mise en réflexion ». Nous utilisons les observations de l'enseignante non pas pour poser un quelconque jugement sur ce qu'elle met en place, mais pour réfléchir sur notre propre pratique.

3. Cadre conceptuel

Le tableau ci-dessous récapitule les concepts, dimensions et indicateurs de notre travail sous l'angle de la *gestion de classe*.

Chercher des outils pour améliorer la gestion de classe est l'objectif final de notre travail/mémoire. Pour rendre compte de la manière dont la classe est gérée, nous analysons ce que fait l'enseignante en vue d'aider les élèves à se conduire de manière adéquate : c'est ce qu'on désigne comme **la discipline**. Elle est fonction de la conception de l'enseignante (*son « modèle de discipline »*). Les indicateurs : **règles, comportement des élèves et conséquences** sont des mesures observables qui permettent de conduire notre recherche et d'évaluer ce qui se passe concrètement dans la classe.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
<p>Gestion de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmettre le savoir (instruire) • Discipline (éduquer) <p>La discipline</p> <p>Actions favorisant le comportement de l'élève</p>	<p>Modèles de discipline</p> <p>Différentes conceptions théoriques orientant les actions de l'enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix des règles - organisation de la classe - comportements acceptables ou non - conséquences <p><i>Mesures préventives</i> (Charles, 2009, p. 278)</p> <p>Ce qui prévient un acte inadéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - programme scolaire utile et attrayant - l'enseignant, garant de l'autorité - choix des règles avec les élèves - valorisation des comportements adéquats <p><i>Mesures de soutien</i> (Charles, 2009, p.279)</p> <p>Actions auprès de l'élève suite à un comportement inapproprié :</p> <ul style="list-style-type: none"> - langage gestuel - intérêt pour le travail de l'élève - travail difficile restructuré - valorisation des actes adéquats - exigence d'une conduite acceptable <p><i>Mesures correctives</i> (Charles, 2009, p.280)</p> <p>Ce qui corrige un acte inadéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaction immédiate - conséquence appropriée directe - orientation le comportement de l'élève 	<p>Règles</p> <p>Définition des comportements adaptés aux situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - règles verbalisées - règles implicites <p>Comportements des élèves</p> <p>Actions, attitudes observables qui correspondent ou non aux règles</p> <p>Conséquences</p> <p>Actions conscientes ou non de l'enseignante en réaction au comportement de l'élève</p>

3.1. La gestion de classe

Les actions d'une enseignante dans une classe comprennent, selon Doyle (1986, cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999, p. 468), deux aspects principaux : celui de la *transmission du contenu* (gestion du contenu), et celui de la *gestion de classe* (discipline), c'est-à-dire « *organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables et enchaîner les activités* » (ibid.).

Dans la littérature, on utilise le terme « *gérer la classe* » dans ces deux sens, soit dans le sens général, soit dans celui plus étroit de la gestion de la discipline. En fait, ces deux aspects sont liés, puisqu'il faut une bonne discipline pour transmettre les contenus. Apprendre des règles de comportement fait aussi partie des contenus transmis par l'école, surtout dans les petites classes, où la socialisation est un des objectifs principaux de base. La gestion de la discipline de classe doit donc être considérée comme une fonction centrale de l'enseignement, et non comme une fonction périphérique (ibid., p 359).

Pour notre recherche, nous allons nous concentrer sur la *gestion de la discipline* : ce sont les actions de l'enseignante pour gérer sa classe qui nous intéressent, notamment les actions pour gérer la discipline.

Selon Charles (2004), **la gestion de classe** est « *la manière dont on traite les élèves et dont on structure, dirige et surveille les activités scolaires* » (p.257). Pour lui, dans une classe bien gérée, les élèves travaillent. Il y a peu d'éléments perturbateurs et les conflits sont quasi inexistantes. Au contraire, avec une classe mal gérée est bruyante, l'enseignant est stressé et continuellement en frustration. Ainsi, pour Charles, « *une bonne gestion de classe incite à l'efficacité, à la détermination et à la bonne conduite* » (Charles, 2004, p.257).

Pour lui, l'organisation du temps, la gestion des règles et l'utilisation du matériel permettent également de réduire les comportements inadéquats, car les élèves savent ce qu'ils doivent faire (Charles, 2004, p. 264).

Doyle (1986, cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999, p 475) définit la gestion de classe comme étant « *un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage.* » Il évoque cependant aussi le *non-engagement passif* qui ne pose sans doute aucun problème d'ordre, mais qui a des répercussions sur les apprentissages. Il ne s'agit donc pas seulement de règles pour maintenir l'ordre, mais **d'un ensemble de dispositifs orientés vers l'apprentissage** (ibid.).

Selon le même auteur (1990 cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999, p.475) la gestion de classe « *se fonde sur l'anticipation par les enseignants de la trajectoire probable des événements de la classe et sur leur connaissance des conséquences de ces mêmes événements sur les situations d'apprentissage* ». La manière dont l'enseignant gère sa classe dépend de ce qu'il connaît de sa classe ou pense connaître.

Kounin (1977, cité par Charles, 2004, pp.55-74) a construit son modèle sur la discipline par la gestion de classe. Ce professeur en psychopédagogie est connu pour ses recherches concernant les effets de la gestion de classe sur le comportement des élèves. Ainsi, ses recherches se basent sur une analyse scientifique de la relation entre les comportements de l'enseignant en classe et les comportements répondants des élèves. Ses recherches ont permis de tirer des conclusions intéressantes sur ce que les

enseignants devraient appliquer ou non, afin de favoriser une bonne conduite et un bon apprentissage chez les élèves.

Ainsi, Kounin (1977, cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999, p. 470) a développé plusieurs concepts qui montrent le lien entre la gestion de classe et l'apprentissage. Il évoque par exemple « *la vigilance (conscience du contrôle des événements de la classe), les transitions harmonieuses (les comportements d'un enseignant qui visent à maintenir un déroulement fluide des activités en classe), le maintien de l'attention du groupe (capter l'attention des élèves inattentifs), le chevauchement (l'habilité à composer avec deux activités ou plus en même temps) et, pour le travail en groupe, la variété (donner aux élèves des tâches variées à réaliser), etc.* ».

Il a fait le constat que les élèves se conduisaient rarement mal lorsqu'ils étaient captivés par l'activité (Charles, 2004, p.57). Ainsi, par la planification, la préparation de la matière et les techniques de gestion de classe, les enseignants peuvent prévenir ou éviter les comportements inadéquats (Kounin, 1977, cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999, p. 470).

Un autre courant a marqué considérablement les pratiques des enseignants : celui influencé par les psychologies humanistes, notamment celle de Rogers. Gordon (1974) en a traduit les concepts dans le domaine de l'école. Il s'est intéressé à la gestion de la classe, pour mettre en valeur l'aspect démocratique et participatif. Selon lui, « *cette manière de diriger la classe permet aux élèves de participer à la résolution de problèmes et à la prise de décision pour tout ce qui concerne la classe, y compris les règles de conduite* ». Il développe dans ses livres des techniques pour aider les parents et les enseignants à valoriser chez l'enfant l'autonomie, la maîtrise de soi, le sens des responsabilités et la coopération (Charles, 2004, p. 200).

Gordon conseille d'adopter la gestion de la discipline démocratique. En effet, selon lui, les classes les plus efficaces sont celles où l'enseignant *partage le pouvoir* avec les élèves et invite les élèves à *participer* au processus de prise de décision : règles de conduite, aménagement de la classe, attribution des places, activités préférées des élèves, etc. (Charles, 2004, p.216). Il considère les systèmes de récompenses et de punitions comme inefficaces (Charles, 2004, p.200).

Ces deux conceptions s'opposent : l'une met la responsabilité sur l'adulte, tandis que l'autre est nettement plus participative. Dans sa pratique, chaque enseignant va avoir son propre style, influencé par ses convictions et ses valeurs.

Les conceptions personnelles de l'enseignante vont définir les règles et les actions qu'elle met en œuvre. Nous allons évaluer ceci au travers des entretiens semi-directifs et au travers des observations de la classe.

3.2. La discipline (concept central)

Dans cette partie théorique, nous abordons maintenant le concept central de notre recherche, celui de la discipline, une des tâches de la gestion de classe. Nous nous intéressons ici aux techniques utilisées par l'enseignante pour gérer la discipline dans sa classe, notamment au travers des règles. En effet, les règles explicites ou implicites évaluent le comportement des élèves qui vont par ce fait diriger les actions de l'enseignante. Les modèles de discipline et les différentes mesures (préventives, de soutien et correctives) décrits vont nous permettre de rendre compte du vécu de la classe.

Pour Charles (2004), « les différents modèles de discipline existants visent à créer dans la classe un climat chaleureux stimulant et propice à l'apprentissage et fournissent aux élèves les outils dont ils ont besoin pour réussir » (p. 252).

Charles présente dans son livre plusieurs spécialistes qui se sont intéressés à la question de la discipline. La problématique de la gestion de classe est abordée selon différents **modèles de discipline**, qui visent tous la bonne conduite de l'élève en classe (Charles, 2004, p.4). Les différents modèles de discipline permettent à l'enseignant de prendre en compte ses préférences, selon ses propres conceptions.

Présenter les modèles de disciplines permet de se situer et de prendre conscience des valeurs sous-jacentes.

Dans notre travail, nous entendons par **discipline** les actions de l'enseignante pour aider les élèves à se conduire de manière appropriée à l'école (Charles, 2004, p. 3). Il s'agit du deuxième aspect de la gestion de classe (éduquer), décrit ci-dessus. La discipline est selon Charles (2004) « *synonyme de contrôle du comportement* » (p.105). Sans elle, il ne peut y avoir un fonctionnement harmonieux entre les individus. La discipline peut être sous deux formes différentes. La première serait libératrice et satisfaisante, tandis que la deuxième tyrannique et oppressante (ibid.). La première discipline est nommée **l'autodiscipline** : les acteurs sont soumis à des limites raisonnables. Ils savent qu'une conduite inappropriée entraîne une conséquence désagréable et inversement qu'une bonne conduite entraîne une conséquence agréable. La seconde discipline est la discipline **aversive**. C'est une discipline stricte qui impose des contraintes déraisonnables. Toutes infractions aux règles mènent à une conséquence sévère (ibid.).

Nous trouvons alors un lien entre la discipline et le comportement. Selon différents spécialistes qui ont étudié la question de la discipline en classe, il y a différentes manières de favoriser la conduite acceptable chez les élèves. Certains emploieront les conséquences ou les réparations (concepts décrits ci-dessous), tandis que d'autres proposeront d'autres actions (le langage gestuel, l'entretien tête à tête, etc.) pour réguler le comportement inadéquat. Dans notre travail, nous allons observer les actions de l'enseignante, les réactions des élèves pour les analyser d'un point de vue théorique en nous référant aux modèles de discipline.

3.2.1. Évolution historique des modèles de discipline

C'est à partir des années 1950 que le premier modèle disciplinaire a été proposé par le psychothérapeute Fritz Redl (1952) et le psychologue scolaire William Wattenberg (1955). On entend par modèle disciplinaire une conception théorique qui oriente les actions de l'enseignante pour favoriser la gestion de la discipline de sa classe. Ce modèle portait sur les caractéristiques comportementales des groupes humains, ainsi que sur la manière de comprendre et de contrôler le comportement des individus au sein d'un groupe (Charles, 2004, p.4).

Puis, vers les années 1960, le deuxième modèle apparut, désigné par le terme de *Néoskinnérien*. Ces chercheurs se sont appuyés sur la théorie de Skinner (conditionnement basé sur les récompenses et les punitions) et ont proposé un modèle qui mettait l'accent sur le modelage du comportement souhaité à l'aide du renforcement.

Depuis les années 1970, les chercheurs en éducation se sont intéressés à la **discipline positive**. La discipline positive est une manière de gérer la classe en évitant l'intimidation et/ou les punitions (ibid.). Un troisième modèle a été élaboré en 1971 par le chercheur Jacob Kounin (1971 et 1977), qui met en relation les actions des enseignants et les

comportements répondants des élèves et cherche à comprendre lesquelles favorisent une conduite appropriée et l'apprentissage des élèves.

Le quatrième modèle est également en 1971. Ginott a fait paraître un essai qui portait sur « le contrôle du comportement par l'adoption d'une attitude humaine en classe et la communication congruente » (cité par Charles, 2004, p. 4). Selon son modèle, la communication est primordiale pour le maintien de la bonne discipline. Il s'agit d'une communication *congruente*, centrée sur la *situation* de l'élève, c'est-à-dire sur les faits et non sur le caractère ou sur la personnalité. De plus, il prend en compte les sentiments de l'élève et ceux de l'enseignant. Concernant ceux de l'enseignant, ils peuvent par exemple exprimer le fait qu'ils soient en colère plutôt que d'extérioriser cette dernière de manière violente (Charles, 2004, p. 78). Pour lui, une bonne communication encourage le comportement. Elle n'humilie pas, mais incite à la coopération, accepte les commentaires des élèves sans jugement (écoute active) et donne des messages à la première personne (« je »). On est proche du modèle rogérien ou de celui de la communication non violente de Rosenberg.

Les quatre modèles présentés ci-dessus sont rarement appliqués tel quel. Cependant, ils influencent nombre de pratiques actuelles.

À partir de ces modèles, de nombreux chercheurs : éducateurs, psychologues et psychiatres ont élaboré des pratiques de discipline scolaire. En ce qui concerne les approches les plus connues et les plus utiles, Charles a retenu celle de Dreikurs (1968) qui s'appuie sur un enseignement démocratique. Puis, en 1976, Canter construit un modèle sur la discipline par l'affirmation de soi. Jones (1979) s'est intéressé à la discipline axée sur le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace. Glasser (1986) présente une nouvelle approche de la discipline où il met l'accent sur le rôle de l'école dans la satisfaction des besoins fondamentaux de l'élève (Charles, 2004, p.176). Ensuite vient l'approche de Gordon (1989) orientée sur la maîtrise de soi. Finalement, Richard Curwin et Allen Mendler (1988) ont dirigé leur recherche sur une discipline axée sur la dignité et l'espoir (Charles, 2004, pp 3-5).

Nous allons maintenant développer quelques modèles théoriques de discipline parmi les plus significatifs par rapport à notre analyse. Ce qui nous intéresse dans les différents modèles, c'est ce que l'enseignant est appelée à faire selon le modèle. Les règles sont donc présentes pour diriger ses **actions** et donc les **conséquences** face aux **comportements des élèves**.

Modèle de Redl et Wattenberg (1959)

Redl et Wattenberg (1959), spécialistes dans le domaine de l'éducation, ont proposé une discipline qui intègre le concept du **groupe**. Comme dit plus haut, ce sont les premiers à avoir tenté de proposer un ensemble de suggestions visant (à aider les enseignants) à comprendre la conduite inadéquate dans le groupe classe et à la gérer. Ces deux chercheurs ont remarqué que le comportement de l'élève était différent lorsqu'il se trouvait en groupe plutôt que seul. Ils se sont intéressés aux forces sociales et psychologiques qui ont une influence sur la conduite en classe. Les résultats de leur recherche ont favorisé les relations de travail, ainsi que le développement émotionnel des élèves.

Actions de l'enseignant

Redl et Wattenberg (1959), proposent quatre techniques d'intervention par lesquelles l'enseignant peut corriger le comportement des élèves, ainsi qu'exercer un contrôle sur la classe.

La première technique est nommée « l'incitation à la maîtrise de soi ». Elle vise à réagir directement lorsqu'un problème surgit. Par exemple, l'enseignant va regarder l'élève droit dans les yeux lorsqu'il se comporte mal.

La deuxième technique est « l'aide opportune ». Cette intervention consiste à aider l'élève à réaliser quelque chose. Si l'élève a du mal, par exemple, à organiser son travail, l'enseignant pourra l'aider à le structurer, etc. Dans l'exemple proposé, une élève qui parle avec ses voisines (interaction de groupe) ne sera pas réprimandée, car on suppose qu'elle n'arrive pas à réaliser une tâche. On lui apportera donc de l'aide pour qu'elle puisse parvenir à accomplir la tâche demandée.

La troisième technique est « l'évaluation de la réalité ». Elle a pour but d'amener l'élève à comprendre les causes sous-jacentes de son comportement inapproprié. Elle s'appuie sur les conséquences envisageables qui succèdent à cette conduite. L'enseignant va, par exemple, expliquer exactement la situation en question, en insistant sur ses exigences. Lorsque l'enseignant a recours à cette technique, il va le faire de manière positive et encourageante, afin de ne pas humilier l'enfant face aux autres, puisque c'est le groupe qui va influencer le comportement de l'individu.

La quatrième technique est l'application du principe « plaisir / douleur ». Cela consiste à récompenser ou punir les comportements adéquats ou inadéquats. Redl et Wattenberg insistent sur le fait que la punition devrait être utilisée seulement en dernier ressort (Charles, 2004, p.14). Ils accentuent également sur le caractère « bénin » des conséquences désagréables proposées aux enfants : il s'agit évidemment d'éviter la maltraitance. La punition ne doit pas être la conséquence de la colère de l'enseignant, mais doit être interprétable par l'élève comme la « conséquence normale et compréhensible d'un comportement inacceptable » (Ibid., p.27).

Modèle Néoskinérien (1960)

Plusieurs auteurs ont élaboré ce modèle néoskinérien qui se base sur les idées behavioristes (comportementalistes) de Skinner. Ce sont surtout les apports de Skinner sur **le modelage du comportement humain** qui ont joué un rôle important dans plusieurs modèles de discipline. Le modelage du comportement est expliqué de la manière suivante : si l'on reçoit un renforcement opérant de suite après avoir accompli un acte, le comportement va se trouver influencé. On peut donc alors employer des renforcements pour modifier un comportement (Charles, 2004, p.37).

Premièrement, l'enseignant observe le comportement de l'élève. Puis, il lui transmet un renforcement positif. L'élève se l'approprie, répète ce comportement et peut l'améliorer, s'il est positif. À l'opposé, si la conséquence est désagréable, l'élève va cesser son comportement.

Cette modification du comportement peut donc être très utile pour accélérer un apprentissage scolaire ou améliorer un comportement (Charles, 2004, p.40). Pour avoir recours à cette mesure, il faut que l'élève comprenne ce que l'on attend de lui, afin de susciter des efforts de sa part et donc une modification du comportement. Skinner

s'aperçoit dans ses recherches que les humains agissent de manière plus positive à la récompense qu'à la punition.

En effet, la punition peut avoir des conséquences négatives, comme la peur, la haine, le désir de vengeance, etc. Les spécialistes néo-skinnériens sont d'accord sur le fait que les effets secondaires de la punition risquent de l'emporter sur les intentions de cette dernière. La punition doit donc être justifiée, bien menée et surtout ne pas être trop sévère, pour que l'élève en question n'éprouve pas de sentiment négatif. De plus, la punition montre en quelque sorte qui a le pouvoir. Ce modèle disciplinaire propose donc aux enseignants d'utiliser la punition seulement si les autres moyens sont inefficaces. Avant, il convient de faire prendre conscience à l'élève de son comportement inapproprié, afin qu'il puisse y remédier rapidement.

Selon les opinions proposées dans ce modèle, le concept de punition doit être remplacé par celui de conséquence logique. Les élèves sont informés des règles du comportement attendu et des conséquences qui en découlent si elles ne sont pas respectées. Réguler un comportement négatif consiste à refaire correctement ce qui n'a pas fonctionné ou alors être privé d'une activité favorite (Charles, 2004, p.41).

Voici quelques systèmes de modification (règlements) du comportement proposés par ce modèle.

Actions de l'enseignante

Règlement-ignorance-compliment (Charles, 2004, p.44)

Tout d'abord pour avoir recours à ce système, l'enseignant établit avec ses élèves quelques règles qui favorisent un comportement adéquat en classe ; il ne doit pas y en avoir beaucoup. L'enseignant doit s'assurer de la compréhension des règles. Pour cela, il doit exercer les règles avec ses élèves.

