

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention 1^{er} degré	
Site de formation :	Auch

UE920 : Recherche – Discipline contributives

Sujet

La gestion d'une classe à travers un tableau de comportement.

Simon Lagarde

21703520

Encadrante

Marie-Pierre Dainèse

2021 – 2022

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	7
CHAPITRE 1 : LES MECANISMES AUTORITAIRES	7
1.1 L'AUTORITE : PRINCIPES GENERAUX	7
1.2 TROIS FAMILLES D'AUTORITE	8
1.2.1 L'AUTORITE EVACUEE	8
1.2.2 L'AUTORITE AUTORITARISTE	9
1.2.3 L'AUTORITE EDUCATIVE	10
1.2.4 L'AUTORITE EDUCATIVE EN TROIS PERSPECTIVES	11
CHAPITRE 2 : L'AUTORITE A L'ECOLE ELEMENTAIRE	13
2.1 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE	13
2.2 LE TABLEAU DE COMPORTEMENT	16
2.3 LA CONTRAT DE COMPORTEMENT	18
CHAPITRE 3 : LA CONDUITE DE CLASSE	20
3.1 ORGANISATION : CONDUIRE SA CLASSE EN TROIS AXES	21
3.2 OBSERVATION SYSTEMATIQUE	22
3.3 LA COMMUNICATION ET LA COLLABORATION	23
3.4 L'ANALYSE REFLEXIVE	25
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES	26
CHAPITRE 1 : DIAGNOSTIQUE ET RECUEIL SUR LE TERRAIN	26
1.1 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	26
1.2 METHODOLOGIE : LA DEMARCHE D'ENQUETE DE JOHN DEWEY	27
1.2 LE TERRAIN DE RECHERCHE	28
1.4 RECUEIL DE DONNEES SUR LE TERRAIN	28
CHAPITRE 2 : REMEDIATIONS AUX PROBLEMES RENCONTRES	37
2.1 PROBLEME 1 : LE CONTRAT DE COMPORTEMENT POUR EPAULER LE TABLEAU.	37
2.2 PROBLEME 2 : EXPLICITER MES ATTENTES AUX ELEVES.	40
2.3 PROBLEME 3 : LES REMEDIATIONS DANS LA GESTION DES MOMENTS CLES.	42
CONCLUSION	44



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Yiman Lagarde

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

La gestion d'une classe avec un tableau de classement

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecrie-182780.kisp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 12/06/22

Signature de l'étudiant.e

Lagarde

Remerciements

Je souhaite remercier Mme Dainèse pour son aide dans la confection de ce mémoire. Ces orientations ont été bénéfiques et m'ont permis de tirer profit de ce mémoire pour progresser en tant qu'enseignant. Je souhaite aussi remercier l'école élémentaire Jean Jaurès de Pavie : son directeur, l'équipe enseignante, les élèves et les partenaires de l'école. Le terrain de recherche représenté par cet établissement a été déterminant dans la confection de ce mémoire.

Introduction

Dans une classe, l'enseignant fait face à un groupe d'élèves. Ce groupe d'élèves est constitué d'enfants aux caractéristiques singulières, répondant ainsi à différentes approches pédagogiques. L'enseignant doit donc répondre aux singularités de chacun, mais aussi s'adapter à l'entité qui se dresse face à lui : le groupe classe. Ce groupe classe, régi par l'enseignant, répond aussi à une adaptabilité du professeur qui doit savoir réguler, orienter, et anticiper les agissements de ce groupe pour maintenir l'ordre, et pouvoir mener à bien ses échéances. A ces difficultés, s'ajoutent ce que Doyle¹ (1986) appelle les deux types de tâches d'un enseignant : les tâches d'apprentissage et les tâches d'organisation. Les tâches d'apprentissage sont : la transmission des contenus, la couverture des programmes, la vérification de l'acquisition des savoirs transmis, la didactisation des divers apprentissages, etc... Les tâches d'organisation se réfèrent, elles, à la gestion de la classe, aux règles de bienséances, à l'organisation spatiale, etc. Ainsi, l'enseignant doit trouver le bon équilibre entre la gestion de sa classe et son devoir de transmission à ses élèves, afin de créer un environnement sain et propice à l'assimilation et à la socialisation des élèves.