Lorsque les règles sont établies, l'enseignant est attentif à ces dernières. Ainsi, lorsqu'un élève adopte un comportement approprié, il sera régulièrement complimenté ou recevra des récompenses. Tandis que lorsqu'un élève adoptera un comportement inapproprié, l'enseignant va plutôt l'ignorer. Ainsi, dès que l'enseignant repère une conduite inappropriée, il modifiera son regard vers un élève qui se comporte mieux et le félicitera. Cette manière aura des répercussions sur l'élève qui enfreint la règle et l'élève changera son comportement.

Règlement-récompense punition (Charles, 2004, p.45)

Le principe est le même que le système expliqué ci-dessus. On établit des règles et on vérifie que les élèves les ont comprises. Un élément s'ajoute : on explique aux élèves les conséquences qui suivent le comportement inapproprié. On n'ignore donc pas le comportement.

Les modèles de renforcement ont été développés avec des systèmes différés de récompenses et punitions, appelés « économie de jetons », par exemple, 10 gommettes permettraient d'obtenir une récompense.

Modèle de Dreikurs (1972)

Dreikurs est nommé médecin à l'université de Vienne. Dans sa carrière, il a été de nombreuses années le collaborateur d'Alfred Adler, psychiatre. Ils ont fait de nombreuses

recherches sur le soutien psychologique aux enfants et aux familles. Par la suite, il devient professeur en psychologie. Il s'est toujours autant intéressé aux soutiens psychologiques des familles et des enfants.

Le modèle de Dreikurs est un modèle qui propose une discipline axée sur l'enseignement démocratique, ainsi que sur la neutralisation des buts erronés. Dreikurs entend par « **enseignant démocratique** » la façon dont l'enseignant incite les élèves à se motiver eux-mêmes. C'est-à-dire que l'enseignant va aider les élèves à établir des règles de conduite qui favorisent la classe et qui peuvent leur donner l'occasion d'exercer leur sens des responsabilités (Charles, 2004, p. 104). Nous retrouvons ici un lien avec le concept d'autodiscipline et d'autonomie.

Dreikurs parle aussi de « **neutralisation des buts erronés** ». Selon lui, si un élève ne peut obtenir le but fondamental d'appartenance (sentiment d'appartenir à la classe), l'élève va poursuivre l'un des quatre buts erronés (le désir d'une attention excessive, la lutte pour le pouvoir, le désir de vengeance, la démonstration de sa totale incompétence) pour essayer de satisfaire son sentiment d'infériorité (Charles, 2004, p.104).

Actions de l'enseignante

Ainsi les actions de l'enseignant pour neutraliser les buts erronés consistent à : « identifier le but » pour cela l'enseignant doit analyser ses propres réactions qui sont un miroir des besoins ou des buts de l'élève. Par exemple, si un enseignant se sent agacé, c'est que l'élève recherche de l'attention de manière trop forte. Il doit également observer les réactions de l'élève pour pouvoir ensuite le réorienter. Il va accorder son attention de manière à renforcer le comportement adéquat (Charles, 2004, p. 112).

Dreikurs parle aussi des comportements de passivité ou de retrait d'élèves qui se sentent incompétents. Il s'agit de les encourager en montrant leur compétence. C'est intéressant, car la discipline, comme nous l'avons comprise, ne concerne pas seulement la gestion des comportements dérangeants, mais cherche aussi à rendre les apprentissages possibles (Charles, 2004, p. 115).

Par ailleurs, Dreikurs favorise une discipline qui n'a pas recours aux punitions. En effet, il estime qu'une « bonne discipline exige que les élèves aient une grande liberté de choix » et que les élèves comprennent tout à fait les conséquences qui succèdent à leur décision (Charles, 2004, p.106). La discipline appartient donc à l'élève puisqu'elle fait partie du choix du comportement de l'élève.

Ainsi, selon Dreikurs, la meilleure façon d'établir une discipline en classe consiste à établir les règles de vie et les conséquences avec les élèves.

Modèle de Glasser (1969, 1985, 1992)

William Glasser est psychiatre et consultant en éducation (Charles, 2004, p.176). Il s'est beaucoup interrogé sur l'éducation de qualité. Le modèle de Glasser part du principe que la discipline devrait se faire **sans coercition et être axée sur la satisfaction des besoins**. En effet, il pense que les élèves s'appliqueront bien et se comporteront de manière appropriée seulement si le travail permet de satisfaire leurs besoins. Ainsi, ils verront l'utilité de leur travail et feront l'effort de le poursuivre (Charles, 2004, p.176). Selon Glasser, le rôle de l'école est de répondre aux besoins fondamentaux des élèves (la survie, l'appartenance, le pouvoir, le plaisir et la liberté) (Charles, 2004, p. 180).

Au début de ses recherches, Glasser estimait que la bonne discipline dépendait surtout des enseignants et qu'il fallait faire prendre conscience à l'élève de son comportement. Après quelques années, il changea d'opinion et en vint à la conclusion que la seule façon d'améliorer un système de discipline scolaire, ainsi que le comportement des élèves était de modifier le fonctionnement de la classe. En effet, selon lui, la discipline n'est possible que si l'enseignant suscite l'intérêt des élèves. Pour cela, il estime que l'apprentissage doit rejoindre les besoins fondamentaux. La discipline en classe se détériore au moment où les élèves font de moins en moins d'efforts, parce qu'ils ne sont plus intéressés.

Actions de l'enseignant

L'enseignant aide les élèves à apprendre. Il organise les activités. Ainsi sa manière d'agir est plutôt directive et non autoritaire, puisqu'il n'a de préférence pas recours aux punitions.

En ce qui concerne les règles, l'enseignant doit avoir un rôle de chef tout en construisant les règles avec les élèves. Les règles visent à obtenir un travail de qualité. Les règles de conduite en sont donc un moyen pour y parvenir (Charles, 2004, pp. 188-189).

L'enseignant va définir également avec les élèves les conséquences si une règle n'est pas respectée. Il met ainsi fin au comportement inadéquat non pas en punissant, mais en orientant l'élève vers le travail scolaire (Charles, 2004, p. 189).

Le modèle de Jones (1979)

Jones (1979, cité par Charles, p. 156) a particulièrement mis en évidence le rôle de la communication non verbale, c'est-à-dire l'expression du visage, le regard, la proximité, etc.

Il aborde la manière dont les enseignants doivent récompenser les élèves afin de les inciter à un comportement approprié et il explique comment aider un élève qui a des difficultés durant une période de travail (Charles, 2004, pp. 156-157).

Pour Jones, la discipline permet aux élèves d'apprendre le mieux possible en réduisant tous les obstacles. Ainsi, il décrit trois habiletés qui inciteraient les élèves à travailler et à adopter un bon comportement.

Actions de l'enseignant

La première est donc le **langage gestuel**. Cette habileté permet aux enseignants d'imposer les limites nécessaires aux élèves et leur montrer la cohérence entre ce qu'il dit et ce qu'il pense (congruence). Il y a plusieurs sortes de langage gestuel : le regard direct, la proximité physique, le maintien (faire ressentir son autorité), l'expression du visage et les gestes. Si l'emploi de ce langage gestuel est efficace, il permettra de montrer aux élèves que l'enseignant contrôle la classe (Charles, 2004, pp. 160-161).

La deuxième habileté est celle des **récompenses**. Jones comprend le terme de récompense par « une chose extérieure à l'individu qui incite ce dernier à agir » (Charles, 2004, p.163). Les récompenses seraient un moyen de motiver les élèves. Jones pense que les enseignants devraient mettre l'accent sur les récompenses authentiques (récompenses qui incitent tous les élèves à adopter un comportement adéquat), « la règle grand-mère » (la récompense est dispensée seulement après une conduite appropriée), la valeur éducative (chaque leçon devrait avoir une valeur éducative, qui apprenne quelque chose aux élèves), l'intérêt du groupe (toutes les récompenses doivent être pour

toute la classe) et la facilité d'application (un système de récompense simple) (Charles, 2004, pp.164-167).

La dernière habileté concerne **l'aide individuelle et efficace** apportée à un élève. Cela concerne l'aide donnée à un élève qui serait bloqué par un obstacle. Dans ce domaine également l'enseignant doit être attentif aux aspects non verbaux, par exemple la disposition du pupitre, la proximité. Selon Jones, le pupitre devrait être disposé en demi-cercle afin que l'enseignant puisse se déplacer facilement. Le deuxième élément qu'il propose est les aide-mémoires graphiques. Ceci afin de transmettre aux élèves des instructions plus simples. La troisième est le temps consacré à chaque élève. Selon Jones (1979), il faudrait réduire au maximum le temps consacré à un élève particulier pour pouvoir dispenser de l'aide rapidement. Vingt secondes suffiraient à chaque élève. Le but est d'avoir du temps pour l'ensemble des élèves, cela évite les temps d'attente et par conséquent réduirait la fréquence des comportements inadaptés. Parallèlement, cela contribue à développer l'autonomie tout en permettant de mieux superviser le travail des élèves moins demandeurs.

Voici ci-dessous les indicateurs de la discipline. Le premier concerne **les comportements inadéquats** qui sont la raison d'être de la gestion de la discipline. Puis vient la règle qui est l'évaluateur du comportement. Et pour finir, les conséquences dirigées par la règle qui sont les actions qui visent un changement du comportement. Néanmoins, le rapport entre le comportement et la règle est complexe : le comportement inadéquat nécessite une règle et la règle le définit.

3.3. Le comportement inadéquat

Charles parle de mauvais comportement. Il le définit comme étant une conduite considérée comme inappropriée dans une situation particulière (Charles, 2004, p. 2). Il y a donc un lien entre le comportement et le contexte. Nous utilisons quant à nous plutôt le terme de **comportement inadéquat**. Il est important d'utiliser cette formulation d'autant plus que les jeunes enfants n'ont pas forcément acquis la notion de moralité et d'intentionnalité (cf. paragraphe sur l'enfant et la règle ci-dessous).

3.4. La règle

Pour gérer la discipline dans sa classe, l'enseignant emploie forcément différentes règles. D'une certaine façon, gérer la discipline, c'est gérer la question des règles et de leur application. Selon le modèle choisi par les auteurs, la règle peut avoir un autre sens, peut être plus ou moins négociée, mais il y aura toujours une règle.

Nous nous intéressons aux actions de l'enseignante pour maintenir un bon climat favorable aux apprentissages. Ces actions visent donc à prévenir ou à corriger des comportements inadaptés, c'est-à-dire qui contreviennent à des règles de vie, explicites ou implicites. C'est la règle qui définit ce qui est un comportement adéquat. La règle peut être considérée comme un indicateur qui nous permettra de repérer les moments critiques (ceux où des élèves doivent être repris) ou les « moments préventifs ». Par moments préventifs, nous entendons les interventions préventives de l'enseignante pour éviter les problèmes : par exemple, lorsqu'elle rappelle des règles ou pose des actions en vue de maintenir le respect des règles (par ex. : initier une nouvelle activité pour éviter le chahut).

La manière de poser les règles et de les appliquer aura une incidence sur la gestion de classe, elle dépend forcément du modèle de discipline et des conceptions de l'enseignant.

Nous abordons maintenant quelques éléments théoriques sur la règle.

3.4.1. L'enfant et la règle

La compréhension de la règle et le jugement moral évolue en fonction de l'âge et du développement des enfants. Il est important que l'on en soit conscient pour ce travail puisque notre recherche touche des enfants âgés de 6 – 7 ans.

Un des problèmes d'une mauvaise gestion de classe, selon Richoz (2009), est le fait de ne pas tenir compte du stade de développement.

Pour Piaget (1932 cité par Richoz, p. 150), le premier stade moral (qui succède au stade de la satisfaction des besoins jusqu'à 2-3 ans) est celui de l'*hétéronomie* et du *réalisme moral* qui correspond au stade pré-opératoire. À ce stade, les règles viennent uniquement de l'extérieur et les transgressions ne peuvent pas être comprises en termes d'intention. Il s'agit du stade du permis et du défendu entre 2-3 ans et 6-7 ans. L'enfant ne fait pas la différence entre le juste et l'injuste.

La première compréhension morale est faite de soumission à l'autorité de l'adulte. Les actes sont d'abord évalués en fonction des résultats matériels : pour l'enfant, il est plus grave de casser accidentellement 10 assiettes que de faire exprès d'en casser une (Richoz, 2009, p. 150).

La conception piagétienne peut aussi être critiquée, car elle pourrait conduire à ne pas chercher à expliquer des règles avant 7 ans. Or, l'expérience montre que c'est par

l'explicitation, la réflexion autour des règles que progressivement l'enfant pourra développer son jugement moral, comme le modèle néoskinérien, qui insiste sur l'explication de la conséquence. Ceci dit, la perspective piagétienne reste importante pour éviter de juger un enfant selon des principes qu'il n'a pas encore pu intégrer.

Rapport entre règle et loi

La règle est en rapport avec la notion de loi. Cependant, il existe des différences entre ces deux concepts. En effet, la règle et la loi partagent ensemble les mêmes fonctions, politiques, psychologiques et sociales, mais en plus la règle a une fonction *pédagogique*, tandis que la loi est plus générale (Maheu, 2007).

Selon Maheu, les règles sont une manière de rendre plus claire la loi. Elles ne sont pas négociables et elles sont fixées au sein d'un groupe. Les règles peuvent être modifiées s'il y a l'accord de l'enseignante ou un conseil de classe, etc. Tandis que la loi est imposée à tous, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'établissement scolaire (Maheu, 2007). La règle découle de la loi et en procède.

Le rapport à la loi s'établit dès le plus jeune âge (Maheu, 2007). Ces règles non négociables sont pour Elisabeth Maheu, comme des *legs*, un héritage qui nous est transmis. Ce sont des règles qui nous viennent de la communauté.

Cependant, il est aussi possible que les membres d'un groupe participent à l'élaboration d'une règle. Ils deviennent alors acteurs et ne sont pas seulement soumis à une règle imposée. Nous pouvons faire le lien avec la démocratie où les citoyens deviennent responsables et votent pour une loi. Cette manière de procéder permet aux élèves de passer d'une posture de soumission à la loi-héritage, à la loi en tant que contrat social pour lequel ils ont le droit de donner leur avis (Maheu, 2007, p. 34).

Guillot (2006, cité par Richoz, 2009, p. 209) distingue deux types de règles qui ont chacune leur légitimité. Le premier cas concerne les règles qui « déclinent la loi », qui en découlent. Pour celles-ci, le maître doit être le garant institutionnel de la loi au sein de la classe, son autorité ne vient pas des décisions prises avec les élèves, mais de son statut. Pour ce faire, il faut donc que l'enseignant ne se décrédibilise pas, il doit lui-même appliquer la loi. Les secondes, propres à la classe, tirent leur légitimité des réflexions collectives participatives.

Pour qu'une règle ait du sens, il faut qu'elle soit comprise par tous les membres du groupe. Elle doit répondre aux questions : « *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 ?* » (Maheu, 2007, p. 36). En effet, une règle qui a été réfléchie et qui a du sens pour le membre du groupe aura beaucoup plus de chance d'être respectée.

On remarque que de plus en plus d'enseignants infantile et primaire aménagent les règles de classe avec leurs élèves.

Les règles sont mises par écrit, ce qui permet aux enfants de s'y référer. Lorsqu'il y a une transgression de la règle, il y a une possibilité d'en parler et de les réajuster si nécessaire.

Selon William Glasser (1990 cité par Chelsom Gossen, 1997, p. 47), les règles devraient être peu nombreuses. En effet, les enfants ne peuvent se souvenir de beaucoup de règles en même temps. Chaque règle devrait avoir une conséquence. Les élèves devraient, selon lui, participer à la formulation des règles.

3.5. Les conséquences

Comme nous l'avons vu dans la description des modèles de discipline, il y a plusieurs manières de définir et d'envisager la conséquence. Tout d'abord, il est important de spécifier qu'il y a deux sortes de conséquence, celle positive et celle négative.

Pour le modèle néoskinnérien (1960), les conséquences sont définies par « *le système de récompenses et de punitions appliqué actuellement ou qui devrait l'être.* » (Charles, 2004, p. 47). Ainsi, comme nous pouvons le constater, ce modèle s'intéresse aussi bien aux conséquences positives que négatives. En établissant une conséquence positive, le but est d'établir un renforcement opérant pour que l'action puisse se reproduire. Au contraire, la conséquence logique est établie pour éliminer le comportement inapproprié (ibid, p.48).

Dreikurs (1972) suit la même idée. Selon lui, une conséquence logique est en lien directement avec la situation. Un comportement approprié entraînerait une conséquence agréable et inversement un comportement inapproprié amène une conséquence désagréable liée à la règle qui a été enfreinte (Charles, 2004, p. 105).

Canter (1976), qui s'intéresse aux droits des élèves et de l'enseignant parle de reconnaissance positive. C'est-à-dire que l'enseignant va reconnaître et souligner lorsque l'enfant adopte un comportement adéquat (Charles, 2004, p. 133). Pour lui, les conséquences sont des mesures punitives établies par l'enseignant lorsque l'élève enfreint la règle, ceci afin d'établir des limites nécessaires (Charles, 2004, p.133). Les conséquences sont désagréables pour les élèves, mais ne les nuisent pas psychologiquement ou physiquement et les élèves doivent les connaître dès le départ.

Cette manière de penser mènerait à considérer l'enfant responsable de ses propres actes. Selon Canter, l'enseignant devrait se préparer au comportement inadéquat de manière à pouvoir y faire face. Pour sa part, il fonctionne avec des conséquences hiérarchiques. C'est-à-dire qu'avant la punition, il y a des avertissements. Il distingue aussi les conséquences selon la gravité de l'infraction.

Dans le modèle de Jones (Charles, 2004, p.157), les récompenses sont plutôt collectives, par exemple, lorsque l'enseignant promet aux élèves, à condition que tous se comportent bien, de s'adonner à leurs activités favorites. D'après ce modèle, il s'agit d'une récompense qui est gagnée par tout le groupe et à laquelle tous les membres du groupe peuvent participer. Cela incite la classe entière à travailler. Il nomme cette récompense « une récompense authentique », elle incite tous les élèves à se conduire de manière appropriée. Jones distingue bien les deux types de récompenses : la récompense authentique est pour toute la classe tandis que la récompense simple est pour quelques élèves (ex. : friandises) (Charles, 2004, pp 157-158).

3.5.1. Le concept de réparation

Chelsom Gossen (1997, p. 77) parle du concept de **réparation**. C'est une approche de la discipline où l'on reconnaît que les jeunes peuvent commettre des erreurs. Ainsi, il s'agirait à l'enseignant de faire prendre conscience aux élèves de leurs erreurs en les « réparant ». Par ce fait, les élèves deviennent plus responsables de leurs actes. Ils auront donc la chance de pouvoir modifier leur comportement, afin qu'ils soient plus adaptés à ce qu'ils voulaient réellement faire transparaître en se basant sur une solution positive.

Selon lui, la réparation sert à remédier à un tort que l'on a causé. En effet, le fautif a la possibilité grâce à cette réparation de compenser son erreur. Ainsi, il va déployer des

efforts pour ensuite recouvrir son estime de soi. Cette démarche serait bénéfique, car le transgresseur peut progresser grâce à son erreur. On peut faire le lien avec la sanction positive qui est explicitée ci-dessous.

3.5.2. Sanction et punition

Il est important de clarifier ces deux termes. Pour Elisabeth Maheu (2007), la punition a une connotation négative. En effet, selon elle, lorsqu'on punit, on cherche à trouver un fautif. Au contraire, la sanction a plus de lien avec l'acte. Elle serait « une mesure prise pour rendre irrévocable la loi » (Maheu, 2007, p. 64).

Dans ce livre, l'auteure définit la notion de *sanction éducative* qui serait une contrainte non violente qui a pour but de réparer l'erreur commise. Cette contrainte non violente s'applique au transgresseur. Elle viserait à faire assumer la responsabilité qu'il a vis-à-vis des autres membres du groupe. La sanction positive rejoint donc cette idée. Elle est le signe de reconnaissance qui permettrait de valoriser l'action d'une personne (Maheu, 2007, p. 65).