Concernant les « tâches d'apprentissage », l'enseignant est armé de supports riches et variés pour transmettre les savoirs à ses élèves. Il dispose en effet d'une multitude de méthodes pour pouvoir didactiser les savoirs et les faire parvenir à ses élèves. L'enseignant se heurte néanmoins aux « tâches d'organisation », plus communément appelé la « gestion de classe », qui viennent empiéter sur les apprentissages des élèves, lorsqu'un bon équilibre entre ces deux tâches n'est pas trouvé.

Cette étude s'intéresse aux différentes façons d'incarner l'autorité en classe, et à la manière dont l'enseignant se les approprie afin de « gérer sa classe ». Ces orientations autoritaires vont amener l'enfant à adapter

¹ DOYLE, Walter. Classroom organization and management. New York : Macmillan, 1986.

positivement ou négativement ses agissements en classe. En parallèle, on s'intéressera aux stratégies et méthodes inhérentes à la gestion d'une classe.

In fine, les apports théoriques de cette étude vont mettre en lumière la gestion d'une classe à travers un tableau de comportement, et les différents ajustements qu'il permet de réaliser au sein d'une classe.

Partie 1 : Cadre théorique

Chapitre 1 : Les mécanismes autoritaires

Dans cette étude, l'objet phare sera le climat de classe, et en particulier l'autorité portée par l'enseignant dans sa classe, afin de réguler le comportement des élèves. Les mécanismes autoritaires utilisés par les enseignants vont donc être explicités, notamment pour mettre en lumière la manière dont ils se les approprient. Ces analyses théoriques et pratiques ont pour but de comprendre comment les formes d'autorité viennent influencer sur les élèves et la classe.

1.1 L'autorité : principes généraux

Dans le champ de la conduite de classe, la discipline est envisagée comme le respect des règles qui permettent un bon déroulement de l'activité enseignante, mais aussi comme l'ensemble des méthodes et dispositifs mis en place pour s'assurer du respect de ces règles. En somme, il s'agit d'obtenir l'obéissance des élèves pour que les activités scolaires ne soient point affectées.

Les dires sur l'autorité sont ambivalents : le plus souvent, elle est associée au pouvoir détenu par l'enseignant. De l'autorité éducative à l'autorité ordinaire, ce consensus est présent, et ancre l'enseignant comme détenteur de l'autorité. Néanmoins, cette vision unilatérale est discutée et certains chercheurs s'accordent pour l'envisager avec une lecture plurielle : pour Bruno Robbes² (2016) par exemple, l'autorité éducative « consiste à conduire les enfants jusqu'à ce qu'ils s'autorisent à ne pas obéir ». Ainsi, sa définition de l'autorité éducative implique celui sur qui l'éducation tend (enfant, étudiant, élève...) et pas seulement sur celui qui la détient. Son analyse fait de l'autorité un phénomène social, où règles

² ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

et privations s'instaurent, comme un phénomène psychique vécu par les acteurs de cette autorité.

Dans sa définition, Bruno Robbes fait ressortir un terme pour définir l'autorité : conduire. Ce terme explicite la façon dont l'enseignant doit mener son autorité, par un suivi continu par le biais d'outils et méthodes, pour lui permettre d'effacer ou retarder le moment où l'élève s'autorise à ne pas obéir. Pour mieux envisager l'autorité, le professeur en Sciences de l'éducation décide d'isoler trois familles d'autorité afin d'en modéliser sa pluralité.

1.2 Trois familles d'autorité

Selon Bruno Robbes³, la pluralité de l'autorité peut se diviser en trois éléments : l'autorité évacuée, l'autorité autoritariste et l'autorité éducative.

1.2.1 L'autorité évacuée

L'autorité évacuée peut se définir comme le rejet de toutes les situations pouvant créer un conflit. Sa genèse se trouve dans la pluralité des normes sociales venant altérer l'enseignant dans la transmission d'une norme spécifique. Ce rejet se traduit par une crainte de ne plus être apprécié des enfants, crainte qui gélifie les enseignants, et laisse les enfants sans réponse éducative. Selon Bruno Robbes, ce blocage est inhérent à un refus de l'idée d'autorité, considérée comme « prétendument illégitime et anti éducatif. » Cependant, une limite se dresse face à cette forme d'autorité qui serait en marge avec la notion d'appren-

³ ROBBERES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

tissage. En effet, selon l'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, Sylvain Connac⁴ (2017), l'autorité évacuée serait « une tendance addictive à capter l'attention des jeunes en permanence, pour satisfaire leur plaisir immédiat, sans effort de leur part. ». Ainsi, lorsque l'on soustrait cette part d'effort, l'autorité évacuée ne rentre plus dans les normes de la notion d'apprentissage, liée à la notion d'effort, de concentration, de régulation des pulsions... De ce postulat, l'enseignant-chercheur rejoint l'avis de Bruno Robbes⁵ qui considère que s'appuyer sur une autorité éducative revient à « garder les jeunes sous emprise plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser ». En somme, refuser les situations conflictuelles avec des adolescents ou des enfants, comme le préconise l'autorité évacuée, générerait un déficit d'autorité face à la responsabilité éducative des enseignants. Une posture indifférente laisserait ainsi l'éduqué livré à lui-même, et seul face à la construction de ses propres limites.

1.2.2 L'autorité autoritariste

La deuxième famille de l'autorité est l'autorité autoritariste. A l'inverse de l'autorité évacuée, l'autorité autoritariste vise l'obéissance et tend vers une forme de soumission. Elle se caractérise par la relation entre l'enseignant, dépositaire d'un statut dominant, et celui qui subit sa position statutaire, le dominé. Ainsi, l'autorité autoritariste tend vers l'abus de pouvoir et a pour conséquence l'inhibition des interactions sociales que pourraient avoir les élèves. Ces restrictions agissent sur l'efficacité et le potentiel pédagogique des activités et situations relationnelles. Pour Sylvain Connac, cette forme d'autorité se calque sur la posture du prêtre à l'Église : l'enseignant est le lien entre l'élève et le savoir, comme le prêtre avec le savoir divin. Cette autorité se décline sous différentes formes :

⁴ CONNAC, Sylvain. *L'autorité enseignante - Approche clinique* [en ligne]. Nîmes : Champ Social Editions, 2017 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.2200>.

⁵ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

chantage, culpabilisation, force physique, manipulation sur l'entité groupe, pression psychologique... Cette posture offensive de l'enseignant dominant instaure un climat malsain.

Selon Sylvain Connac⁶, l'autorité autoritariste s'envisage aussi comme une autorité « charismatique ». Voici la définition théologique du charisme : « don conféré par la grâce divine pour le bien commun. ». Ainsi, le dominant détiendrait le charisme et voudrait faire profiter de ce « don divin », pour aider le bien commun. Bruno Robbes rejoint l'idée de Sylvain Connac, il déclare : « un professeur charismatique use de la séduction au lieu d'utiliser de la force, mais sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés, en engendrant de la dépendance ». Pour lui, l'enseignant influe sur ses élèves en jouant la séduction. Ce phénomène engendre de la dépendance affective, là où devrait se construire l'autonomie chez les élèves. Pour autant, selon Sylvain Connac, l'autorité charismatique est amplement répandue et semble correspondre à un idéal professionnel pour certains enseignants.

1.2.3 L'autorité éducative

Et il y a enfin l'autorité éducative définie par Bruno Robbes⁷ comme une « relation transitoire entre enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce ». Le professeur en sciences de l'éducation définit ici une relation bilatérale entre l'élève et l'enseignant, où ce dernier cherche à influencer son élève, pour qu'il adapte son comportement à la quête de reconnaissance du dominant. Pour cela, l'élève va consentir aux normes prédéfinies

⁶ CONNAC, Sylvain. *L'autorité enseignante - Approche clinique* [en ligne]. Nîmes : Champ Social Editions, 2017 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.2200>.

⁷ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

par l'enseignant, et répondre ainsi à sa volonté. Selon Paturet⁸ (1995), l'effcience d'une relation d'influence est de ne jamais tendre vers la soumission : l'élève doit s'autonomiser, et l'enseignant doit progressivement s'effacer pour permettre ce processus. De plus, selon Sylvain Connac⁹, la légitimité de l'enseignant doit être reconnue par les élèves. Dès lors, les élèves reconnaissent les bienfaits de l'influence de l'enseignant, car ils identifient qu'elle va leur permettre d'être les auteurs de leur propre construction.

Ainsi, à l'inverse de l'autorité autoritariste, l'autorité éducative ne se caractérise pas comme un pouvoir. Bruno Robbes¹⁰ distingue les relations d'obéissance présentes dans l'autorité éducative, où la discussion et l'influence règnent, et les relations de soumission présentes dans l'autorité autoritariste, exercées par la contrainte. Pour lui, « obéir n'est pas soumettre, c'est apprendre le sens d'un lien de confiance ». Ainsi, l'autorité éducative s'envisage sans pression ni violence physique, mais par une influence enrichissante de l'enseignant pour un élève, qui est à la recherche de la reconnaissance de l'enseignant.