Pour l'auteure de ce livre, toute sanction comporte un message. En effet, lorsque l'enseignant choisit une sanction, il faut qu'elle ait un but bien précis (Maheu, 2007, p. 69). Une sanction peut aussi être collective lorsqu'elle concerne tout le groupe classe. Par exemple, lorsque l'enseignant stoppe une activité commune. Il faut différencier la sanction collective de la punition collective qui reviendrait à infliger par exemple une corvée aux membres du groupe (Maheu, 2007, p. 71).

La sanction décrite par Maheu rejoint le concept de réparation de Chelsom Gossen (1997). Le but est dans ces deux cas de réparer une erreur commise.

Quant à la punition, Elisabeth Maheu considère que c'est une réaction peu réfléchie qui consiste à faire pression rapidement sur le contrevenant. La punition découlerait d'un point de vue négatif de l'enfant qu'on chercherait à corriger. Elle viserait donc à blesser et à humilier le transgresseur. Les motivations qui font respecter la règle ou la loi sont alors *extérieures* à lui. L'enfant qui est souvent puni et négativement comme tel par les enseignants. Sa punition sera alors sa seule reconnaissance. C'est pourquoi l'enfant ne cessera point son comportement. On dérivera alors dans un cercle vicieux (Maheu, 2007, p. 66).

Selon le modèle de Redl et Wattenberg (1959), la punition est en lien avec les conséquences prévisibles et désagréables correspondant à un comportement répréhensible. Le but est de modifier ce comportement tout en veillant à la nature psychique et psychologique de l'enfant. Elle serait plutôt une manière de permettre à l'élève de s'excuser, de refaire ce qu'il a fait de manière inappropriée ou alors de leur interdire de participer à une activité que l'enfant aimerait (Charles, 2009, p. 27).

Dreikurs comprend le concept de la punition comme étant une manière d'humilier l'élève pour lui montrer qui commande. Il penche plutôt pour une conséquence logique (Charles, 2009, p. 105).

Selon le modèle de Gordon (1989), la punition a aussi une connotation négative où l'élève puni se sent rabaissé, coopérera moins avec l'enseignant et mentira plus ou trichera (Charles, 2009, p. 207).

Plusieurs auteurs pensent donc que la punition n'est pas une bonne mesure puisqu'elle engendre des effets négatifs pour l'enfant.

Legault (2001) perçoit la punition non pas d'un point de vue négatif, mais comme la conséquence d'un acte fautif. Selon lui, la punition servirait à rappeler l'existence de la règle et à souligner l'autorité de l'enseignant. Pour Legault, il est important de punir parce que le jeune enfant n'est pas conscient de ce qui serait convenable ou pas. La punition et son effet empêcheraient l'enfant d'agir dangereusement. Selon ses propos, l'enfant a besoin de connaître des limites pour se structurer (p. 9). Nous sommes dans un monde qui fonctionne avec des règles et des lois. Lorsqu'elles sont enfreintes, nous sommes sanctionnés. La sanction permet alors de rendre la règle légitime. De plus, il affirme que la sanction infligée à un enfant influencerait le comportement des autres élèves, qui feraient tout pour ne pas reproduire l'acte inadéquat.

4. Questionnement (question de la recherche, questions sous-jacentes et hypothèses)

Les règles de classe sont le point central de notre travail. En effet, c'est sur les règles que l'enseignante s'appuie pour contrôler ou corriger le comportement des élèves (actions de l'enseignante). Par ailleurs, nous estimons qu'une bonne mise en place des règles de classe favorise la discipline et donc engendre une bonne gestion de classe. (Richoz, 2009, p. 181)

Ainsi, il est intéressant de se questionner sur ces règles : leur mise en place et leur application. Notre questionnement principal est donc formulé ainsi :

Quelle est la provenance des difficultés dans la mise en place des règles et quelles sont les actions (méthodes pour y faire face) de l'enseignante qui favorisent leur application dans une classe de deuxième enfantine ?

Afin de rendre opérationnelle notre recherche, nous allons nous centrer sur la manière dont la règle est instaurée et donc également, ce qui va de pair, sur les conséquences établies. Il s'agit, en effet, de se centrer tout au long de la recherche sur les observations concrètes des actions de l'enseignante face aux comportements des élèves.

Afin de développer cette question de recherche, nous avons formulé les sous-questions suivantes et établi nos hypothèses par rapport à ces questions.

Sur quel cadre l'enseignante s'appuie-t-elle pour gérer sa classe ?

Selon Richoz, 2009, p. 181 : « Pour réussir à changer les choses dans les situations d'enseignement difficiles, il est nécessaire de commencer par reposer un cadre en explicitant les règles de fonctionnement et en les faisant respecter. »

Nous faisons l'hypothèse donc que l'enseignante s'appuie essentiellement sur des règles pour gérer la discipline.

Nous allons donc chercher à comprendre l'importance des règles dans cette classe de deuxième enfantine en observant au fil de la vidéo, quatre situations filmées où l'enseignante interagit avec ses élèves pour faire respecter les règles de la classe.

La mise en place des règles aide-t-elle à améliorer la gestion de classe ?

Nous émettons l'hypothèse que **les règles qui garantissent l'efficacité du travail, qui assurent la sécurité physique de tous, qui contribuent au bien-être psychologique sont indispensables pour protéger un bon apprentissage dans un climat favorable.**

Nous allons observer en quoi les règles choisies par l'enseignante favorisent ces différents aspects (efficacité, sécurité, bien-être) afin que les élèves puissent apprendre.

Faut-il appliquer les règles avec fermeté ou au contraire adapter selon le contexte et la situation ?

L'hypothèse sous-jacente est que **l'enseignante va adapter ses réponses aux comportements dérangeants et donc à l'enfant. Elle n'utilisera pas les mêmes conséquences avec tous les enfants. En effet, elle tiendra compte des besoins différents des élèves.**

5. Méthodes de recherche

Nous allons chercher à comprendre *les actions de l'enseignante pour gérer les difficultés de la mise en place et du respect des règles*. Nous avons prévu d'utiliser trois méthodes différentes pour comprendre une pratique particulière : l'entretien et le questionnaire de recherche ont pour but d'orienter et d'éclaircir l'observation filmée sur laquelle portera l'analyse.

1. L'entretien : cette méthode nous permettra de mieux comprendre le *sens* de ses actions. En effet, ses conceptions sur la manière dont elle gère la discipline en classe vont jouer un rôle sur ses actions. Ainsi, il est important de pouvoir comprendre ses conceptions, afin de faire le lien avec ses propres actes.

2. L'observation : elle aura pour but de repérer les actions à l'aide d'une observation directe (filmée). Grâce à cette méthode, nous pourrons analyser le comportement de l'enfant, les actions qui permettent de réguler ce comportement et la réaction de l'enfant face aux actions de l'enseignante.

3. Le questionnaire : nous avons choisi le questionnaire, afin de compléter le contenu des observations. Ce questionnaire sera rédigé par l'enseignante qui apportera sa propre analyse de classe.

Nous allons donc analyser certaines actions de l'enseignante, celles-ci dépendent bien sûr de ses conceptions sur la gestion de classe (modèle de discipline, règles de vie). On peut donc faire ici un lien avec la pratique réflexive qui met en relation la pratique de l'enseignante et ses conceptions sous-jacentes.

5.1. Méthodes qualitatives choisies

5.1.1. Démarche

Pour observer concrètement ce qui peut se passer dans une classe et ce qui peut être utile, nous avons choisi **d'observer un cas particulier**. Pour cela, nous avons décidé d'analyser la mise en place du cadre de discipline, c'est-à-dire, selon notre cadre conceptuel, l'implantation des règles et de leurs conséquences.

Selon, Broffy (1983, cité par Marineau, Gauthier, & Desbiens, 1999), le travail qui consiste à planifier la gestion de classe commence dès le début de l'année et même avant avec la préparation, l'implantation et la communication des règles. Pour lui, l'anticipation et la prévention ont une place centrale. Les premières semaines sont particulièrement

importantes. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'observer au tout début de l'année. Nous allons faire un premier entretien avec une enseignante. Ce qui permet de découvrir la préparation et d'appréhender les conceptions de l'enseignante, puis nous aurons dans un second temps, l'observation de l'implantation et la communication des règles. Dans un troisième temps, un nouvel entretien a été mis en place. Ceci afin d'observer l'évolution des choix de l'enseignante. Finalement une deuxième observation pour observer l'intégration des règles par les élèves (p.476).

Afin d'observer les préparations et de manière à comprendre les conceptions et les anticipations de l'enseignante, nous lui avons donné un questionnaire ce qui nous permettra de compléter nos observations.

L'implantation de règles et le développement d'un bon climat de classe sont un processus évolutif qui se construit dans l'interaction entre la classe et l'enseignante. Ce processus a une influence tant sur la classe que sur l'enseignante dont les conceptions évoluent. Voilà pourquoi nous avons décidé d'utiliser plusieurs méthodes sur une durée de 5 mois (de août à décembre).

Les trois méthodes que nous avons utilisées, **l'entretien semi-directif, le questionnaire et l'observation directe**, sont qualitatives et nous permettront de vérifier la question de recherche, à savoir, les actions de l'enseignante pour gérer ses difficultés sur la mise en place des règles.

En effet, nous nous intéressons au contenu d'une situation particulière (l'histoire d'une classe qui négocie ses règles de fonctionnement) et à son évolution. Nous ne visons pas une représentativité comme si toutes les mises en place de règles dans une classe obéissaient au même principe, mais plutôt une découverte d'une situation particulière qui permet de se poser les questions pertinentes.

Cette recherche a donc surtout une valeur heuristique. Elle nous permettra de voir des éléments importants et utiles. Elle n'a pas pour but de prouver de manière définitive.

5.1.2. L'entretien

L'entretien est la première méthode utilisée dans notre travail. Dans cette recherche, deux entretiens sont organisés, un au début de l'année scolaire et un trois mois après. Ces entretiens structurés (Boutin, 2006, pp. 34-35) consistent en des questions ouvertes qui permettent à l'enseignante de développer ses idées sur un thème précis. En effet, le guide d'entretien est divisé en différents sujets contenant plusieurs questions. Ensuite, par rapport au contenu reçu de l'entretien, nous avons relevé les informations qui nous semblaient intéressantes pour notre recherche. Il s'agissait pour nous de récolter les conceptions de l'enseignante sur la gestion de classe, la discipline et les règles (son implantation). Il était important de commencer par un entretien pour voir dans quelle mesure les conceptions de l'enseignante influencent sa pratique (aspect de pratique réflexive) (Boutin, 2006, p. 14).

Une des limites de cette procédure est de se laisser trop de souplesse et de s'éloigner du thème ou d'être redondant. Effectivement, dans notre méthode nous avons perçu des redondances que nous avons par la suite triées. Une autre limite peut être liée à la subjectivité des réponses de l'enseignante. En effet, l'enseignante qui connaît le contexte de la hep peut adapter ses réponses aux attentes. Ceci dit, la subjectivité fait partie de la démarche. Il n'y a pas d'analyse de pratique objective sans une part de subjectivité (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 176). Du coup, la limite devient aussi un avantage pour cette recherche, car elle nous permet d'appréhender la subjectivité de l'enseignante.

Une autre limite se rapporte à la manière de poser les questions. Si nous posons des questions fermées, l'enseignante cherchera moins à entrer dans une réflexion sur sa pratique. Cela est valable aussi dans notre propre pratique réflexive. Pour qu'elle soit constructive, il faut oser se poser des questions qui favorisent la diversité d'analyse des réponses.

Dans ce type d'entretien, il est important d'avoir une certaine empathie avec la personne et un non-jugement. C'est ce qui permet à la personne de se sentir à l'aise et de s'exprimer sur ce qu'elle pense réellement.

C'est d'autant plus important dans ce travail puisqu'il s'agira d'aborder le rapport entre une pratique et les conceptions. Il ne s'agit bien entendu pas de porter un quelconque jugement de valeur (cf., paragraphe consacré à l'éthique).

5.1.3. L'observation

La deuxième méthode centrale pour notre travail est l'observation directe au moyen d'un enregistrement vidéo. Durant ce travail, nous avons effectué deux observations : une au mois de septembre et une trois mois plus tard. La première observation était basée sur des concepts théoriques récoltés lors de la phase exploratoire et à partir du premier entretien. Pour la deuxième observation, nous avons établi une grille d'observation en lien avec le second entretien et les concepts théoriques.

L'observation directe nous a permis de saisir les actions de l'enseignante et les comportements des enfants sur le vif. Pour guider l'analyse de cette observation, nous avons construit une grille permettant de catégoriser les faits. Afin d'avoir le maximum d'informations pertinentes et pour pouvoir ensuite les analyser, nous avons filmé une demi-journée.

Cette méthode contient également quelques limites.

Une première limite concerne le recueil des faits observés. Nous avons sélectionné les parties qui nous semblaient importantes à relever. Cependant, le choix est subjectif et ne permet d'aucune manière un traitement quantitatif.

Une autre limite concerne les personnes observées. En effet, lorsque nous filmons, les sujets de l'observation vont automatiquement modifier leur comportement face à l'observateur a fortiori face à la caméra.

Arborio et Fournier, (2005, p. 27) affirment que les sujets observés modifient leur comportement et risqueraient d'adopter une attitude « d'exceptionnelle conformité aux règles », s'ils mettent l'observateur dans un rôle de « contrôleur ». Il est donc important de rappeler à nouveau la subjectivité de la recherche, d'autant plus que nous abordons le thème des règles, donc du contrôle.

Afin de tenir compte de cet effet, nous avons choisi de mettre en place une troisième méthode (le questionnaire) qui permet à l'enseignante de noter le comportement des élèves dans la vie quotidienne de la classe. Tout en sachant bien que là aussi, il y a forcément subjectivité et sélection des informations recueillies.

5.1.4. Le questionnaire

Cette méthode sert à compléter le contenu de l'observation. En effet, nous avons observé la classe une demi-journée. Nous avons donc proposé un questionnaire à l'enseignante

présentant des questions sur les règles et les conséquences. En effet, il est important de délimiter le sujet. C'est pour cela que nous l'avons centré uniquement sur les actions en lien avec les règles instaurées et plus précisément sur la mise en place de ces dernières (Singly, 2006, p. 25).

Par ailleurs, le questionnaire est rempli par l'enseignante. C'est donc elle qui choisit le contenu des réponses. En réalisant ce travail, l'enseignante fera de la pratique réflexive puisque les questions l'aident à réfléchir sur ses actions face à un comportement inadéquat. En effet, l'enseignante va prendre du recul sur ses actions. Ce qui va forcément modifier ces dernières. Ce qui correspond bien à notre recherche, puisque nous nous intéressons au *processus* de l'implantation des règles dans une classe de deuxième enfantine.

L'avantage de ce questionnaire est qu'il est rédigé durant un certain temps. Nous lui avons laissé plusieurs semaines pour le remplir et l'enseignante le complétait chaque fois qu'une situation lui semblait intéressante.

La méthode par questionnaire contient aussi quelques limites, notamment, le risque de superficialité des réponses (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 172). Les réponses qui sont rédigées par l'enseignante sont influencées par la manière dont elle analyse la situation.

De plus, étant donné qu'il n'y a aucun échange entre l'interviewé et l'intervieweur, nous ne pouvons pas approfondir les réponses et donc cela peut provoquer des malentendus. Cependant, les entretiens nous ont permis de comprendre ses conceptions. Ce qui nous permet de mieux comprendre ses actions.

5.1.5. Aspects éthiques

Pour réaliser cette recherche, l'éthique est très importante, car nous touchons au vécu quotidien d'une enseignante et d'élèves. Nous devons faire en sorte que la personne concernée ne soit pas troublée par les questions ou les observations. Ainsi, les questions que nous lui posons sont uniquement orientées sur les faits et non sur sa personnalité (Boutin, 2006, p. 101).

Nous considérons l'enseignante comme partenaire et non pas comme objet de recherche (ibid.). Il est important de discuter avec l'enseignante des objectifs de la recherche et de son évolution.

Les aspects éthiques concernent bien évidemment également les enfants. Il est primordial d'informer clairement, de demander l'autorisation formelle de la direction scolaire et des parents et de garantir un traitement responsable des données, à savoir l'anonymat des personnes (ibid.).

6. Analyse et interprétation des données

Pour notre analyse, nous avons choisi quatre situations significatives. Ces situations ont été tirées des protocoles d'observation de la vidéo. Nous avons structuré notre analyse en quatre aspects, les voici :

- La situation concrète (comportements des élèves)
- La règle qui est en jeu

- Les actions de l'enseignante face aux comportements des élèves
- Les réactions des élèves

Nous présenterons donc **la situation** (ce qui vient de se passer, le moment de la journée, la séquence d'enseignement, les comportements de départ, tout ce qui peut donner sens à l'interaction). Ensuite, nous soulignerons la règle sous-jacente à cette situation.

Puis, nous présenterons les **actions** de l'enseignante et enfin **les comportements des élèves** en réaction à l'intervention de l'enseignante, en tenant compte de la circularité et de l'intrication des interactions.

Nous analyserons ces aspects selon les différents modèles théoriques, puis nous apporterons des réflexions personnelles.

6.1. Les conceptions générales de l'enseignante et ses informations sur la classe et les élèves.

Si nous utilisons essentiellement l'analyse des observations (vidéo), les entretiens et le questionnaire ont guidé notre observation et notre analyse.

Ainsi lors du premier entretien, l'enseignante exprime sa compréhension des différents concepts (gestion de classe, discipline, règles, etc.). Concernant la règle, l'enseignante la comprend « *comme quelque chose qui protège une valeur du respect de l'autre* ». Elle a instauré trois règles : « **Je respecte mes copains, je lève le doigt pour demander la parole, je marche dans la classe et les vestiaires** » (questionnaire, p.1). Selon ses propos, elles doivent être peu nombreuses, car les élèves d'enfantine ne sont pas capables de respecter trop de règles à la fois. Elle souligne aussi l'importance d'explicitier les sanctions si la règle est transgressée. Ses actions sont pareilles pour tous les élèves, néanmoins elles s'adaptent à des cas particuliers : « *On n'agit pas la même chose avec un enfant qui a un trouble du comportement qu'avec un qui apparemment semble "bien dans sa peau" et que tout va bien. Donc je pense que les règles, elles doivent être adaptables ou du moins un peu plus souples pour certains des enfants-là, tout en ne dépassant pas notre seuil de tolérance ou d'exigence* » (retranscription de l'entretien 1, p.3-4). Lorsque les élèves ne respectent pas la règle, l'enseignante leur rappelle la règle ou les appelle par leur prénom et leur demande de la respecter. Par contre, avec les deux élèves perturbateurs, « **il y a une espèce de contrat qui s'est mis en place pour ceux qui ne respectent pas la règle. Ils sortent du groupe et ils vont réfléchir un moment pour aller se calmer. Ça peut aussi arriver avec toute la classe ou un autre de la classe, mais c'est plus rare. Si une règle est transgressée, les élèves sont mis à l'écart du groupe** » (retranscription de l'entretien 2, p. 3).

En ce qui concerne les informations de la classe, il s'agit d'une classe de 22 élèves dans une petite ville du Bas-Valais. Sur les 22 élèves, il y a 11 filles et 11 garçons. Selon l'enseignante, deux élèves sont particulièrement perturbateurs.

Le premier, Loan¹ est suivi par le CDTEA (centre de thérapie de l'enfant et de l'adolescent). Il rencontre régulièrement une pédopsychiatre. On s'interroge sur un éventuel haut potentiel. En effet, il sait déjà lire, connaît les chiffres parfaitement, s'exprime de manière très distincte avec un vocabulaire riche. Selon l'enseignante, il peut

¹ Tous les prénoms sont fictifs, par souci de confidentialité.

avoir des moments de crise où il se met à hurler et pleurer durant de longs moments. Il est souvent dans des interactions conflictuelles avec les autres enfants. Il bénéficie de l'intervention d'un enseignant spécialisé vient en aide dans la classe.

Concernant le deuxième enfant, Éric a toujours, selon l'enseignante, de gros problèmes de comportement. Selon ses propos, Éric n'aurait pas encore compris le rôle de l'école. Il n'accepte pas le cadre. L'enseignante et les stagiaires ont déjà essayé passablement de choses (punitions, récompenses, discussions) pour recadrer son comportement. Malheureusement, aucune de ces actions n'a pu modifier ce dernier. Cet enfant pose également des problèmes chez lui, ainsi qu'à la cantine où il se rend fréquemment les midis.