1.2.4 L'autorité éducative en trois perspectives

Pour rentrer d'autant plus dans l'intimité professionnelle des enseignants, Bruno Robbes envisage la construction de l'autorité éducative au centre de trois locutions verbales (figure 1) : avoir de l'autorité, être l'autorité et faire l'autorité.

⁸ PATURET, Jean Baptiste. *De la responsabilité en éducation* [en ligne]. Toulouse : Erès, 1995 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur [10.3917/eres.patur.2007.01](https://doi.org/10.3917/eres.patur.2007.01).

⁹ CONNAC, Sylvain. *L'autorité enseignante - Approche clinique* [en ligne]. Nîmes : Champ Social Editions, 2017 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.2200>.

¹⁰ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

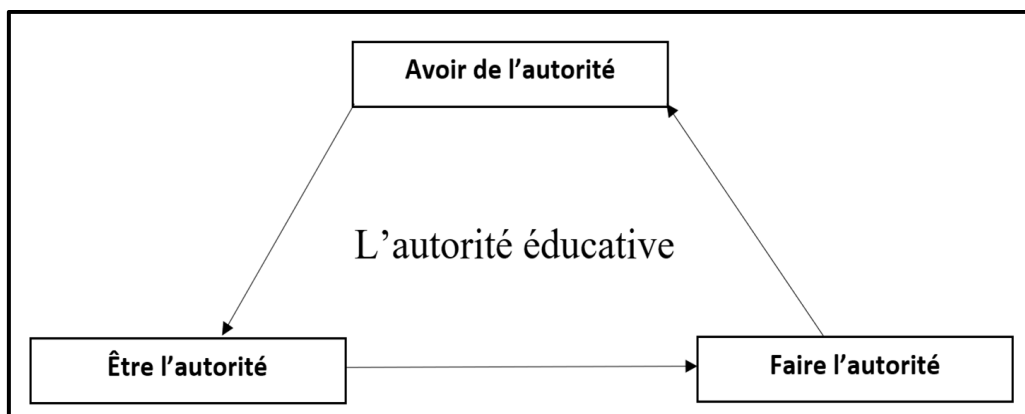


Figure 1 : Schéma de la construction de l'autorité éducative – Simon Lagarde

Lorsque Bruno Robbes¹¹ parle « d'être l'autorité », il se réfère à l'autorité légale et statutaire de l'enseignant, statut irréversible et non négociable. Cette position statutaire prend genèse dans la différence générationnelle entre un adulte et un adolescent ou un enfant : la différence naît du titre et du statut professionnel de l'enseignant. Selon Bruno Robbes, de ce postulat, une situation de dépendance se construirait entre la jeunesse, qui en entrant dans la vie, « se heurterait à la vie précédente auquel il faut s'incorporer ». Selon lui, ce constat confierait à l'adulte la responsabilité de construire un cadre composé de trois interdictions indissociables et non négociables : le meurtre (violence prohibée), le parasitage (comportement) et l'inceste (relation exclusive). Le caractère explicite de ce cadre permettrait d'assurer une continuité et une sécurité psychique chez l'apprenant.

Ensuite, « avoir de l'autorité » se réfère à la confiance et l'affirmation de soi que possède l'enseignant. Ce sentiment permettrait à l'enseignant de favoriser ses prises de décisions, et un engagement guidant ses actions. Néanmoins, selon Daniel Favre¹² (2016), lorsque l'enseignant est en situation, il doit trouver un juste milieu entre « instabilité permanente et la recherche d'une solidité ». Ce

¹¹ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

¹² FAVRE, Daniel. *Éduquer à l'incertitude – Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod, 2016.

juste milieu se rapprocherait de la notion d'autonomie, la propre gestion de soi-même.

Enfin, « faire l'autorité » explicite la façon dont les savoirs sont mis en place par le détenteur de l'autorité et se réfère ainsi aux agissements de l'enseignant dans sa relation avec l'élève. En d'autres termes, c'est la façon dont il met en place les dispositifs pédagogiques, le cadre réglementaire, les systèmes de médiation pour gérer les relations interindividuelles dans la classe et entre les élèves (conseil d'élève, responsabilités données aux élèves...). Pour mettre en place ces dispositifs, l'enseignant doit mettre en œuvre des postures verbales ou non verbales, et physiques (valorisation, position dans la classe, regards...), qui se rapprochent du « faire autorité ».

Chapitre 2 : L'autorité à l'école élémentaire

La recherche s'accorde à dire qu'une bonne gestion de classe permet d'avoir des conditions adaptées pour dispenser un enseignement efficace aux élèves. Ce postulat met en lumière l'importance de la gestion de classe. Néanmoins, celle-ci ne peut résoudre tous les problèmes de comportement. La variété et l'intérêt des activités proposées aux élèves sont des leviers pertinents, mais les problèmes persistent au-delà de ces activités pédagogiques. Ainsi, il semble légitime de s'appuyer sur l'efficacité des enseignants pour en extraire des stratégies pédagogiques efficaces.

2.1 L'enseignement explicite

Comme son nom l'indique, l'enseignement explicite s'appuie sur ce que l'on voit : comportements visibles des élèves et de l'enseignant. Comme le dit Steve

Bissonnette¹³ (2013), en se focalisant sur le visible, l'objectif est d'éviter les fausses interprétations, les « malentendus » et le « non-dit. » Ainsi, le chercheur canadien veut s'éloigner des zones floues ou zones grises dans lesquelles les élèves se plongeaient sans les interpréter correctement. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant mette en lumière de manière précise ce qu'il attend des élèves durant ces phases, pour réduire voire anéantir ces zones grises venant perturber les élèves. Afin de vulgariser l'enseignement explicite, Steve Bissonnette isole trois verbes d'action à utiliser en tant qu'enseignant : dire, montrer et guider. À travers ces trois verbes d'action, l'enseignant construit et met en œuvre l'enseignement explicite.

- Dire : expliciter aux élèves les attentes dans la classe.
- Montrer : expliciter et préciser avec le groupe classe les comportements adaptés à la vie de classe.
- Guider : expliciter et définir une réponse immédiate aux comportements inadéquats pour ne pas faire perdurer certaines mauvaises habitudes.

Ainsi, l'enseignement explicite permet de favoriser différents types d'enseignements : les scolaires bien sûr, mais aussi ceux relatifs aux comportements. Pour comprendre cette approche, il est nécessaire de s'intéresser à sa structure. Le professeur canadien envisage ainsi l'enseignement explicite comme « une stratégie d'enseignement structurée qui divise le contenu à enseigner ». Cette division se fait par étapes structurées et intégrées, et par le suivi d'une série d'actions à mener à bien pour soutenir et

¹³ BISSONNETTE Steve. *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Québec : Renouveau Pédagogique, 2013.

accompagner les apprentissages des élèves. Ces séries d'actions sont identifiées par Steve Bissonnette¹⁴ en trois axes :

1. Préparation et planification.
2. Installation du cadre par interaction avec les élèves.
3. Suivi régulier et consolidation.

Pour lui, il est nécessaire d'envisager l'enseignement explicite autour de ces trois grands moments de l'enseignement, mais aussi autour de la gestion des apprentissages et de la classe. Steve Bissonnette construit le modèle PIC (figure 3 : préparation, interaction et consolidation).