Ces informations, ci-dessus, nous permettront non pas d'observer si elles sont justes ou fausses, mais bien d'analyser les actions de l'enseignante et les réactions que les enfants ont par rapport à ces dernières. Il est important de les prendre en considération et d'en être conscient plutôt que de les ignorer. En effet, l'enseignante en expliquant qu'elle a deux enfants difficiles dans sa classe risque de modifier ses actions.

6.2. Description de la situation 1 : Appliquer les conséquences, est-ce si simple ? (Observation 2, première partie, (à partir de la 25^{ème} minute))

Les enfants sont assis par terre face à l'enseignante qui est sur une chaise. C'est le moment de la devinette du jour. L'enseignante pose la devinette et les enfants y répondent tour à tour. Lorsque l'enseignante interroge les élèves, Killian (prénom fictif), qui a déjà été interrogé, se retourne et discute en chuchotant avec ses camarades. L'enseignante le reprend une fois en le regardant. Il baisse les yeux et cesse un petit moment et recommence juste après. L'enseignante lui demande à nouveau de cesser en lui disant « *Killian, je t'ai déjà dit une fois de rester tranquille, d'accord ?* » Il hoche la tête affirmativement. Quelques secondes après, il se retourne et discute à nouveau. L'enseignante l'appelle par son prénom et lui demande gentiment d'écouter. Il se retourne et recommence. L'enseignante continue simplement son enseignement. Puis, l'enseignante lui ordonne donc d'aller s'asseoir à sa place, de quitter le cercle. Elle continue la leçon et Killian va s'asseoir. Cinq minutes plus tard, l'enseignante appelle Killian qui rejoint le groupe. Depuis ce moment, l'enseignante n'a plus eu besoin d'avertir ou de sanctionner Killian.

6.2.1. La règle

On peut considérer que l'enfant dans cette situation enfreint la règle du levé de doigt et du respect de ses copains, puisqu'il les dérange (notamment en les touchant) et se permet de parler en même temps que l'enseignante. Ces deux règles font partie des trois règles principales de la classe, négociées avec les élèves et mises en place par l'enseignante (Cf. : questionnaire et observation 2 page 1).

6.2.2. Actions de l'enseignante

On remarque que l'enseignante emploie trois avertissements avant de sanctionner Killian. La première fois, l'enseignante l'avertit en employant le regard direct. Puis, elle l'avertit une seconde fois en l'appelant par son prénom et en lui ordonnant de se taire. Pour le troisième avertissement, l'enseignante lui demande d'un ton plus calme d'écouter. À la fin de ces trois avertissements, l'enseignante lui demande d'aller s'asseoir à sa place. (Selon l'enseignante, il s'agit d'une conséquence logique : l'élève ne se tient pas correctement

dans le groupe, on l'éloigne donc du groupe (Cf. : questionnaire rempli par l'enseignante, p.1)

6.2.3. Réactions de l'enfant

1^{er} avertissement (L'enseignante utilise le regard direct) : l'enfant se retourne et baisse les yeux et cesse de discuter pendant 5 secondes.

2^e avertissement (E. dit : « *Killian, je t'ai déjà dit une fois de rester tranquille, d'accord ?* ») : il regarde droit dans les yeux l'enseignante et répond « d'accord » en hochant la tête. Cinq secondes après, il recommence à discuter et regarde si l'enseignante le remarque.

3^e avertissement (E. dit : « *Killian écoute bien* ») : il se retourne et regarde l'enseignante droit dans les yeux. Cinq secondes après, il recommence à discuter.

Sanction (E. : « *Killian tu vas à ta place maintenant.* ») : Il se lève en souriant et va à sa place. Il revient cinq minutes après et l'enseignante n'a plus besoin de le reprendre.

6.2.4. Liens théoriques et réflexions

Liens théoriques : Mesures correctives et modelage du comportement (Modèle Néoskinnérien) progressivité

Selon Charles (2004, pp. 279-280), la mesure corrective est mise en place lorsque ni les mesures préventives et ni celles de soutien sont efficaces. On peut aussi faire un lien avec le modelage du comportement qui se rapporte au modèle Néoskinnérien. Il s'agit tout simplement d'établir une punition lorsque l'enfant se comporte de manière inappropriée. Pour Charles (2004, p.45), il est important de mettre fin immédiatement au comportement inadéquat.

Les élèves devraient être au courant (Canter, 1976, entre autres) des conséquences lorsqu'ils enfreignent les règles. C'est le cas dans cette situation puisque les élèves ont décidé avec l'enseignante des conséquences (grille d'observation, pp. 2-3).

On constate que les avertissements sont organisés de manière progressive (d'abord le regard, puis la parole, enfin la sanction). Canter (ibid.) conseille d'établir une hiérarchie des conséquences à appliquer au long de la journée (Charles, 2004, p. 140). Dans notre situation, la progressivité et la hiérarchisation se font de manière plus spontanée, au moment de l'action, sans que cela soit préétabli ou discuté avec les élèves.

Réflexions

Selon ce que nous avons pu observer, l'enseignante réagit immédiatement aux comportements de l'élève. Elle lui donne trois avertissements puis finit par le sanctionner. L'enseignante, dans la séquence présentée, est cohérente avec le système de discipline instauré dans sa classe. En effet, selon les entretiens, elle a prévu de donner trois avertissements avant de sanctionner l'enfant en le faisant sortir du groupe.

On peut néanmoins se questionner sur l'importance de ces avertissements et leur utilité. Ne serait-il pas mieux de sanctionner l'enfant directement de manière à cesser immédiatement son comportement inadéquat ? Ou bien au contraire le fait de proposer une gradation fait-il appel à la prise de conscience de l'enfant ? Celui-ci pourrait alors

devenir plus responsable de ses actes et donc mieux contrôler son attitude (Cf. : les constats ci-dessous à propos des réactions de Killian.)

Le fait que l'enseignante émette des reproches à l'enfant peut déjà être considéré comme une certaine forme de conséquence désagréable au sens comportementaliste, donc l'enfant peut se sentir sanctionné.

On peut se demander alors le sens d'utiliser une hiérarchie des conséquences et un système d'avertissement. Est-ce pour qu'il se rende compte progressivement qu'il dépasse la limite, pour le préparer à la sanction, c'est-à-dire pour favoriser une prise de conscience ? Cela favoriserait alors l'autodiscipline des élèves.

Liens théoriques : Langage gestuel (1^{er} avertissement) : utilisation du regard.

L'enseignante utilise le langage gestuel, non verbal, en regardant l'enfant, lorsqu'elle donne son premier avertissement. Selon le modèle de Jones (1979), le regard direct et précis de l'enseignante permet de faire comprendre à l'élève que c'est elle qui maîtrise la situation. En général, les enfants se sentent mal à l'aise et détournent les yeux (Charles, 2004, p.160). C'est ce que nous pouvons constater, puisque Killian baisse les yeux. Cependant quelques secondes après l'avertissement, il recommence et l'enseignante doit le reprendre.

Réflexions

L'avantage du regard est qu'il permet d'intervenir sans interrompre la leçon et sans désigner un élève : il s'adresse essentiellement à l'enfant sans que les autres soient forcément conscients de cet avertissement. Dans l'observation néanmoins, nous constatons que le camarade de Killian impliqué dans la situation (puisque Killian s'adresse à lui) tourne les yeux vers l'enseignante au moment où elle regarde Killian. Il semble donc conscient de l'interaction entre l'enseignante et Killian.

Toute intervention auprès d'un élève, même de manière discrète, reste perçue par le groupe et à un effet sur les pairs.

Bien que le message soit adressé à une personne, il peut aussi être dissuasif et avoir des effets sur le reste de la classe. On rejoint ici l'effet de réverbération décrit par Kounin (1971)

Le regard est également utilisé dans les autres phases (les avertissements et la sanction). La vidéo montre que non seulement l'enseignante tourne son regard vers Killian en l'appelant, mais Killian se retourne lui aussi et fixe la maîtresse.

Pour le deuxième avertissement, l'enseignante appelle l'enfant par son prénom. Celui-ci est désigné, ce qui le distingue des autres élèves. On peut supposer que l'enfant se sent alors contrôlé non seulement par l'enseignante, mais aussi par le groupe classe.

On voit sur la vidéo que Killian bouge gesticule beaucoup plus que les autres, deux autres élèves discutent et se touchent sans éveiller l'attention de l'enseignante, tandis que Killian par son mouvement du corps attire le regard de l'enseignante qui l'interpelle par son prénom.

Selon le modèle de Redl et Wattenberg (1959), lorsqu'un problème de comportement continue en dépit des avertissements, il est nécessaire de passer à l'étape plus sévère du modèle, il s'agit donc d'une progressivité du principe du plaisir et de la douleur. Ce principe a pour but de mettre une conséquence désagréable qui est adaptée au comportement inadéquat de l'enfant. Ainsi, un comportement inadéquat entraînera une conséquence désagréable. Les spécialistes de ce modèle parlent du concept de la punition. Dans cette situation, l'élève a l'interdiction de participer à la suite de l'activité (Charles, 2004, pp. 26-17).

L'enseignante dans ses entretiens a insisté sur le fait qu'elle n'avait jamais recours à la punition, mais plutôt aux sanctions. On peut faire un lien ici avec la conséquence logique définie par Dreikurs (1972). La sanction est une conséquence qui découle logiquement d'un comportement et doit être en rapport cohérent avec celui-ci (ce qui est le cas dans notre observation, puisqu'elle demande à l'enfant de sortir du groupe étant donné qu'il ne respecte pas les règles). Selon lui, il faut également que la décision soit prise conjointement par l'enseignante et l'élève. Ce qui est bien le cas dans cette situation, puisque l'enseignante a discuté des règles (je lève le doigt pour prendre la parole, je respecte mes camarades) et a défini les conséquences avec ses élèves en début d'année. Cela rejoint la sanction telle que la définit Maheu (2007) et le concept de réparation décrit par Chelsom Gossen (1997).

Réflexions

Deux théories se confrontent. L'une affirme l'importance de la punition immédiate et ferme. Tandis que l'autre approche défend le comportement inadéquat qui peut être géré au travers d'autres techniques comme le langage gestuel. Or, nous constatons que dans cette situation le premier avertissement ne fonctionne pas vraiment, par contre la sanction finale permet de mettre fin au comportement. Ceci va plutôt dans le sens de la première approche.

Mais alors, comment poser ce cadre sans pour autant nuire à l'intégrité psychique de l'enfant ? En effet, le risque est bel et bien de le stigmatiser et de le faire entrer dans un rôle d'enfant exclu.

Il est également nécessaire de tenir compte de l'intégration de l'enfant dans le groupe. Selon le code déontologique qui garantit les droits fondamentaux de l'enfant, « l'enseignant se doit de contribuer à la socialisation de l'enfant et à son intégration au sein de la classe et associe les élèves à l'élaboration des règles nécessaires à la vie commune. » (Codes déontologiques, 2003). On se trouve ici dans un dilemme éthique entre faire respecter les règles de discipline et intégrer les élèves au sein de la classe.

Il est donc important de permettre à l'enfant d'être partie prenante de la règle et de la sanction (par des explications, voire des négociations), mais sans rendre inefficace la règle en repoussant les conséquences prévues. On pourrait par exemple imaginer d'abord appliquer la sanction, puis reprendre l'événement avec l'enfant après coup pour en parler avec lui et voir quels sont ses besoins. Il serait utile de fixer des objectifs intermédiaires pour atteindre le comportement adéquat. (Cf. modèle de Gordon 1974 sur l'écoute active et celui de Glasser 1986 sur les besoins).

Il s'agit donc d'être dans une approche qui vise à anticiper et renforcer les comportements positifs.

On voit dans cette interaction que Killian semble conscient qu'il a un comportement adéquat. Il s'attend à une réaction (il regarde l'enseignante, plus tard il lui sourit).

Cette attitude peut être comprise de plusieurs manières à titre d'hypothèses. L'enseignante pourrait avoir l'impression qu'il la nargue. Ce qui serait une manière de mettre de l'intentionnalité dans ce comportement « il fait exprès ».

On peut aussi y voir un comportement adressé aux camarades, aux pairs. Il fait le fier devant les autres, car il est mis à l'écart. Il s'agirait alors d'une manière de ne pas perdre la face. Il fait le fier pour ne pas avoir honte.

On peut aussi imaginer qu'il a peur de la réaction de l'enseignante, mais que son impulsivité ne lui permet pas de se contenir et qu'il essaie par son sourire « d'amadouer » l'enseignante.

Il s'agit bien entendu d'hypothèses que l'observation ne permet pas de trancher. Ces différentes hypothèses pourraient être justement discutées avec l'enfant après coup.

Quoi qu'il en soit, on voit que le comportement de l'enfant n'est pas seulement une réaction a posteriori à l'enseignante, mais une *anticipation* de sa réaction possible. D'une certaine manière et malgré son comportement effectif, cela montre qu'il a déjà intégré les attentes de l'enseignante.

La discipline se construit donc sur les représentations de l'enfant et non seulement sur des réactions de type skinérien (comportementalisme). Plusieurs spécialistes affirment qu'il est nécessaire que les élèves soient au courant des conséquences, ce qui les rend responsables de leurs actes. On fait donc bien appel à la cognition et non seulement à une réaction comportementale.

6.3. Description de la situation 2 : La proximité physique est-elle efficace ? (observation 2, première partie, (à partir de la 13^{ème} minute))

Les élèves se lèvent pour chanter une chanson de Noël. L'enseignante pousse Éric (prénom fictif) gentiment, afin de pouvoir accéder à la stéréo. Éric se déplace au milieu du cercle, l'enseignante lui demande où il va. Il répond qu'il veut aller chercher quelque chose. L'enseignante lui répond ; « non tu vas sur ta fleur (autocollant qui montre où il doit s'asseoir dans le cercle), tu le prendras après. » Il se remet sur sa fleur, mais face au mur s'amusant avec le calendrier de l'avent qui est affiché. Pendant la chanson, Éric ne chante pas, il s'amuse face au mur. L'enseignante le prend par le bras, pour qu'il se retourne face à la classe. Il continue à regarder le mur et jouer avec le calendrier, il jette un coup d'œil vers l'enseignante et se remet face au mur. L'enseignante prend son bras qui est appuyé contre le mur et lui dit quelque chose à l'oreille en le maintenant toujours par le bras. L'enseignante se met derrière lui et Éric chante un moment. Un enfant se déplace pour aller chercher un mouchoir, l'enseignante le regarde et Éric en profite pour retoucher le mur. L'enseignante attrape directement son bras et lui dit de nouveau quelque chose à l'oreille. Il se remet en place et chante jusqu'à la fin de la chanson. Lorsque l'enseignante remet le CD, Éric touche les affaires de la maîtresse sur le bureau. L'enseignante le prend par le bras et lui demande de laisser le matériel. Il continue néanmoins à toucher les affaires qui sont sur le bureau. Elle le remet face à ses camarades. Elle garde une main derrière son dos durant la fin de la chanson. L'enseignante tout en chantant le regarde en souriant. Après un petit moment, elle enlève son bras de son dos. L'enseignante regarde ses élèves et leur sourit. Éric ne chante pas, il bouge et donne des coups avec ses fesses à sa camarade. L'enseignante ne remarque

pas et Éric cesse. La chanson est terminée et c'est le moment dédié au calendrier (rituel de classe enfantine).

6.3.1. La règle

Cependant, il est possible que l'enseignante intervienne, car elle se sent dérangée par l'enfant qui n'est pas impliqué dans la tâche. L'enfant qui ne va pas être appliqué par la tâche va commencer à toucher le bureau, le mur, va se tourner sur soi-même, sortir de son espace réservé, etc. Il n'y a dans ce cas aucune des trois règles principales énoncées qui ont été enfreintes, par contre on peut supposer qu'il s'agit plus d'une règle implicite. Il existe une quantité de règles non dites dans la vie d'une classe et on le voit, ces comportements sont aussi régulés par des actions de l'enseignante.

6.3.2. Actions de l'enseignante

Dans ce cas, l'enseignante réagit pour inciter Éric à chanter. Elle ne contrôle pas un comportement dérangeant, mais guide Éric pour qu'il participe aux activités de la classe. C'est donc bien pour favoriser son apprentissage personnel qu'elle intervient. Comme nous avons pu le voir dans l'introduction, la discipline vise non seulement à éviter les comportements dérangeants, mais aussi à permettre la participation active de l'enfant pour qu'il puisse progresser dans son apprentissage.

Nous pouvons observer que l'enseignante agit à plusieurs reprises pour réguler le comportement inadéquat d'Éric. Premièrement, elle lui fait une remarque oralement pour qu'il reste sur sa fleur. Puis, deuxièmement l'enseignante le voyant face au mur va le prendre par le bras afin qu'il puisse se repositionner face à la classe. La troisième fois, elle le reprend par le bras et lui dit quelque chose à l'oreille, puis reste derrière lui pendant un moment. Lors de la quatrième intervention, l'enseignante emploie la même action ; elle le reprend à nouveau par son bras et se baisse vers lui pour lui dire quelque chose à l'oreille. La cinquième fois, elle l'attrape aussi par le bras et lui demande à haute voix de ne plus toucher aux affaires sur le bureau. Puis, pour la sixième action, elle le remet face à ses camarades et garde une main derrière son dos un petit moment. Elle sourit à Éric lorsqu'il chante et se tient correctement. Elle enlève sa main du dos.

6.3.3. Réactions de l'enfant

1re action (remarque oralement) : il se met sur sa fleur, mais se retourne face au mur.

2e action (prend son bras) : il ne prête pas attention et continue à se retourner, jette un coup d'œil vers l'enseignante et continue à jouer avec le calendrier.

3e action (prend son bras, lui dit quelque chose à l'oreille et se met derrière lui) : il se repositionne dans le cercle et chante un petit moment.

4e action (prend son bras, lui dit quelque chose à l'oreille) : il chante jusqu'à la fin de la chanson (quelques secondes.)

5e action (prend son bras, et lui dit de cesser oralement) : il continue à toucher le matériel.

6e action (le remet face à la classe et garde une main derrière son dos) : il bouge un peu se plie sur soi-même, mais reste face à la classe et chante.

7e action (elle lui sourit) : il répond à son sourire et chante.

8e action (elle enleva sa main de son dos) : il ne chante plus, bouge et donne des coups de fesses à ses camarades.

6.3.4. Liens théoriques et réflexions

Liens théoriques : Mesure de soutien

La mesure de soutien est mise en place lorsque l'enseignante remarque que l'enfant adopte un comportement inadéquat (il est agité ou indiscipliné). Elle a pour but d'aider l'élève à retrouver sa maîtrise de soi et poursuivre son travail. Nous remarquons que l'enseignante utilise cette mesure puisqu'elle réagit directement à son comportement en employant la proximité physique. En effet, la première remarque n'ayant pas suffi, elle s'approche de lui pour qu'il se mette à chanter. Ensuite, elle lui confisque les objets qu'il avait pris sur le bureau de l'enseignante. Par ailleurs, lorsque l'enfant chante et se tient bien, l'enseignante lui adresse un sourire. Elle fait donc savoir à l'élève qu'il adopte une bonne conduite. Ce sont trois procédures qui représentent une mesure de soutien (Charles, 2004, p 279).

Réflexions

On remarque que l'enseignante enlève les objets. On peut se demander alors le sens de cet acte. Est-ce que c'est une manière d'éviter qu'il se disperse afin de le remettre à sa tâche ? Ou est-ce que l'enseignante lui confisque l'objet, car il lui appartient ? Ce serait alors une manière de le remettre dans son rôle d'élève en lui signifiant qu'il n'a pas à toucher les affaires de la maîtresse.

On peut considérer le fait d'enlever les objets de la portée d'Éric comme une mesure visant à soutenir sa capacité d'attention et d'implication. Une autre mesure aurait aussi pu être de le recentrer sur ses capacités de chanteur en valorisant ce qu'il fait ou en l'aidant dans une difficulté.