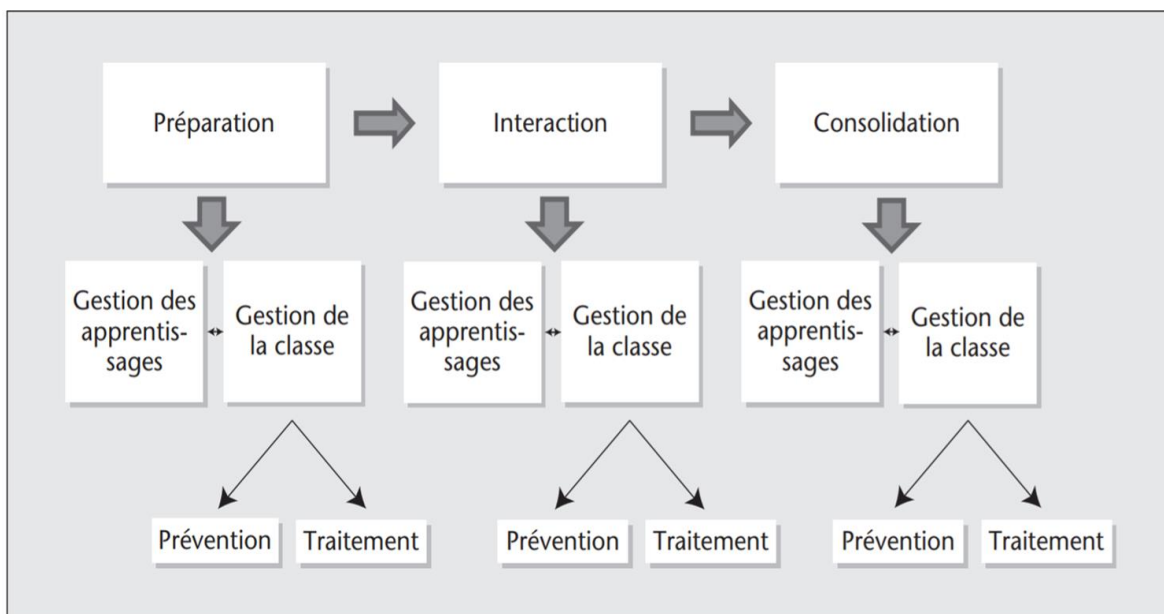


Figure 3 : Le modèle PIC (Steve Bissonnette, 2013)¹⁵

¹⁴ BISSONNETTE Steve. *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Québec : Renouveau Pédagogique, 2013.

¹⁵ BISSONNETTE Steve. *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Québec : Renouveau Pédagogique, 2013.

Concernant la gestion de classe, le tableau propose deux axes de traitement : la prévention et le traitement. La prévention se fait en amont du traitement, elle permet d'anticiper les actes des élèves pour en réduire leur régularité. C'est dans la phase de « préparation » que se construit la prévention : l'enseignant pose un cadre et installe un ordre fonctionnel. Ainsi, il planifie et anticipe les éléments clés de sa gestion de classe. Au cours de la phase de « préparation », il envisage aussi ce qu'il fera en cas de déviances des élèves. En cas de manquement aux règles, l'enseignant connaît la réponse qu'il a anticipée. Cette réponse se ritualise à chaque manquement et les élèves savent à quoi s'attendre avant de commettre un méfait.

Dès lors que l'enseignant clôture la phase de « préparation » en amont, il doit ensuite l'installer dans la classe. On parle de phase « d'interaction », celle où l'enseignant s'inscrit dans une posture préventive : il explicite les comportements attendus, ce qui va lui permettre de construire une gestion de classe fonctionnelle. Ainsi, l'enseignant doit rester cohérent tout au long de l'année vis-à-vis des attendus durant la phase « d'interaction ». Malgré tout, il est évident que l'enseignant sera confronté à des comportements inadéquats. Il devra alors entrer dans une phase de « consolidation », afin de maintenir le cadre de sa classe. Des ajustements peuvent s'envisager selon les besoins, afin de prévenir des comportements que l'enseignant n'avait pas anticipés.

2.2 Le tableau de comportement

Le tableau de comportement est un outil qui permet un renforcement positif des comportements adapté à l'environnement scolaire. Cet outil, utilisé par l'enseignante lors de mon stage, a démontré son efficacité au sein de sa classe de CE2. Néanmoins, ce choix nécessite une organisation et une explicitation aux élèves pouvant rendre son utilisation chronophage. En effet, « l'explicitation » est

l'une des focales choisies par Roland Goigoux¹⁶ (2015), afin d'analyser la pratique enseignante. Le professeur considère cet aspect comme primordial pour l'élève qui se doit de maîtriser les « règles du jeu » implicites de l'école afin d'appréhender au mieux l'organisation de la classe et les apprentissages. Ainsi, lorsqu'un enseignant met en place un tableau de comportement, il doit expliciter les tenants et les aboutissants de cette organisation, afin de donner les clés aux élèves pour en tirer profit. Ce n'est qu'après cette phase d'explicitation que l'enseignant pourra mettre en place cette organisation. Pour Roland Goigoux, cet éclaircissement permettrait à l'élève de s'émanciper de malentendus socio-cognitifs, pouvant ainsi améliorer sa capacité à s'autoréguler et à devenir autonome.

Après l'intronisation et l'explicitation nécessaire aux tableaux de comportement, il faut savoir interpréter les résultats à bon escient et rendre compte aux élèves de leurs progressions. Ainsi, on distingue ici une autre focale choisie par Roland Goigoux : la capacité de l'enseignant à réguler ses interactions en classe. En effet, afin de veiller à l'efficacité de son action pédagogique, l'enseignant devra intensifier et améliorer les feedbacks donnés aux élèves pour que le tableau prenne sens chez eux, et qu'ils puissent améliorer leurs comportements.