Liens théoriques : Identification des buts erronés (modèle de Dreikurs)

Selon Dreikurs (1972), si l'enfant réagit aux actions de l'enseignante en cessant son comportement, mais en recommençant plus tard, c'est qu'il a besoin *d'attirer l'attention*. Pour lui, montrer une lutte contre le pouvoir fait partie de l'un des quatre buts erronés afin d'éviter de montrer son incompetence. Selon ses propos, il y a un lien entre le besoin d'attention, les comportements d'opposition et le sentiment d'infériorité de l'enfant (manque d'estime de soi).

Réflexions

On peut constater qu'Éric a bel et bien besoin d'attention, puisqu'il recommence chaque fois. Il est également dans une sorte de lutte pour le pouvoir : il touche le matériel de l'enseignante, ne reste pas à sa place, se retourne et ne chante pas. On peut donc se poser la question, dans le sens des idées de Dreikurs (1972), si ces attitudes ne cachent pas un sentiment d'incompétence.

Le fait que l'élève jette un coup d'œil pour observer si l'enseignante le remarque prouve qu'il recherche une certaine attention de sa part. On peut aussi supposer, comme décrit dans la situation de Killian, que l'enfant prend conscience de son attitude.

On ne peut cependant pas être sûr a priori que l'enfant agit de la sorte pour cacher un sentiment d'incompétence. Par contre, l'enseignante pourrait le vérifier en l'écoutant

chanter et en lui demandant s'il a du plaisir à le faire et s'il a de la facilité, etc. Ce qui, par la même occasion, montrerait que l'on s'intéresse à lui et répondrait à son besoin d'attention.

Liens théoriques : langage gestuel (modèle de Jones)

Jones s'intéresse à la communication non verbale afin d'inciter les élèves à adopter un comportement souhaité. La proximité physique et le toucher sont des comportements non verbaux selon Jones. Cette technique vise à imposer aux élèves des limites (souvent par le contact direct, une forme de contenance). Jones estime que la proximité physique permet le contrôle de la conduite des élèves : il est rare qu'un enfant se comporte de manière dérangeante lorsque l'adulte est à côté de lui.

Réflexions

On observe que l'enseignante emploie le langage gestuel à plusieurs reprises avec cet enfant. Elle emploie celui de **la proximité physique et du toucher**. Lorsque l'enseignante reste derrière l'enfant ou lorsqu'elle met sa main derrière son dos, l'élève se tient bien et chante. Lorsqu'elle s'éloigne ou ne le touche plus, il se met à nouveau à gesticuler, à se retourner ou à toucher sa camarade, etc. Il s'agit aussi de comportements corporels. On peut donc en conclure, comme le constate Jones, que la proximité physique modifie le comportement de l'élève.

Il y a une sorte de symétrie entre les comportements corporels de l'élève (bouge, touche, etc.) et les actions gestuelles de l'enseignante.

Concernant le toucher, nous pouvons nous questionner sur son importance en lien avec le développement de l'enfant. Est-ce que l'enfant âgé de 6 ans a besoin d'être touché pour réguler son comportement ?

Qu'est-ce que cela apporte à l'enfant d'être touché, en quoi cela répond-il à un besoin de contact, d'attention, de contenance. Nous pouvons faire un lien avec la théorie du handling de Winnicott (1975). Le jeune enfant a besoin des soins de sa mère pour se sentir sécurisé. L'enseignante ici assume donc un rôle de cet ordre. Cela souligne également une certaine immaturité de l'enfant qui a encore des besoins de cette nature.

Il est important de poser une certaine limite au toucher. Jusqu'où le toucher est-il adéquat, permis ? Quelle est la barrière entre le toucher et la contrainte physique qui signifierait la perte de maîtrise de l'enseignante ?

Comme on peut le constater, les trois aspects analysés dans cette situation : les mesures de soutien, le besoin d'attention, et le toucher sont en interaction. L'enfant a besoin d'une mesure de soutien et le manifeste par des comportements répétitifs liés au corps. En utilisant le toucher et la proximité physique, l'enseignante apporte un soutien en lien avec le développement de l'enfant qui semble encore avoir besoin d'un contrôle physique et d'une proximité. La proximité l'aide à trouver ses propres limites, à rester dans son rôle d'enfant-élève et à se centrer sur la tâche puisqu'il se met à chanter !

6.4. Description de la situation 3 : Confrontation : négociation ou communication ? (Observation 2, deuxième partie, (à partir du début))

C'est le moment des ateliers libres. Les enfants dès qu'ils sont touchés par la fleur peluche (rituel) vont s'inscrire à un atelier. Loan (prénom fictif) ne choisit pas d'atelier libre et se met derrière les ordinateurs où il y a déjà deux enfants présents. La **maîtresse** lui

demande d'aller choisir un atelier libre, il n'obéit pas et reste derrière les ordinateurs. **L'enseignante** lui demande une deuxième fois de choisir un atelier, sinon elle lui enlève sa fleur (la fleur qui lui permet de s'inscrire à un atelier). Il reste cependant devant les ordinateurs, **elle** s'approche de lui le tient par les bras et se met tout près de lui pour lui redire la conséquence (« je t'ai dit quoi, si tu es encore derrière les ordinateurs, j'ai dit que je te prenais ta fleur, tu as entendu ce que je t'ai dit ! »). Loan essaie de trouver une excuse : « je ne sais pas où est ma fleur », mais là, l'enseignante ne répond pas. Elle le tient toujours. Il veut s'échapper. Il hoche de la tête pour dire oui et montre à l'enseignante où est sa fleur. Il va chercher sa fleur, l'enseignante le suit. Puis, lui prend sa fleur. Il crie : « NON ! », elle lui demande qu'il aille faire un jeu à sa place. Il refuse. **Elle** se met à son niveau pour lui parler. Leo la pousse en la tapant et part en grimaçant. Il se remet devant les ordinateurs. La maîtresse le suit, veut le prendre, mais il se jette par terre. Il court dans la classe, elle le suit. Il se pose dans un coin, l'enseignante va **discuter** avec lui. Il essaie de négocier avec elle. Elle refuse de lui donner sa fleur. Puis, elle **accepte** avec une condition : « si je te donne ta fleur, tu choisis un atelier tout de suite » (ils chuchotent, on ne comprend pas tout ce qu'ils se disent). Ensuite, il se déplace et cherche un atelier. L'enseignante lui **propose** le train, mais il conteste. Il veut aller à l'atelier de l'écoute. Cependant, la place est prise, il supplie la personne de le laisser aller. L'enseignante **l'appelle** par son prénom. Elle revient vers lui en lui tenant ses épaules et en lui expliquant que la place est prise. Elle lui demande de choisir un autre atelier. Il se remet à nouveau devant les ordinateurs, puis se déplace dans la classe. Elle le fixe du regard et il se déplace dans la classe pour chercher un atelier. Il va vers la personne à l'écoute et la supplie. La maîtresse lui **redemande** où il veut sa fleur et lui dit que dans cinq minutes elle la garde avec elle. Il veut jouer un jeu à deux, regarde de nouveau les ordinateurs. Il demande à ses camarades s'ils veulent bien jouer un jeu avec lui. Personne ne veut, il s'énerve et pleurniche. La **maîtresse** le fixe des yeux. Il retourne vers les ordinateurs devant l'enseignante. Il tourne en rond, la **maîtresse** lui demande où il veut sa fleur sinon elle la garde. Il choisit un jeu de société qui se joue à plusieurs. Il demande à l'enseignante si elle veut jouer avec lui. L'enseignante lui répond qu'elle ne peut pas. Il va interroger ses camarades pour leur demander de jouer avec lui. Elle lui fait des propositions de jeux. Il l'ignore. L'enseignante va s'occuper des autres élèves. On entend des remarques de ses camarades se plaignant de Loan. La **maîtresse** réagit et lui demande de redonner la fleur qu'il avait volée. L'enseignante arrive par derrière et lui prend la fleur que Loan avait pour la rendre à son propriétaire. Elle lui demande gentiment de ne plus faire du chantage avec ses copains. Il se déplace et va demander à d'autres personnes de jouer avec lui, ils refusent à leur tour, il s'énerve. Il prend une des fleurs et la jette par terre. Il continue à chercher un camarade pour jouer, tout le monde lui refuse. Il prend un de ses camarades dans les bras, lui fait des bisous et lui parle dans l'oreille. Il refuse aussi de jouer avec lui.

La cloche sonne l'heure de ranger, Loan crie « non ! T'es méchante » en s'adressant à l'enseignante. Elle lui **répond** : « non, c'est l'heure ». Il pleure vers la maîtresse en lui disant qu'il n'a pu faire aucun atelier. La maîtresse lui dit qu'il fallait en choisir un. Il retourne vers les ordinateurs, l'enseignante le prend par le bras en lui disant : « tu laisses ». Il pleurniche, puis s'assied à sa place. Il réclame sa fleur pour la ranger derrière sa chaise. La Maîtresse la lui donne.

6.4.1. La règle

On remarque également que Loan enfreint, durant cette séquence, plusieurs règles de base comme celle de respecter les autres (ici la maîtresse).

On peut considérer que dans cette situation la règle à suivre par les enfants correspond à la consigne de choisir l'atelier (tous les ateliers sont au choix sauf les ordinateurs qui ont

un ordre de passage et donc que Loan ne peut pas choisir). Le comportement inadéquat qui provoque la réaction de l'enseignante est le fait que Loan ne veuille pas choisir un atelier. Son comportement est aussi un refus d'entrer dans une tâche cognitive. Durant toute la durée des ateliers, Loan va refuser le choix, donc la consigne. Loan semble n'avoir qu'une idée en tête : aller vers les ordinateurs.

À noter que la consigne n'est pas expliquée dans la séquence filmée, on peut supposer que les enfants sont censés la connaître. Ce qui n'est peut-être pas si sûr pour Loan.

Nous constatons que cette situation comporte deux aspects : celle du choix et celle de la contrainte, puisque les enfants doivent tout d'abord choisir un atelier. Ils ont donc une certaine liberté par rapport à la tâche, mais ont des contraintes puisqu'ils doivent s'arranger entre eux.

6.4.2. Actions de l'enseignante

Nous allons, dans cette situation, surtout analyser les aspects de communication et de négociation.

L'enseignante explicite et rappelle la consigne

Elle lui demande de choisir un atelier. Elle doit lui redemander une deuxième fois en lui indiquant la conséquence s'il n'obéit pas (confisquer la fleur). Elle s'approche de lui, le prend par le bras, se met à son niveau pour lui parler près de son oreille, lui indique à nouveau la conséquence et lui prend sa fleur.

L'enseignante négocie

Elle se met à son niveau pour lui parler. Il s'enfuit alors l'enseignante le suit et va de nouveau discuter avec lui et accepte de négocier avec lui. Elle lui redonne la fleur. Elle lui propose des ateliers. Elle l'appelle par son prénom en lui disant que la place est prise. Elle lui demande où il veut sa fleur et lui donne cinq minutes pour choisir une place, sinon elle lui prend sa fleur. Elle le fixe dans les yeux. L'enseignante lui refait des propositions de jeux.

L'enseignante se confronte et exige

L'enseignante lui demande de rendre la fleur qu'il a volée, elle arrive derrière lui et lui la prend des mains et lui demande de cesser de faire du chantage avec ses camarades. L'enseignante explique pourquoi ça a sonné en répondant à son insulte (tu es méchante), elle lui dit qu'il fallait tout simplement en choisir un. L'enseignante lui demande de laisser tranquille son camarade en le regardant dans les yeux. Elle se déplace près de lui et le prend par les bras en lui demandant de s'occuper de ses affaires. Elle lui fait une remarque parce qu'il n'a pas fait attention au dessin de sa camarade. L'enseignante doit intervenir de nouveau et lui demande de rester sur sa fleur.

6.4.3. Réactions de l'enfant

L'enfant reste passif et ne dit rien

1re action (E. lui demande d'aller choisir un atelier) : Il n'obéit pas et reste derrière les ordinateurs.

2e action (E. lui donne la conséquence) : Il ne bouge pas et reste toujours derrière les ordinateurs.

L'enfant s'exprime en se justifiant

3e action (Enseignante : le prend par le bras, lui redit la conséquence et va chercher sa fleur) : il cherche une excuse, essaie de s'échapper et va chercher sa fleur et refuse que l'enseignante prenne sa fleur.

L'enfant s'exprime physiquement

4e action (E. se met à sa hauteur et discute avec lui) : il ne veut pas l'écouter, la pousse et la tape en s'enfuyant en courant.

L'enfant négocie et communique avec les autres.

5e action (E. va discuter avec lui) : il essaie de négocier avec elle en lui promettant que si elle lui redonne sa fleur, il va choisir un atelier.

6e action (E. accepte et pose ses conditions) : il va chercher un atelier.

7e action (elle l'aide à choisir un atelier, le train) : il refuse et veut aller à l'atelier d'écoute où il y a déjà quelqu'un.

8e action (elle l'appelle par son prénom en lui disant que la place est prise) : il supplie sa camarade de lui céder la place.

9e action (elle s'approche de lui le touche dans le dos et lui explique que la place est prise, elle lui demande de choisir un atelier) : il se remet derrière les ordinateurs.

10e action (elle le fixe du regard) : il se déplace et cherche donc un atelier, puis retourne vers l'atelier d'écoute et supplie à nouveau l'enfant pour avoir la place.

11e action (elle lui demande où il veut sa fleur) : il choisit un jeu qui se joue à plusieurs.

12e action (elle lui propose des jeux) : il l'ignore et cherche un camarade pour jouer.

13e action (elle demande à Loan de rendre la fleur qu'il a volée) : il n'obéit pas et la cache derrière son dos.

14e action (l'enseignante vient lui prendre la fleur qu'il a dans la main et lui demande de cesser de faire du chantage) : il demande ce que c'est le mot « chantage » et retourne chercher un camarade pour jouer.

15e action (l'enseignante lui demande de laisser tranquille son camarade) : il s'assied puis recommence quelques instants après.

16e action (elle le prend et se baisse vers lui en lui demandant de s'occuper de ses affaires) : il va s'asseoir à sa place.

17e action (elle lui dit qu'il fallait faire attention) : il se tait et ne dit plus rien.

18e action (elle lui demande de rester sur sa fleur) : il n'obéit pas.

6.4.4. Liens théoriques et réflexions

Liens théoriques : mesure corrective et modelage du comportement

L'enseignante avertit l'enfant à plusieurs reprises sous peine de sanction. L'élève ne réagissant pas aux avertissements se voit confisquer sa fleur. L'enseignante emploie donc une mesure corrective puisqu'elle applique une conséquence appropriée au comportement inadéquat de l'enfant. Cependant, l'enseignante revient sur sa décision et accepte de négocier avec l'enfant. Selon Charles (2004, p.280), l'enseignante devrait toujours appliquer les conséquences de la même façon. Un manque de cohérence pourrait mettre les élèves à confusion, ce qui les inciterait à enfreindre les règles. L'enseignante emploie le modelage du comportement. Comme nous l'avons vu ci-dessus, elle donne une conséquence au comportement inadéquat de l'enfant (Charles, 2004, p.45).

Réflexions

On remarque dans cette situation que l'enseignante revient sur sa décision. D'abord, elle vient lui prendre sa fleur et ensuite après discussion, elle la lui redonne. Pourquoi revient-elle donc sur sa décision ? Elle avait pourtant averti l'enfant de la conséquence s'il restait devant les ordinateurs. Serait-ce une manière de laisser à l'enfant une deuxième chance pour se racheter et donc le revaloriser ? Veut-elle lui laisser une part de responsabilité par rapport à son comportement inadéquat ?

Les modèles de communication et de négociation avec l'enfant (Gordon, Canter, Dreikurs)

Cette méthode vise à donner satisfaction aux deux participants d'un conflit. Ainsi, il n'y aurait pas de perdant, ni de gagnant, de manière à éviter une lutte pour le pouvoir (Charles, 2004, p.212). Il y a une discussion entre les deux personnes pour trouver un juste milieu qui favorise les deux partis. L'enseignante a appliqué cette méthode avec Loan, puisqu'ils ont négocié ensemble. Elle lui a donné la fleur à condition que Loan trouve un atelier rapidement. On constate néanmoins, que Loan n'a pu trouver un atelier, durant toute la durée de l'activité et n'a cessé d'embêter ses camarades et l'enseignante.

L'entretien tête à tête (Canter, 1976) consiste en une discussion entre l'enseignante et l'élève à propos d'un comportement. Le but est de comprendre ce qui se passe et non de sanctionner. Ainsi, cela permet d'offrir un soutien à l'élève.

Le modèle de l'enseignement démocratique (Dreikurs, 1972) vise à inciter les élèves à se motiver eux-mêmes. L'enseignante doit pour cela les aider à établir des règles de conduite de manière à faire progresser la classe et de manière à les rendre responsables. Il s'agit donc de laisser une place aux décisions et aux choix de l'élève, comme c'est le cas ici avec les ateliers.

Réflexions

On constate que deux idéaux se contredisent. Le premier insiste sur la cohérence entre la conséquence et la sanction sans avoir recours à la négociation. Tandis que le deuxième insiste sur le principe du consensus. On peut alors se questionner sur l'efficacité de ces deux idéaux. Lequel serait le plus efficace ? Est-ce que l'efficacité dépendrait du contexte et de la personnalité de l'enfant ?

Pour Loan, nous avons remarqué que la négociation n'a pas fonctionné puisqu'il n'a pas été capable de choisir un atelier. Peut-être que l'âge de l'enfant et son développement mental ne le lui permettent pas encore. On peut alors se demander quels pourraient être les buts d'un enseignement basé sur la négociation dans ce cadre-là. Est-ce pour donner une seconde chance à l'enfant ? Est-ce que c'est un apprentissage de la négociation pour favoriser l'autonomie de l'enfant ? Est-ce une manière de rendre les apprentissages plus intéressants puisqu'il y a un choix ? Ce sont toutes des hypothèses importantes à prendre en compte lorsque nous appliquons une action. L'enseignante devrait avoir un objectif pédagogique lorsqu'elle pose une consigne de négociation, qui tiendrait compte du niveau et des besoins de l'enfant au même titre qu'un autre apprentissage.

Dans la situation, nous observons que l'enseignante consacre une discussion en tête à tête avec Killian de manière à trouver une solution au conflit, étant donné qu'il refuse de se soumettre à la sanction de l'enseignante et se confronte à elle (crise) (Charles, 2004, p 146). On peut se demander alors quel serait le moment adéquat pour s'entretenir avec l'enfant. En effet, si l'enfant est énervé, ses capacités d'écoute et de compréhension seraient diminuées, de même que celles de l'enseignante.

Mesures de soutien

En observant la situation, on constate que l'enseignante favorise une méthode de soutien. En effet, elle reste à plusieurs reprises près de l'enfant. Par ailleurs, elle entame une discussion pour tenter de trouver une solution. Elle lui offre son aide en lui proposant différents ateliers (Charles, 2004, p.279).

Réflexions

Charles affirme que la mesure corrective succède à la mesure de soutien, dans un but de progressivité. La mesure corrective permet d'établir des conséquences à un comportement inadéquat, celle de soutien vise à aider l'enfant à se comporter de manière adéquate.

Cependant, nous observons dans cette situation que l'enseignante inverse ces deux aspects. En effet, elle commence par établir directement une conséquence aux comportements. Ce qui serait la mesure corrective. Puis, face à l'opposition, elle change son choix et décide d'aider l'enfant à trouver un atelier et négocie avec l'élève.

Nous remarquons ici un aspect intéressant dans notre analyse. On peut se demander quels sont les faits qui modifient le choix de l'enseignante. Se sent-elle impuissante face à l'enfant qui essaierait peut-être de prendre le contrôle ? Voudrait-elle laisser une seconde chance à l'élève, ce qui lui permettrait de corriger par lui-même son comportement et donc d'apprendre à se contrôler ?

Là encore, il s'agit d'hypothèses qui peuvent guider la pratique réflexive, améliorer sa démarche et ses actions.