L'efficacité d'un tel dispositif a un coût : le temps. Si l'on s'appuie sur les travaux de la jeune enseignante Lison Quiviger¹⁷ (2015), on se rend compte que l'élaboration d'un tel dispositif est chronophage. Au début de l'année, elle instaure un tableau de comportement afin que ses élèves puissent « évaluer leur comportement, voir quand ils vont trop loin ». À travers un dispositif très visuel, adapté à sa classe de grande section de maternelle, elle met en place un tableau de comportement avec trois niveaux : smiley rouge, smiley orange, smiley vert.

¹⁶ GOIGOUX, Roland. *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. Rennes : Éducation et didactique, 2007.

¹⁷ QUIVIGIER, Lison. *Élèves difficiles en maternelle, quels outils mettre en place en classe afin d'instaurer un climat favorable à tous ?* Paris : Education, 2015.

Ainsi, l'élève pouvait constater intuitivement l'évolution de son comportement en classe. En cas de trop grand nombre de smileys rouges, un contact avec les parents pouvait être pris. Présenté de la sorte, un tableau de comportement peut paraître simple à mettre en œuvre, néanmoins elle s'est rendu compte qu'il empiétait sur son temps de classe et elle fut contrainte d'abandonner ce dispositif. Elle justifie cet arrêt par l'absence d'un cadre clair présenté aux élèves, ce qui vient donner sens à la focale « explicitation » qu'utilise Roland Goigoux¹⁸ pour analyser la pratique enseignante.

2.3 La contrat de comportement

La mise en place d'un tableau de comportement comporte de nombreux bienfaits. En effet, ce genre de tableau va notamment permettre d'identifier des élèves qui n'arrivent pas à se réguler et à adopter un comportement adapté à la classe. Dès lors, il est nécessaire d'envisager avec ces élèves une solution viable permettant qu'ils s'inscrivent à nouveau dans les attendus de la classe. Pour cela, l'enseignant et l'élève devront trouver des adaptations qu'ils devront tous les deux respecter. Ce commun accord passé entre les deux parties s'appelle le « contrat de comportement », il est défini par le didacticien Guy Brousseau¹⁹ (1990) comme « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître ». Ce système d'attente réciproque construit un lien particulier entre l'enseignant et l'élève, qui responsabilise l'action enseignante mais aussi les actes de l'élève. Afin de s'assurer de l'efficacité de ce contrat, l'enseignant doit expliciter à son élève des attentes claires et précises. L'enseignant attend de l'élève qu'il retienne ce qui lui transmet, pour cela, l'élève doit adapter son comportement. Dans l'autre sens, l'élève peut suggérer à l'enseignant ses attentes concernant des situations précises. Le consensus trouvé, le contrat de comportement peut s'instaurer en

¹⁸ GOIGOUX, Roland. *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. Rennes : Éducation et didactique, 2007.

¹⁹ BROUSSEAU, Guy. *Le contrat didactique : le milieu*. Bordeaux : La Pensée Sauvage, 1990.

classe. In situ, l'enfant sera amené à se poser de nombreuses questions. En effet, selon Alain Marchive²⁰ (2005), dans son quotidien de classe, l'enfant va se confronter aux implicites du contrat de comportement et se questionnera : « Ici et maintenant, que dois-je faire ? ».

Afin de réduire ces malentendus sociocognitifs, Laurent Cosnefroy²¹ (2013) préconise de « fixer des buts correctement calibrés qui dépendent à la fois de variables cognitives, métacognitives et motivationnelles ». À travers ces trois variables, l'élève devra se focaliser sur l'acquisition des connaissances, prendre du recul et réfléchir sur sa manière d'agir et s'impliquer dans la réalisation de ce contrat. Ces trois points sont vitaux, selon le professeur en sciences de l'éducation, pour réussir à se conformer au contrat de comportement. Initialement, il est préférable que l'enseignant gradue ses attentes et suivent une logique progressive. Les exigences sont minimales dans le premier contrat pour que l'élève puisse les saisir, puis, elles évoluent avec le temps et se complexifient en corrélation avec l'évolution de l'élève. Il s'agit de se conformer avec le niveau de l'élève et de ne pas en demander trop pour ne pas rendre la tâche impossible. Idéalement, un juste milieu est trouvé et l'élève suit une progression linéaire jusqu'au jour où l'élève s'autorégule et n'a plus besoin d'un contrat de comportement. De son côté, l'enseignant devra guider et aider l'élève à atteindre ses objectifs du contrat pour amener l'élève à responsabiliser son comportement et à devenir autonome.

²⁰ MARCHIVE, Alain. *Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. Toulouse : Laurent Talbot édition, 2005.