Ce qui reste important, c'est que les mesures correctives soient appliquées de manière prédictible et cohérente afin qu'elles gardent leur efficacité. Dans la pratique, on peut souvent être en décalage et devoir (ou vouloir) modifier un choix. C'est souvent après coup dans la réflexion ou dans l'analyse du ressenti que l'on peut en prendre conscience et réguler.

Comme nous pouvons le constater, l'enseignante utilise à nouveau à plusieurs moments le langage gestuel et plus précisément la proximité et le toucher (Charles, 2004, p.160). En effet, l'enseignante s'approche de l'enfant, le suit, etc. Ces actions visent à contrôler le comportement de l'élève de manière à favoriser chez lui une bonne conduite. On remarque par ailleurs que le toucher est très présent dans cette situation. L'enseignante corrige le comportement inapproprié en touchant l'enfant soit par le bras, les épaules ou le dos. Elle retient aussi l'enfant quand il veut s'échapper.

Réflexions

On peut se demander si le risque de perte de contrôle évoqué précédemment favorise un passage par le contrôle physique. Les questions déontologiques et de limites se posent alors de manière rigoureuse.

On constate que l'enseignante et l'enfant sont beaucoup dans le toucher et le contact physique (il touche l'enseignante, se laisse tomber, etc.). Il n'y a pas forcément de négociation et de réelle communication au sens de verbalisation dans ces comportements. Ceci rejoint l'aspect évoqué ci-dessus concernant les capacités actuelles de l'enfant à entrer en communication et donc en négociation.

6.5. Description de la situation 4 : effet de groupe (observation 1, 1^{ère} partie (à partir de la 41^{ème} minute))

C'est le moment dédié au calendrier. Lorsque les élèves s'installent, **l'enseignante** remarque que Loan touche le matériel de l'enseignante. Elle lui indique qu'il ne se trouve pas à la bonne place. En se déplaçant à sa place, Loan bouscule ses camarades et ne va pas s'asseoir où l'enseignante lui avait demandé. L'enseignante ne remarque pas et appelle deux enfants qui ne sont pas à leur place pour leur demander de s'asseoir comme il faut. Loan, durant ce temps, en profite pour taquiner ses camarades. Il leur touche les cheveux, leur tire les oreilles. **L'enseignant** avertit les élèves qu'il faut lever le doigt avant de parler et laisser les mains vers soi. En disant cela, elle fixe Loan qui ne réagit pas et continue de mettre ses mains sur la tête de son camarade. **Elle** lui dit : « Loan, on attend que tu aies les mains chez toi. » Loan n'obéit pas. Alors, **elle** s'avance avec ses mains pour les lui enlever. Loan se remet assis à sa place et cesse donc d'importuner son camarade quelques minutes, puis recommence en leur tapant sur le dos. Il tape de plus en plus fort jusqu'à ce que l'enfant réagisse. Il se couche ensuite sur un camarade en le prenant dans ses bras. **L'enseignante** le regarde et lui demande de s'asseoir. Il n'écoute pas et reste couché. Elle lui dit : « je crois bien que tu déranges Tom (prénom fictif), Loan ». Il n'obéit toujours pas, l'enseignante le relève avec son bras en disant : « **Loan**, s'il te plaît. » Loan se remet assis quelques secondes, puis se replie à nouveau vers ses camarades et discute avec ceux de derrière. Il a le dos face à la maîtresse qui ne **réagit** pas. Il se remet en face de la maîtresse. L'enseignante leur pose la devinette du jour. Elle leur annonce qu'elle n'interroge que les élèves qui ont levé le doigt. Les élèves répondent à leur tour, assis. Lorsque Loan fait sa proposition, il se lève, va vers la maîtresse et donne sa réponse. Deux élèves en profitent pour se lever à leur tour. Loan s'assied à nouveau, mais continue à expliquer. Pendant son explication, il tape un de ses camarades sur la tête. **L'enseignante** ne réagit pas à son geste, mais lui dit pour qu'il se taise qu'elle doit aussi interroger les autres. Loan se recouche sur ses camarades. Ses camarades se plaignent. **L'enseignante** n'agit pas et écoute l'enfant interrogé. Éric imite Loan en se couchant à son tour. **L'enseignante** demande à Loan de cesser : « tu remarques bien que Marco (prénom fictif) te demande d'arrêter. » Éric se remet donc assis. Mais Loan ne bouge pas. **L'enseignante** demande donc à Marco qui est embêté

par Loan de changer de place et de laisser Loan tranquille. L'enseignante continue d'interroger les élèves et Loan reste couché sur le sol. Loan se couche sur un autre camarade qui est à côté de lui. Deux élèves touchent Loan qui est couché. **L'enseignante** demande à un des élèves qui le touche d'arrêter. Dès que l'enseignante donne la réponse à la devinette, Loan s'assied comme il faut et écoute attentivement la réponse. L'enseignante leur demande d'aller se remettre en cercle. À ce moment, Loan se lève d'un coup et bouscule ses camarades. **L'enseignante** lui demande de s'asseoir à côté d'elle. Loan se couche à côté d'elle durant les explications de l'activité suivante. Quelques secondes après, lorsque l'enseignante forme les groupes pour les jeux de mathématiques, Loan se remet assis et est attentif.

6.5.1. La règle

Dans cette situation, Loan est agité et semble ne pas être intéressé par la leçon. Il ne respecte pas la troisième règle de discipline, celle du respect de ses camarades (Cf. observation 2, p.1). En effet, il tape ses camarades, les touche et se couche sur eux.

6.5.2. Actions de l'enseignante

Nous sommes attentive surtout aux aspects de groupe soulignés en gras.

L'enseignante demande à Loan d'aller s'asseoir à sa place et **remet les affaires** qu'il a touchées. Elle **avertit les élèves** qu'il faut lever le doigt et garder les mains vers soi. Ensuite, elle s'adresse à Loan en lui montrant qu'elle attend qu'il se mette comme il faut en place. Loan ne bougeant pas, elle s'avance près de lui en le remettant en place à l'aide de ses mains. Puis, elle lui demande de s'asseoir puisqu'il est couché. **Elle lui fait remarquer qu'il dérange son camarade.** Loan n'obéit toujours pas, alors elle lui demande en utilisant la forme de politesse « s'il te plaît ». Quelques instants après, Loan **a le dos tourné à la classe**, cette fois elle ne réagit pas. Lorsque Loan donne sa réponse à la devinette, il parle longtemps puis en même temps **tape un camarade** sur la tête, l'enseignante ne réagit pas à son geste, mais **lui indique qu'elle doit aussi interroger les autres camarades.** Loan **se recouche sur ses camarades**, l'enseignante n'y prête plus attention. En entendant **les plaintes de Marco**, elle demande à Loan de cesser. Il ne réagit pas donc **elle demande à Marco** de se déplacer et de le laisser tranquille. Un élève touche Loan qui est couché, l'enseignante lui demande d'arrêter. Loan **bouscule ses camarades**, l'enseignante lui demande de s'asseoir près d'elle.

6.5.3. Réactions de l'enfant

1re action (L'enseignante lui demande d'aller à sa place) : L'enfant se déplace en bousculant ses camarades et ne s'assied pas à l'endroit où l'enseignante lui avait demandé de s'asseoir.

2e action (E. avertit tous les élèves) : Loan n'y prête pas attention et continue de toucher son camarade de devant.

3e action (E. lui fait remarquer qu'ils attendent sur lui) : Loan touche toujours son camarade.

4e action (E. enlève ses mains avec les siennes) : Loan se remet assis comme il faut et cesse d'importuner son camarade quelques minutes, puis recommence.

5e action (E. le regarde et lui demande de s'asseoir) : Il n'écoute pas et reste couché.

6e action (E. lui dit « Loan, s'il te plaît ») : il se remet assis quelques instants, puis se replie sur lui-même, bouge et discute avec ses camarades.

7e action (E. l'ignore) : il se remet assis face à elle.

8e action (E. lui fait remarquer qu'elle aimerait aussi interroger les autres élèves) : Il recommence à se coucher sur ses camarades qui se plaignent.

9e action (E. l'ignore, puis lui fait une remarque) : Eric qui était assis se remet comme il faut, tandis que Loan reste toujours couché.

10e action (E. demande au camarade qui est embêté par Loan de changer de place et de le laisser tranquille) : Loan se couche sur un autre camarade.

11e action (E. demande à un des garçons touchant Loan, qui prend toute la place, de cesser) : Le garçon cesse mais Loan reste assis.

12e action (E. lui demande de s'asseoir à côté d'elle) : il se couche quelques instants.

6.5.4. Liens théoriques et réflexions

Comme lors de la situation qui précède, l'enfant reproduit souvent les mêmes actions. Il ne prend pas en compte les remarques de l'enseignante et lui désobéit.

Le comportement de Loan et les actions de l'enseignante

Liens théoriques : mesure de soutien et méthode non coercitive

L'enseignante n'utilise pas de mesure préventive (qui prévient le comportement inadéquat), ni de mesure corrective (qui le corrige). En effet, elle cherche plutôt à offrir des mesures de soutien, afin d'aider l'élève à retrouver sa maîtrise de soi. L'enseignante lui demande à plusieurs moments de se tenir comme il faut, elle emploie la proximité physique en lui demandant de s'asseoir à côté d'elle, elle manifeste de l'intérêt pour ses réponses, etc. Malgré ces interventions, nous pouvons observer que le comportement de l'enfant ne change pas et qu'il ne lui obéit pas.

Comme nous le remarquons, l'enseignante ne donne aucune conséquence à l'enfant. Elle lui fait plusieurs remarques, mais à aucun moment, l'enseignante ne le punit. Selon les propos de Gordon (1989), les mesures punitives font du tort à l'enfant, ce qui inciterait à « adopter un comportement autodestructeur et à commettre des actes antisociaux » (Charles, 2004, p.201).

Le but selon Gordon est de mettre en place des actions qui rendent l'enfant actif et responsable de ses propres actes.

Bien que le comportement de Loan persiste, l'enseignante n'emploie aucune mesure corrective. Elle s'approche de lui, le touche et l'avertit à plusieurs reprises.

Réflexions

On peut se demander pourquoi l'enseignante l'avertit sans aller à la sanction. Quel est le sens de sa démarche ? A-t-elle peur de le sanctionner, sachant que c'est un enfant qui réagit facilement et qui s'oppose à la sanction ?

Veut-elle rendre l'élève responsable, lui faire prendre conscience de son comportement ? Est-ce qu'elle veut éviter de lui faire du tort et qu'il développe encore plus des comportements destructeurs, voire autodestructeurs ?

Liens théoriques : Langage gestuel (modèle de Jones)

L'enseignante a de nouveau recours à cette intervention. Lorsque l'enfant ne lui obéit pas, elle s'approche de lui et le touche. De plus, elle veille à être près de l'enfant perturbateur pour corriger son comportement. En effet, pour pouvoir faire usage de la proximité physique, il faut que l'enseignante puisse intervenir rapidement (Charles, 2004, p. 161).

Réflexions

Comme dans la situation décrite ci-dessus, nous observons que le langage gestuel et plus précisément la proximité physique et le toucher sont beaucoup employés. Loan touche ses camarades (se couche sur eux, les tape). On remarque que l'enseignante réagit aussi par le toucher. On peut donc se demander si la réaction de l'enseignante est adaptée aux besoins de l'élève qui demanderait à sentir les limites par l'action du toucher. Lorsque l'enseignante le relève avec ses mains, Loan se laisse faire et se remet quelques instants assis. Au contraire, lorsqu'elle lui demande verbalement de s'asseoir, Loan n'obéit pas et reste couché. On remarque donc bien que les paroles sont inefficaces avec l'enfant.

Le comportement de Loan avec le groupe et les actions de l'enseignante

Liens théoriques : Comportement contagieux (Wattenberg et Redl, 1955)

Loan a un comportement inapproprié. Il n'obéit pas à l'enseignante, donne des coups à ses camarades, se couche par terre, etc. Nous observons à deux reprises que son comportement va influencer quelques camarades qui se comportent à leur tour de manière inadéquate.

Cette influence est nommée par Wattenberg et Redl (1955) un comportement contagieux. Il se produit généralement lorsque l'élève qui enfreint une règle jouit de la considération du groupe. Nous constatons dans cette observation, que deux élèves se permettent de se lever comme Loan alors que tout le monde est assis et qu'Éric imite le comportement de Loan en se couchant aussi par terre. Pour faire face à cela, l'enseignante doit immédiatement réagir de manière à stopper la propagation (Charles, 2004, p.17). Dans la situation, l'enseignante demande à Loan de se remettre assis. Éric ne voulant certainement pas se faire gronder à son tour s'assied directement.

Réflexions

Nous constatons dans cette situation que Loan a un comportement qui se répercute sur ses camarades. On peut se demander alors quels sont les facteurs qui provoquent cette répercussion.

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus l'enseignante n'emploie aucune mesure corrective. On peut alors penser que les élèves peuvent croire qu'il est permis de se comporter ainsi puisqu'il n'y a pas réellement de conséquences.

Cependant, les élèves sont globalement conscients du règlement. Il est donc possible qu'ils veuillent à leur tour attirer l'attention. En effet, durant toute la séquence

l'enseignante corrige le comportement de Loan et s'occupe en conséquence moins des autres élèves.

L'enseignante corrige le comportement Loan avec des mesures de soutien qui lui donnent de l'attention. On peut alors supposer que ces mesures apportent un effet plutôt de renforcement (au sens skinérien), si on pense que l'enfant recherche de l'attention. Du coup, Loan risque de développer dans ce cas-là un rôle négatif d'élève perturbateur qui trouve son compte lorsque les autres l'imitent ou s'intéressent à son comportement.

Effet de réverbération (modèle de Kounin, 1977)

L'effet de réverbération est le fait que les paroles de l'enseignante adressées à un élève influencent le comportement des autres élèves de la classe. Ainsi, lorsque l'enseignante émet des commentaires dissuasifs, qui ont pour but de modifier le comportement inadéquat de l'élève, cela peut modifier le comportement des autres élèves. Nous avons constaté dans cette observation que la remarque dédiée à Loan a influencé le comportement d'Éric qui se remet assis.

Réflexions

On peut faire un lien entre cet effet et l'imitation du comportement décrite plus haut : lorsqu'un enfant imite un comportement d'un enfant perturbateur. Si l'enseignante réprimande l'enfant perturbateur, les autres enfants pourront prendre également la remarque pour eux et en tenir compte.

Il semble important dès lors d'utiliser plutôt des actions dissuasives et correctives et non des actions qui amènent trop de soutien dans le cadre d'un groupe, lorsqu'un enfant perturbe.

Par contre ce qui serait possible, c'est d'apporter de l'attention aux élèves qui ont un comportement approprié et/ou aux comportements adéquats de l'enfant qui perturbe

Liens théoriques : les activités intéressantes

Selon le modèle de Glasser (1969), il est important que les apprentissages soient en lien avec les besoins des enfants, et donc qu'ils soient ressentis comme intéressants. Les problèmes de discipline apparaissent lorsque les tâches demandées par l'enseignante ne sont pas en phase avec les besoins des élèves.

Réflexions

On remarque que Loan se met en place dès que l'enseignante donne la réponse à la devinette. Son attention et son intérêt sont à nouveau captivés. L'enseignante interrogeant tous les élèves, l'activité dure un certain temps et Loan s'impatiente, se désintéresse à la devinette et commence à avoir des comportements inadéquats. Au moment où l'enseignante donne la réponse, l'intérêt de Loan (qui est un enfant de très bon niveau) est à nouveau captivé.

On remarque là aussi un effet de groupe. C'est le fait que la devinette concerne toute la classe qui amène certains élèves à se désintéresser. Si l'on avait posé la question qu'à deux élèves, la réponse aurait été donnée plus vite et cela aurait évité des comportements perturbateurs.

Selon le modèle néoskinnérien et le principe du règlement-ignorance-compliment, l'enseignante ignore les comportements dérangeants et félicite les bons comportements. Ainsi, les comportements inadéquats ne prennent aucune place dans le cours de la leçon et la leçon n'est pas interrompue. Lorsqu'il y a un élève qui se comporte de manière inappropriée, l'enseignant repérera un élève qui adopte un comportement adéquat pour le complimenter. Le but est d'amener l'élève à adopter un comportement approprié.

Réflexions : Agir sur l'enfant ou sur le groupe ?

Comme nous l'avons déjà décrit ci-dessus, l'enseignante avertit plusieurs fois l'enfant perturbateur. Or, l'enfant n'obéit toujours pas. Il est couché sur un camarade et ne veut pas se relever. L'enseignante lui demande de se mettre à sa place, puis étant donné qu'il ne lui obéit pas, elle **demande à son camarade**, qui est à côté de lui, de se déplacer.

On peut donc se questionner sur l'objectif de cette action ? Est-ce que l'enseignante cherche à ignorer le comportement inadéquat, pour éviter qu'il soit renforcé, au sens comportementaliste développé ci-dessus ?

Est-ce qu'elle vise à protéger l'autre enfant dérangé, voire agressé par le camarade ? Est-ce qu'elle décide d'ignorer Loan en trouvant une autre solution pour ne pas entrer en symétrie avec lui ?

On s'aperçoit cependant qu'après cette interaction, Loan continue le même comportement en se couchant sur un autre enfant.

Comment faire pour que le comportement soit stoppé sans entrer en symétrie et donc sans être en échec dans la manière d'imposer la règle et sans laisser l'enfant gêner l'ensemble des élèves de la classe ?

Comment tenir compte du besoin de Loan (attention, cadre, limites) et des besoins des autres élèves (ne pas être agressés, besoin de respect, Cf. règle) et les besoins du groupe classe en tant que tel (avancer dans les tâches, avoir un sentiment de sécurité et une bonne ambiance de travail) ?

Par cet exemple, on voit que la manière d'imposer la discipline, le cadre disciplinaire (soit par punition, soutien, etc.) influence l'apprentissage, la dynamique du groupe. On est bien au centre de notre question de départ : comment gérer une classe, l'ambiance de cette classe, tout en contrôlant de manière adéquate et éthiquement correcte les comportements inadéquats des élèves ?

Faut-il être strict dans l'application immédiate, faut-il au contraire chercher à rendre les élèves responsables, faut-il encore les soutenir sur le plan cognitif ?

7. Synthèse des résultats

Le parcours que nous venons de faire nous permet maintenant de tirer quelques constats à titre de synthèse. Nous le faisons à partir du tableau ci-dessous.

7.1. Tableau récapitulatif des découvertes

Le tableau présenté ci-dessous permet de récapituler les résultats en suivant nos quatre situations. La ligne de titre du tableau reprend les thèmes généraux des situations. Nous avons nommé nos situations par soucis de clarté. Les mots cités dans chaque colonne sont un rappel des concepts mis en évidence dans chacune des situations. Nous les développons dans les paragraphes suivants.

la conséquence	Le langage gestuel	La communication	Les pairs et le groupe
cohérence	utile à court terme	tenir compte du stade de développement de l'enfant	effet de réverbération
conséquence logique	besoin des jeunes enfants		contenu captivant pour la classe
progressivité			stopper directement un comportement déviant pour éviter l'effet de groupe

7.1.1. Conséquence : les mesures correctives, besoin de cohérence

Comme nous avons pu le constater dans notre analyse, les mesures correctives sont efficaces lorsqu'il y a cohérence entre le cadre disciplinaire et l'action.

Au début de l'année scolaire, l'enseignante a établi la discipline avec les élèves. Ils ont discuté ensemble des conséquences lorsqu'une règle n'est pas respectée. Ainsi, les élèves sont au courant du cadre disciplinaire. Il est donc important que les actions de l'enseignante soient cohérentes avec le cadre établi. Comme nous avons pu observer avec la situation 1, l'enseignante avertit l'enfant trois fois, puis le sanctionne. Par ce fait, après avoir été sanctionné, il adopte directement un comportement adéquat.

Dans la situation 3, l'enseignante avertit à plusieurs reprises l'enfant. Elle lui indique même la conséquence s'il continue à désobéir. L'enfant continue et l'enseignante décide donc d'appliquer la conséquence. Or, comme nous l'avons décrit, l'enseignante revient sur sa décision et lui redonne la fleur qu'elle lui avait confisquée. Par la suite, nous constatons que l'enfant n'obéira toujours pas et continuera à adopter un comportement inapproprié.

Nous constatons à partir de ces deux situations qu'il est important d'avoir une cohérence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. En effet, si l'enseignante est cohérente elle exprimera son autorité et se fera mieux respecter par ses élèves.

Mais alors, quels sont les facteurs qui favorisent une action cohérente et qu'est-ce qui rend cette cohérence difficile ? Quelle est la part des facteurs personnels, des facteurs situationnels (une classe difficile) et qu'en est-il de l'interaction entre les facteurs personnels et situationnels ?

7.1.2. Progressivité : avantage et limite

La progressivité permet de transmettre la responsabilité à l'élève, cela fait appel à son développement cognitif et cela le favorise. Par ailleurs, si l'enfant n'est pas en mesure de comprendre cette progressivité, il lui sera difficile de se responsabiliser et l'enfant ne pourra pas appliquer la règle. Il sera alors dans l'échec et développera une mauvaise image de lui.

Finalement, être cadrant rapidement pour un enfant qui a de la peine à se responsabiliser peut être une manière de préserver son estime de lui-même.

Comment tenir compte du besoin de responsabilité et des difficultés de l'enfant à se responsabiliser sans le mettre en situation d'échec ?

7.1.3. Conséquence logique

Afin d'établir une bonne conséquence, il convient qu'elle soit en rapport logique avec l'acte produit. Il faut que l'enfant puisse comprendre et établir un lien entre son comportement et la conséquence établie (sanction). Par exemple, Killian qui se comporte inadéquatement lors d'une mise en commun, doit sortir du groupe.

Or, on peut se demander s'il est cohérent de sortir un enfant du groupe alors qu'un des objectifs de l'école enfantine est la socialisation. On voit qu'une conséquence ponctuelle peut avoir du sens, mais appliquée sans discernement à long terme, elle pourrait aller à l'encontre des objectifs.

Comment tenir compte des besoins immédiats et des objectifs pédagogiques à long terme ?

7.1.4. Le besoin de proximité

Nous constatons dans les situations décrites ci-dessus que la proximité physique et le toucher sont beaucoup utilisés comme actions pour corriger un comportement. La proximité physique est plus une mesure de soutien qu'une mesure corrective. En effet, on donne du soutien à l'enfant lorsqu'on s'approche de lui ou lorsqu'on le touche. L'enfant est remarqué par l'enseignante qui lui apporte une certaine attention, ce qui peut le valoriser et l'entraîner à adopter un meilleur comportement.

Lorsque l'enseignante emploie la proximité physique ou le toucher, l'enfant réagit et adopte à nouveau un comportement convenable. Au contraire, lorsque l'enseignante communique verbalement avec les enfants, ils ont plus de peine à lui obéir et ne changent pas leur attitude. On remarque ainsi que le langage gestuel est plus utile que le langage verbal avec des enfants âgés de 5 à 6 ans. Néanmoins, comme il est décrit dans ces situations, l'utilisation du langage gestuel est utile pour de courtes durées. En effet, l'enfant se tient bien lorsque l'enseignante est près de lui et au contraire recommence à adopter un comportement inadéquat dès que l'enseignante s'éloigne. Par ce fait, le langage gestuel a aussi ses limites, puisque l'enseignante ne peut s'occuper que d'un élève. Le toucher est un moyen de soutenir l'enfant (étayage), mais ne fait pas réellement appel aux ressources de l'enfant pour se contenir par lui-même.

La proximité physique et le toucher sont donc favorables lorsqu'il s'agit d'une situation à court terme et moins favorable lorsqu'elle perdure. Elle devrait donc s'inscrire dans un processus d'apprentissage qui irait en direction d'une plus grande verbalisation des attentes.

7.1.5. Les actions de l'enseignante en lien avec le stade de développement de l'enfant

Pour que les actions de l'enseignante aient une influence sur l'enfant, il faut qu'elles soient adaptées à l'enfant. Au contraire, si l'enseignante demande quelque chose de trop élevé à l'enfant, ce dernier ne pourra s'y tenir.

Nous avons pu observer ce principe avec la situation 3 de Loan. L'enseignante a essayé de négocier avec l'enfant. Cette action avait certainement comme objectif de lui laisser une part de responsabilité. Or, comme l'explique Richoz (2009, p. 150), « l'enfant ne fait pas la différence entre le juste et l'injuste et ne tient pas compte de l'intention profonde de celui qui agit ». Pour l'enfant, « ce qui est juste, c'est ce qui lui est imposé par l'adulte ». Par ce constat, l'enseignante n'a pas pu prendre en compte le niveau de l'élève et lui a laissé une responsabilité qu'il ne peut pas encore prendre à cet âge.

Pour établir des actions utiles, il faut donc tenir compte du stade de développement de l'enfant.

Il serait important ainsi d'observer et d'identifier son niveau de compréhension afin d'adapter ce qu'on lui demande à sa capacité cognitive (capacité ici de négocier de manière constructive, de s'appuyer sur la réflexion pour agir). On pourrait le faire réfléchir lorsqu'il est calme pour voir ce qu'il peut comprendre par rapport à la responsabilité qu'il peut assumer. Ensuite dans le feu de l'action, on peut tenir compte de ses limites, tout en essayant, quand c'est possible, de lui laisser une part de responsabilité et une certaine liberté d'action.

7.1.6. Le discours dissuasif et l'effet de groupe

Nous nous sommes aperçu que lorsque l'enseignante émet un commentaire à un élève, ce commentaire a des répercussions sur les autres élèves de la classe. Les élèves vont écouter le commentaire adressé à un enfant et ils vont tenir compte de celui-ci pour leurs propres comportements. Dans notre situation, l'enseignante demande à Loan de se rasseoir et c'est Éric qui s'assied à son tour.

Par cette action, on remarque que l'enseignante tient bien son rôle et maintient le groupe classe sous son autorité.

Cependant, on remarque aussi que les élèves peuvent s'imiter les uns les autres et adopter un comportement inadéquat lorsqu'un élève se le permet. De plus, si l'enseignante n'intervient pas, cela valide le comportement comme autorisé.

Pour stopper cet effet, il est important que l'enseignante réagisse rapidement. Si l'enseignante exprime clairement son autorité, moins d'élèves tenteront de ne pas respecter les règles.

7.1.7. Avoir un contenu d'enseignement captivant pour la classe

Comme nous l'avons aperçu dans la situation 4 (Loan s'assied à nouveau dès la réponse à la devinette), il est important que les élèves ne s'ennuient pas lors d'une activité

scolaire. Il faut les stimuler en proposant des activités intéressantes et qui répondent à leur besoin. Par ailleurs, si le contenu de l'enseignement motive les élèves, il sera moins nécessaire de contrôler les comportements. Par ce fait, le groupe sera contrôlé par le contenu de l'enseignement et non pas par les remarques et réprimandes destinées à un ou plusieurs élèves. Il y aura donc plus d'interactions positives entre les élèves qui seront autant de renforcements positifs à leur comportement adéquat. De plus, l'école répond à son objectif fondamental : apporter des savoirs et instruire.

Gérer la classe, c'est donc être capable de gérer les interactions entre les élèves et tenir son rôle d'enseignant, tout en tenant compte des **besoins** des élèves en difficulté sur le plan comportemental. Notre parcours de recherche nous a rendue ainsi attentive tant à cette dynamique de classe qu'aux besoins spécifiques liés au niveau de l'élève.

Une classe bien gérée est une classe où les apprentissages sont adaptés, stimulants et en lien avec le niveau et les besoins des élèves. En un mot, c'est une classe où les enfants apprennent, donc grandissent.

8. Vérification des hypothèses

Avant de commencer notre recherche, nous avons formulé trois hypothèses en lien avec notre question de départ :

Quelle est la provenance des difficultés dans la mise en place du cadre disciplinaire et quelles sont les actions (méthodes pour y faire face) de l'enseignante qui favorisent leur application dans une classe de deuxième enfantine ?

La question de départ est divisée en trois hypothèses que nous allons discuter ci-dessous.

Il est important de rappeler que notre travail se base sur des résultats qualitatifs. Le but n'est pas tellement d'avoir des réponses définitives, mais plutôt d'ouvrir des pistes de manière heuristique.

Sur quel cadre l'enseignante s'appuie-t-elle pour gérer sa classe ?

Nous avons fait l'hypothèse que « **L'enseignante s'appuie sur des règles pour gérer la discipline** ».

Nos constats montrent qu'effectivement, il y a toujours une règle sous-jacente. Il existe par contre différentes formes de règles (implicite ou explicite, la règle peut être aussi simplement la consigne de travail). Il est évidemment impossible de se limiter à quelques règles de base. Les élèves font face à une multitude de règles.

L'enseignante ne se base pas forcément sur les règles prédéfinies, mais sur des comportements qu'elle considère comme déviants.

Se fixer des règles concrètes et conscientisées (comme celles inscrites sur le tableau) peut être une manière pour l'enseignante d'analyser les interactions avec la classe et de se fixer des objectifs en fonction des besoins de la classe et du niveau des élèves. Les règles doivent être comprises par l'enfant. Elles doivent être en lien avec des valeurs et en concordance avec leurs besoins et leur niveau.

Se fixer des règles doit être issu d'une observation et doit conduire à un projet pédagogique. Cela fait partie du ce projet et non seulement d'un prérequis au fonctionnement de la classe.

La mise en place des règles aide-t-elle à améliorer la discipline ?

Nous avons fait l'hypothèse que **les règles qui garantissent l'efficacité du travail, qui assurent la sécurité physique de tous, qui contribuent au bien-être psychologique sont indispensables pour protéger un bon apprentissage dans un climat favorable.**

Comme nous l'avons constaté dans la situation 4, Loan ne respectait pas ses camarades, il les taquinait, se couchait sur eux, etc. Les enfants embêtés ne pouvaient donc pas se concentrer sur ce que l'enseignante disait. La règle en lien avec cette situation concerne la règle 3 (je respecte mes camarades).

On remarque bien que les règles permettent de garantir un meilleur climat de classe et par conséquent une meilleure appropriation du savoir. Cependant, les règles seules ne sont pas utiles. Ce qui importe c'est l'interaction entre les comportements des élèves et l'enseignante. La règle va permettre de conscientiser ces interactions.

Cela n'est pas utile d'accumuler des règles sans sens et sans objectif clair et sans pouvoir en garantir le respect et leur application.

Faut-il appliquer les règles avec fermeté ou au contraire adapter selon le contexte et la situation ?

L'hypothèse sous-jacente est que **l'enseignante va adapter ses réponses aux comportements dérangeants et donc à l'enfant. Elle n'utilisera pas les mêmes conséquences avec tous les enfants. En effet, elle tiendra compte des besoins différents des élèves.**

Lors de notre analyse, nous nous sommes aperçu que l'enseignante employait trois actions différentes avec les élèves. En effet, quatre situations ont été décrites. Pour la situation 1 qui concerne Killian, l'enseignante pose une sanction. Pour la situation 2, l'enseignante agit surtout avec le langage gestuel pour gérer le comportement d'Éric. Les troisième et quatrième situations concernent Loan. L'enseignante négocie lors de la situation 3 avec l'élève et pour finir lors de la situation 4, l'enseignante tient compte du groupe.

Lorsque l'enseignante est ferme avec l'élève, ce dernier accepte la sanction et cesse son comportement. Au contraire lorsque l'enseignante s'adapte à l'enfant, soit par une mesure de soutien soit par la négociation, l'enfant essaie par tous les moyens d'échapper à la sanction et évite d'obéir à l'enseignante. Celle-ci risque d'être épuisée à force de rester en confrontation avec l'enfant.

Nous pouvons donc constater que l'enseignante différencie sa manière d'agir non pas seulement en fonction des besoins de l'élève, mais aussi selon le contexte de la situation. Finalement, la discipline est une interaction entre les besoins de l'enfant et la dynamique du groupe classe.

Nous pensons donc qu'il est important d'adapter les règles en fonction des besoins des élèves. Cependant une fois les règles bien définies et adaptées, il est nécessaire de rester ferme.

9. Conclusion

9.1. Distance critique

Nous avons choisi d'étudier les actions sur la discipline de classe en observant une enseignante. Nous avons voulu mettre en interaction des théories avec une réalité concrète de terrain qui serait proche de notre pratique future.

Lors de la phase exploratoire, nous nous sommes aperçu qu'il y a de nombreux modèles disciplinaires qui partagent certaines idées et certains éléments. Il était donc difficile de cibler notre recherche sur un modèle disciplinaire particulier, car en général les pratiques de l'enseignante se nourrissent de plusieurs aspects théoriques tirés de différents modèles. Nous avons ainsi dû sélectionner certains modèles en soulignant les aspects particuliers. De plus, il existe un nombre indéfini d'ouvrages sur le thème de la discipline. Nous n'avons donc pas pu tout analyser et nous avons donc centré notre recherche sur les livres actuels.

Concernant notre échantillon de recherche, il aurait été certainement plus significatif de prendre plusieurs enseignants pour voir d'autres manières de procéder. Ainsi, nous aurions pu différencier ce qui appartient à l'enseignante de ce qui appartient aux élèves. Cela est plus difficile dans notre cas, car nous n'avons pas de point de comparaison. Les résultats sont donc forcément subjectifs. Cependant, cette recherche permet de cibler notre recherche sur une dynamique de classe avec son enseignante. En effet, grâce à la démarche (questionnaire, entretiens et observations) nous avons pu mieux la connaître, ce qui est un prérequis pour notre démarche qualitative.

Par ailleurs, nous avons choisi d'analyser quatre situations où l'enseignante interagit avec ses élèves. Les résultats de l'analyse deviennent plus restreints puisqu'ils reposent sur quatre situations choisies de façon subjective. De plus, comme nous l'avons constaté durant ces quatre situations, l'enseignante n'emploie pas forcément la même mesure. Nous ne pouvons donc pas apporter de réponses définitives à partir de ces observations. Nous ne sommes pas sûre que notre observation ait un caractère universel et reproductible. En effet, les conséquences sont liées à la situation, au contexte de la journée, à l'enseignante et à l'enfant. Notre travail garde son aspect heuristique, il cherche à trouver des pistes de réflexion et non des réponses péremptoires. Ce qui est cohérent avec une attitude de réflexion sur la pratique.

9.2. Propositions

Arrivée à ce point de notre travail, nous pouvons indiquer quelques aspects importants qui pourraient faire sens dans notre pratique future.

Ainsi, nous avons pris conscience de l'enjeu de la discipline en classe. Comme nous l'avons relevé au début de notre recherche, nous pensons qu'une classe bien disciplinée favorise un bon climat de classe, ce qui favorise les apprentissages.

Grâce à cette recherche, nous avons appris différentes manières d'intervenir d'un point de vue éducatif dans une classe. Ainsi, nous pouvons dès maintenant mettre en évidence quelques éléments significatifs pour notre propre enseignement.

Le premier point que nous aimerions relever concerne *la fermeté*. Nous nous sommes aperçu qu'être ferme permettait à l'enseignant de se faire respecter. Cela fait aussi lien avec la cohérence. En effet, nous devons prendre en compte nos dires et pouvoir nous y

tenir. La fermeté et la cohérence de nos conséquences seront donc bénéfiques pour le respect de la règle.

Un deuxième élément appartient à la *dynamique de groupe*. Lors de notre analyse de la dernière situation, nous avons constaté que la dynamique de la classe est importante lorsque nous intervenons auprès d'un enfant. Effectivement, un comportement inadéquat peut devenir "contagieux". Par ce fait, la discipline devient plus difficile à gérer puisque d'autres interactions avec d'autres élèves entrent en jeu. Néanmoins, ce même phénomène peut se reproduire positivement. En effet, lorsque l'on veut corriger un élève en lui faisant une remarque, cette dernière peut calmer les autres élèves qui adoptaient le même comportement. Il convient donc de ne pas laisser faire un comportement déviant, notamment lors d'une activité de groupe. On peut par ce fait revenir au premier point décrit : la fermeté. En effet, lorsque l'on est ferme avec l'élève perturbateur, les autres élèves seront moins influencés par celui-ci puisqu'ils ont moins d'intérêt à imiter un élève qui se fait réprimander.

Un autre aspect que nous aimerions mettre en évidence concerne la mise en place des règles. Nous avons remarqué que pour mettre en place de bonnes règles, il est important que l'enseignant observe sa classe : *les besoins des élèves*, les interactions entre ces derniers, etc. Cette action lui permettra de mieux tenir compte du contexte. Dans notre recherche, nous nous sommes aperçu que l'enseignante n'utilisait pas les mêmes actions. En effet, elles varient selon la situation, les élèves ou le contexte. Pour établir de bonnes règles, une observation paraît donc judicieuse et permet de répondre à ces critères (contexte, élèves, etc.).

Premièrement, nous devons observer la classe, puis poser les règles et les conséquences en fonction des enfants. Finalement, nous y tenir de façon ferme et constante. Ensuite, il est important d'évaluer l'évolution de la classe et de modifier les règles et les conséquences en fonction des constats.

Ainsi, nous pouvons faire un lien avec la pratique réflexive. En effet, il s'agit tout d'abord d'observer la classe et ensuite de réfléchir à la mise en place des règles pour enfin les appliquer. Ensuite, nous avons de nouveau recours à l'observation et à la réflexion qui permettront de modifier notre pratique. Il s'agit d'un processus continu.

Un dernier point que nous aimerions relever est en lien avec les capacités des élèves. Comme nous avons pu le lire dans différents ouvrages qui ont soutenu notre recherche, le cadre disciplinaire doit être établi selon les prérequis des élèves. En effet, nous ne pouvons demander une chose qu'ils ne seraient capables de réaliser. Ainsi, il convient en tant qu'enseignant de mettre nos exigences (règles, consignes et conséquences) au niveau des élèves. En enfantine, les règles de discipline sont un apprentissage. Nous devons donc, comme pour tout apprentissage, tenir compte du niveau et de la progression des élèves. Il est ainsi possible que nos demandes varient entre le début et la fin de l'année. L'enseignante a d'ailleurs expliqué dans ses entretiens que les règles se modifiaient au cours de l'année scolaire. Elle en enlevait ou en rajoutait selon les besoins ou les demandes des élèves.

9.3. Prolongements, perspectives

Notre recherche s'est centrée sur les actions de l'enseignante pour gérer la discipline en classe. Nous avons décrit différentes situations et à l'aide de la théorie, nous avons analysé ses actions. En réalisant cette étude, nous avons plusieurs questions qui n'ont pu être étudiées de façon suffisante et qui mériteraient un approfondissement :

- Comment tenir compte des connaissances cognitives de l'enfant et en même temps de l'exigence des règles ? La discipline est mise en place pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cependant si le niveau d'exigence d'apprentissage est trop élevé, cela risque de provoquer des problèmes de discipline parce que les enfants n'arrivent plus à suivre.

Nous sommes partie de l'idée que la discipline favorise l'apprentissage, mais peut-être que la relation inverse est aussi vraie. Une surcharge cognitive provoque des sentiments d'infériorité et de perte d'estime de soi qui peuvent induire des comportements perturbateurs.

- Comment différencier selon le niveau des élèves et gérer la cohérence du groupe classe ? Il est important de définir des règles en fonction du niveau de l'élève. Or la règle doit avoir un caractère juste et doit s'adresser à l'ensemble de la classe. Il risque d'y avoir conflit entre ces deux exigences. Comment pourrait-on le résoudre ?
- Comment prendre en compte les besoins de l'enseignant ? Nous avons vu que lorsque l'enseignante ne peut pas faire respecter une règle, elle risque de s'épuiser. Une recherche par rapport aux ressentis de l'enseignante permettrait d'aborder cet aspect du point de vue du vécu de l'enseignante dans la classe et non seulement des comportements plus ou moins adéquats des élèves.

Notre recherche ouvre de nombreuses perspectives qui touchent tant les apprentissages, les besoins des élèves que la personne de l'enseignante. Une bonne discipline (avec des règles bien choisies et appliquées avec cohérence) favorise les interactions entre les élèves et les enseignants, un meilleur apprentissage et un bon climat. Comprises ainsi, la discipline et la règle, on le constate, sont au cœur de l'école et du développement de l'enfant !

La problématique de la gestion de la discipline est sans cesse en changement, car la société évolue et l'école se développe en interaction avec elle. Nous sommes convaincue qu'il s'agit d'un thème qui continuera à susciter l'intérêt des praticiens.

10. Bibliographie

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-Les-Moulineaux: Eap.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes, l'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Benoit, J.-A. (2000). *La discipline. Du réactionnel au relationnel*. Québec: Quebecor.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. 2006: Presse de l'université de Québec.
- Brophy, J. (1983). Classroom organisation and management. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 23-27). Washington (DC) : American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- Brophy, J. (1983). Classroom organisation and management. In D.-C. Smith, *Essential knowledge for beginning educators* (pp. 23-27). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- Buyse, A. (2009). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnelles des enseignants, In S. Martineau & Ph. Maubant (Ed.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Canter, L. (1976), *Assertive Discipline : A take-charge approach for today's educator*, Seal Beach : Lee Canter & Associates.
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduite*. Bruxelles: De Boeck.
- Chelsom Gossen, D. (1997). *La réparation: pour une restructuration de la discipline à l'école*. Montréal: Chenelière.
- Curwin, R., & Mendler, A. (1988), *Discipline with dignity*. Alexandra : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p.392-431). New York (NY) : Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. Moles, *students disciplines strategies : Research and practice* (pp. 113-127). New York: State University of New York Press.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1972), *Discipline without tears*, New York : Hawthorn.
- Fijalkow, J., & Nault, t. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris: Armand Colin.

- Ginott, H.G. (1971), *Teacher and child*, New York : Macmillan.
- Glasser, W. (1986), *Control theory in the classroom* New York : Harper & Row.
- Glasser, W. (1990/1996). *L'école de qualité*. (J.-P. Laporte, trad.), Montréal : Les Editions Logiques.
- Gordon, T. (1974/1976), *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. (J.-L. Lananne, trad.), Montréal : Le Jour.
- Gordon, T. (1989/1990), *comment apprendre l'autodiscipline aux enfants ?* (L. Drolet, trad.), Montréal : Le Jour.
- Guillot G. (2006). *L'autorité en éducation*. Paris : ESF Editeur.
- Jeffrey, D. (2000). *Enseigner et punir*. Laval: PUL.
- Johanne, A. (1998). *Ordre et désordre : les facteurs de l'organisation dans les classes de jeunes enfants*. Paris: Buchet Chastel.
- Jones, F.H. (1979), The gentle art of classroom discipline, *National Elementary Principal*, vol. 58, p. 26-32.
- Kounin, J.S (1977), *Discipline and group management in classrooms*, éd. Révisée, New York : Holt, Rinehart & Winston (1^{ère} éd. 1970).
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline, une compétence à construire*. Outremont: logiques.
- Maheu, E. (2007). *Sanctionner sans punir*. St-Etienne: Dumas-Titoulet Imprimeurs
- Marineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 25 (3), pp. 467-496.
- Moner, R. (2010, mai 28). Présenter les règles en classe : imposer, argumenter, masquer ou négocier. *Educateur : Les règles une manière de penser l'école* , pp. 31-32.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Logiques.
- Papillon, X. (2003). *Gérer la classe. Une compétence à développer*. Lyon: Chronique sociale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Redl, F., & Wineman, D. (1952/1964), *L'enfant agressif, Tome 1 : le moi désorganisé, Tome 2 : Méthodes de rééducation*. (M. Lemay, trad.), Paris : Editions Fleurus.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre SA.
- Rosenberg M.B. (2006). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élève et enseignants*, Genève-Bernex : Edition Jouvence.
- SER. (2004). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres du*

SER. Martigny: SER.

Singly, F. d. (2006). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Nathan.

Skinner, B.F. (1971/1972), *Par-delà la liberté et la dignité*. (A.-M. & Richelle, M. trad.) Paris : Editions Robert Laffont.

Wattenberg, W. (1955), *The adolescent years*, New York : Hartcourt Brace.

Winnicott, D. (1975). *Jeu et Réalité*. Paris : Gallimard.

11. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Ollon, le 16 février 2011

12. Liste des annexes

- I. Guide de l'entretien vierge 1
- II. Guide de l'entretien vierge 2
- III. Grille d'observation vierge1
- IV. Grille d'observation vierge 2
- V. Questionnaire vierge

13. Annexe I : grille de l'entretien 1

Climat de classe

- Quelle définition donnez-vous à un bon climat ?
- Selon vous quelles sont les causes d'un bon ou d'un mauvais climat de classe ?
- Dans votre parcours avez-vous déjà rencontré un mauvais climat de classe ?
- Quelles ont été les actions pour améliorer ce climat ?

Gestion de classe

- Comment caractérisez-vous la gestion de classe ?
- Comment définissez-vous une bonne et une mauvaise gestion de classe ? Quels sont vos critères ?
- Que mettez-vous en place pour favoriser une bonne gestion de classe ?
- Comment avez-vous vécu la gestion de classe durant ces dernières années scolaires, avez-vous modifié vos représentations et votre manière de faire ?
- Si vos représentations et votre manière de faire ont changé, dites en quoi et pour quelles raisons ?
- De quelle manière allez-vous gérer votre classe pour cette nouvelle année scolaire ?

Dimension de la gestion de classe ; classe difficile, élève difficile

- Pour vous, quelle définition donnez-vous à une classe difficile ? Quelles sont les caractéristiques d'une classe difficile ?
- Quelles sont vos actions lorsque vous vous trouvez face à une classe difficile ?
- Comment définissez-vous un « élève difficile » ?
- Comment agissez-vous face à un élève difficile ? Quelles sont les mesures prises ?
- Est-ce que ce sont les mêmes mesures pour tous les enfants concernés ou sont-elles différentes selon chaque enfant ?

La discipline

- Comment voyez-vous la discipline dans votre classe ?
- Avez-vous un système de discipline mis en place, lequel ?
- Quels sont les systèmes de discipline que vous avez déjà testés dans vos classes ?
- En quoi ces changements ont amené du positif ou du négatif ? Avez-vous des exemples ?
- Avez-vous un exemple d'un système de discipline qui ne vous a pas du tout convenu ?

Modèle de discipline

- Quel est votre modèle de discipline ? (aménagement de la classe, système de discipline)
- Sur quel modèle théorique vous appuyez-vous ?
- Sur quel modèle disciplinaire allez-vous vous baser pour cette nouvelle année scolaire ?

Dimension de la discipline : comportement adéquat ou inadéquat

- Pour vous, que signifient un comportement adéquat et un comportement inadéquat ?
- Comment agissez-vous face à un comportement inapproprié ?
- Faites-vous une distinction entre un comportement inadéquat grave ou moins grave ?

Indicateur de la discipline : la règle (lien avec le modèle de discipline)

- Comment comprenez-vous le concept de la règle ?
- Comment mettez-vous en pratique les règles dans votre classe ?
- Comment réagissez-vous lorsqu'un élève ne respecte pas la règle, y a-t-il des punitions mises en place ?
- Comment réagissez-vous lorsque les élèves respectent les règles, y a-t-il des récompenses ?

14. Annexe II : grille d'entretien 2

Le deuxième entretien est en lien avec les réponses données lors du premier entretien qui suit le fil conducteur des règles. Les lignes numérotées correspondent au premier entretien.

Climat de classe

- ➔ Comment définissez-vous le climat de classe actuellement ?
- ➔ A-t-il évolué durant ces trois mois ? Si oui pour quelle raison ?
- ➔ Est-ce que votre conception sur le climat de classe a évolué ? Si oui, qu'est-ce qui l'a fait changer ?

Gestion de classe :

- ➔ Est-ce que la mise en place de la gestion de classe (discipline, règles) a été difficile à mettre en place cette année ? Pourquoi ?
- ➔ Comment avez-vous pu prendre en compte les besoins et les niveaux des enfants ? (L, 38-39)
- ➔ Comment avez-vous mis en place les règles de classe (seule, avec les élèves, les deux) ? Avez-vous pu en rajouter ou en enlever durant ces trois mois ?

Dimension de la gestion de classe ; classe difficile, élève difficile :

- ➔ Avez-vous des élèves difficiles, perturbateurs cette année ? Si oui pourquoi sont-ils difficiles ?
- ➔ Quelles sont vos actions face à ces élèves ?
- ➔ Avez-vous dû adapter les règles avec ces élèves ? (L, 121-122)

La discipline :

- ➔ Quelles sont les règles qui ont évolué par rapport au vécu de la classe et quelles sont les règles auxquelles vous avez dû tenir à tout prix ?
- ➔ Quel système de discipline est en vigueur (L, 187-201) ?
- ➔ Est-ce qu'il y a de la coopération entre les élèves et des encouragements entre les élèves ? (L, 146)
- ➔ Avez-vous rencontré des difficultés durant ces trois mois dans l'application des règles et du modèle de discipline ?
- ➔ Quelles sont les conséquences, les évolutions par rapport à ces difficultés ?
- ➔ Quelles sont les particularités des enfants que vous avez cette année ? Est-ce qu'il y a un changement par rapport aux années précédentes ? Est-ce que ces différences ont influencé votre manière de gérer la discipline ? (L, 172)

➔ Quel genre de sanctions utilisez-vous ? (L, 219)

➔ Avez-vous dû utiliser des punitions ?

Comportement Inadéquat

➔ Y a-t-il eu des comportements graves, qui ont atteint l'intégrité physique d'une personne ou des règles de base ? (L, 250)

➔ Est-ce qu'il y a eu des enfants qui ont fait exprès de ne pas respecter certaines règles ? (L, 236)

➔ Y a-t-il des valeurs que vous avez dû « protéger » particulièrement cette année ? (L, 258)

15. Annexe III : grille d'observation 1

Gestion de classe-théorie (selon Charles)

Critères	Observations	Remarques
Les élèves font leur travail sans que l'enseignante ait besoin de les amadouer <ul style="list-style-type: none"> • Comment les élèves se mettent-ils au travail ? • Est-ce que l'enseignante les amadou pour les mettre au travail ? • Comment s'y prend-elle ? • Et combien de fois le fait-elle ? 		
Les comportements perturbateurs sont réduits au minimum <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des enfants perturbateurs ? • Observation des comportements de distraction ? • Observation des comportements impulsifs ? • Observation des comportements dérangeants ? • Observation des comportements oppositionnels, provocateurs ou agressifs ? 		
Les conflits sont rares <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des conflits ? • Entre quels enfants ? • Comment l'enseignante intervient-elle ? 		
Ambiance de classe <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les élèves s'entendent bien ? • Y a-t-il des éléments perturbateurs ? • Y a-t-il des conflits ? 		
Phénomène de groupe lié à la discipline (Redl et Wattenberg) <ul style="list-style-type: none"> • Meneur • Agitateur • Bouc émissaire 		
Effet de réverbération et capter l'intérêt (Kounin) <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'enseignante utilise le discours dissuasif ou favorise les comportements positifs. • Si, oui quel effet cela a ? • Qu'est-ce que l'enseignante utilise comme 		

moyens pour capter l'intérêt des élèves ? (Le rythme (hop hop hop), les mises en projet, les questions.		
Communication de l'enseignante (Ginott) <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante encourage-t-elle les élèves ? • Est-ce que l'enseignante accepte les remarques des élèves sans les juger ? Et les sentiments ? 		

La discipline (modèles de discipline)

Critères	Observations	Remarques
Les actions de l'enseignant pour aider les élèves à se conduire de manière acceptable à l'école <ul style="list-style-type: none"> • Comment l'enseignante agit-elle pour favoriser une bonne conduite chez les élèves ? • Comment l'enseignante réagit-elle face à un comportement inadéquat ? • Quelles sont ses mesures ? • Est-ce que l'enseignante incite les élèves à s'autodiscipliner ? • Si oui, comment ? 		
Gérer un mauvais comportement (Wattenberg) : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'enseignante apporte de l'aide lorsque l'enfant se comporte de manière inappropriée ? • Est-ce que l'enseignante aide l'élève à exprimer les causes sous-jacentes de son comportement inadéquat, afin d'y trouver une solution ? 		
Règlement récompense punition ou ignorance (Skinner) <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'enseignante emploie des récompenses et des punitions ?--> lien avec l'économie des jetons. • Est-ce que l'enseignante ignore les comportements inadéquats ? 		
Enseignement démocratique (Dreikurs) <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante utilise-t-elle l'enseignement démocratique ? • → Y a-t-il des règles de conduite qui favorisent la responsabilité des élèves ? 		
Buts erronés ? <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que certains élèves montrent un désir d'une attention excessive, de lutte pour le pouvoir, de désir de vengeance, de démonstration de sa totale incompetence ? 		
Les activités scolaires contribuent aux besoins des élèves (Glasser) <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les élèves ont un comportement adéquat en classe ? • Est-ce que les élèves semblent être satisfaits par les activités proposées ? 		
La gestion du comportement par l'affirmation de		

<p>soi. (Canter)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les élèves travaillent dans un environnement calme ? • Est-ce que l'enseignante peut enseigner sans être continuellement dérangée ? • Est-ce que la discipline est organisée avec les élèves ? • Est-ce que l'enseignante s'affirme dans sa classe et se fait respecter ? • Est-ce que l'enseignante anticipe et a une attitude positive face à un comportement inapproprié ? • Est-ce que l'enseignante interagit avec les élèves de manière affirmative ? • Y a-t-il un programme de discipline (règles et conséquences) ? 		
<p>Le langage gestuel, les systèmes de récompense et l'aide efficace (Jones)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'enseignante utilise le langage gestuel pour corriger un comportement inadapté ? • Si oui, lequel (le regard direct, la proximité physique, le maintien (faire ressentir son autorité), l'expression du visage, les gestes) ? • Est-ce que l'enseignante utilise des récompenses authentiques pour motiver toute sa classe ? • Est-ce que l'enseignante vient en aide lorsqu'un élève se trouve bloqué par une activité ? • Utilise-t-elle des aide-mémoires graphiques pour aider les élèves à mieux comprendre ? • Combien de temps consacre-t-elle pour chaque enfant ? 		

16. Annexe IV : grille d'observation 2

Critères observables	Nombre de fois	Faits observés
Climat de classe : Les élèves respectent les règles : <ol style="list-style-type: none"> 1. Je marche dans la classe et dans l'école. 2. Je lève le doigt pour demander la parole. 3. Je respecte mes copains. ➔ Selon l'enseignante : ne pas les taper, leur dire des choses méchantes, etc. 		
Gestion de classe : Comment l'enseignante fait-elle respecter les règles de classe ?		
Élèves difficiles : Quels sont leurs comportements en classe ? Comment respectent-ils ou pas les règles mises en place ? Comment l'enseignante réagit lorsqu'ils ne respectent pas une règle (est-elle calme, mais stricte ? Elève-t-elle la voix ? Leur demande-t-elle de sortir et de se mettre à l'écart pour « régler leur crise » ? Comment l'enseignante applique-t-elle les conséquences pour ces enfants perturbateurs ? (différenciation, prendre en compte les besoins, aide pour appliquer les règles, soutien ?)		
Discipline : Comment l'enseignante réagit lorsqu'un élève ne respecte pas la règle ? Coopération : Est-ce que les élèves se jugent entre eux, se moquent lorsqu'il y a un enfant qui ne respecte pas la règle ? Comment l'enseignante réagit lorsqu'il y a des moqueries (non jugement) ? Y a-t'il une entraide entre eux pour respecter ces règles ? S'encouragent-ils entre eux ? Comment les élèves travaillent-ils en groupe ?		
Conséquence engendrée par un comportement inadéquat Comment l'enseignante réagit face à un		

<p>comportement inadéquat ?</p> <p>Est-ce qu'elle arrête d'enseigner pour le régler ou l'ignore-t-elle ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des interactions dans la classe, d'autres enfants qui réagissent, qui se plaignent ?</p>		
<p>Sanction</p> <p>Lorsqu'un élève ne respecte pas la règle, sort-il du groupe ?</p> <p>Si l'élève sanctionné fait perdre du temps à la classe, perd-t-il aussi du temps pour les ateliers libres ?</p> <p>Si oui comment cela est-il vécu ?</p>		
<p>Comportement inadéquat</p> <p>Est-ce qu'il y a des comportements graves observés qui atteignent l'intégrité physique des personnes (menaces, injures, etc.) ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des enfants qui font exprès de ne pas respecter une règle ?</p> <p>Y a-t-il des comportements qui pourraient être compris comme « faits exprès »</p>		
<p>Valeur protégée</p> <p>Comment l'enseignante protège la valeur du non-jugement ? (notamment face aux moqueries ou aux rires des élèves)</p>		

La deuxième grille d'observation est en lien avec la première grille, afin de voir les évolutions et le travail de la pratique réflexive de l'enseignante.

Discipline Quelles sont les actions de l'enseignante pour favoriser une bonne conduite chez les élèves ?		
Gérer un mauvais comportement (Wattenberg) Est-ce que l'enseignante apporte de l'aide lorsqu'un enfant se comporte de façon inadéquate ? Est-ce que l'enseignante aide l'élève à exprimer les causes sous-jacentes de son comportement inadéquat, afin d'y trouver une solution ?		
Récompense-punition (sanction)-(Skinner) Y a-t-il des récompenses lorsque les élèves se comportent bien ? Est-ce que l'enseignante ignore un mauvais comportement ?		
Enseignement démocratique (Dreikurs) Est-ce que l'enseignante discute avec les élèves quant à la conséquence d'un comportement inadéquat en classe ?		
La gestion d'un comportement par l'affirmation de soi (Canter) Est-ce que les élèves travaillent dans un environnement calme ? Est-ce que l'enseignante peut enseigner sans être continuellement dérangée ? (plus de 2-3 fois par leçon) combien de fois est-elle dérangée ? Est-ce que l'enseignante anticipe un comportement inadéquat ? Félicite-t-elle les élèves lorsqu'ils se comportent bien ? Est-ce que l'enseignante interagit avec les élèves de manière affirmative ? (Fait-elle respecter les règles : comportement inadéquat =avertissement, conséquence)		
Langage gestuel (Jones) Est-ce que l'enseignante utilise le langage gestuel pour corriger un comportement inapproprié ? Si oui, comment ?		
Récompense (Jones) Y a-t-il des récompenses authentiques pour motiver les élèves à adopter un comportement approprié ?		
Aide efficace (Jones) Est-ce que l'enseignante vient en aide lorsqu'un élève est en difficulté ?		

Combien de temps consacre-t-elle à chaque enfant ? (estimation) Y a-t-il des enfants dont elle s'occupe plus que d'autres ?		
Autres		

17. Annexes V : questionnaire

Je demande à l'enseignante de noter toutes les situations qui pourraient être en lien avec les règles, les comportements inappropriés, les récompenses.

A chaque fois que vous avez une nouvelle observation, tirez une ligne de séparation.
Merci

Les règles /Date de l'observation	Quelles sont les règles de discipline en vigueur ?	Avez-vous rajouté des règles de discipline ? (Spécifiez si le rajout était avec les élèves ou sans.) Si oui, quelles ont été les causes de ces rajouts ?		Quelles sont les conséquences lorsque les enfants ne respectent pas une ou plusieurs règles ? (Spécifiez les conséquences en lien avec l'élève)	Remarques :
Le comportement inapproprié/ Date de l'observation	Y a-t-il des enfants qui adoptent un comportement inadapté, décrivez-le et noter la fréquence de ce comportement (1,2 voir plus par jour) ? Spécifiez	A quel moment le comportement inapproprié est apparu et pour quelle raison (déclencheur) ?	Quels sont vos mesures / les conséquences lorsqu'un comportement inadapté surgit ?	Différenciez-vous la gravité du comportement lorsque vous devez prendre des mesures ? De quelle manière. (liez le comportement à la conséquence)	Remarques :
Les récompenses/ Date de l'observation	A quel moment les élèves sont-ils récompensés, après quelles actions ? (décrivez l'action précise)	Y a-t-il des récompenses personnelles (pour un enfant), si oui lesquelles et pour quelle raison ?	Y a-t-il des récompenses pour toute la classe, si oui lesquelles et pour quelle raison ?		Remarques :