²¹ COSNEFROY, Laurent. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Revue française de pédagogie, 2012.

Chapitre 3 : La conduite de classe

La conduite de classe représente un réel défi pour de nombreux enseignants. Elle nécessite en effet différentes pratiques complexes, envisagées simultanément, et adaptées aux approches pédagogiques propres à chaque enseignant. Ainsi, l'expérience, l'âge, le sexe et les élèves rencontrés fondent une façon singulière pour chaque enseignant de conduire une classe. Pour envisager au mieux la complexité de la gestion de classe, Lessard et Schmidt²² (2011) nous propose un modèle théorique (figure 2) :

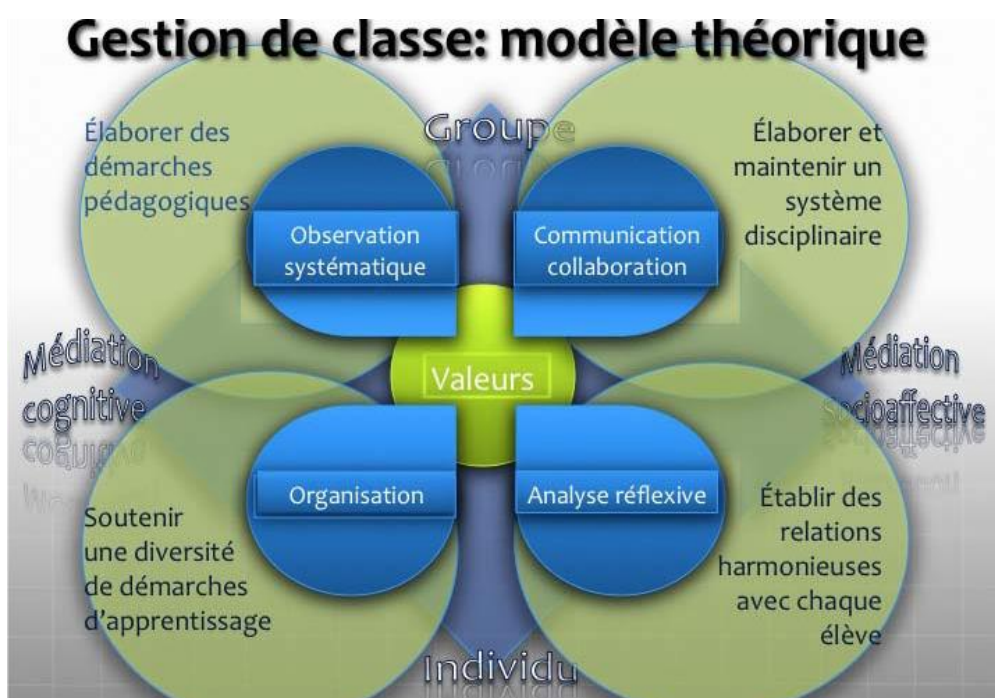


Figure 2 : Gestion de classe : modèle théorique. (Lessard et Schmidt, 2011)²³

²² LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

²³ LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

La pièce centrale de ce modèle est caractérisée par les valeurs. En effet, selon Lessard et Schimtd, les valeurs influencent l'entièreté des décisions et actions d'un enseignant. Elles cimentent ainsi les quatre éléments qui permettent de structurer un enseignement : l'organisation, l'observation systématique, la communication et l'analyse réflexive.

3.1 Organisation : conduire sa classe en trois axes

La bonne conduite d'une classe résulte de l'ordre qui règne dans celle-ci. Il y a différentes stratégies pour arriver à avoir une organisation sereine et efficace. Les stratégies les plus prépondérantes sont les suivantes : les routines, le partage des attentes, et la gestion des transitions. Selon Roch Chouinard (1999)²⁴, ces stratégies construisent un environnement structuré, qui permet aux élèves d'envisager les apprentissages sereinement. Ainsi, l'enseignant doit réfléchir à ses convictions et ses pratiques, afin de définir une organisation optimale, qui va instaurer un climat sain et propice aux apprentissages.

Néanmoins, l'organisation d'une classe ne peut se faire sans un partage précis des attentes de l'enseignant envers sa classe. En effet, il ne peut espérer les transmettre sans avoir partagées et explicitées en amont ses attentes. Dès lors, lorsque les élèves ont conscience de ce qui est attendu, ils sont capables d'agir en conséquence. Ainsi, l'enseignant doit prendre le temps d'imaginer un type de comportement, et comment les élèves peuvent s'y accommoder.

Après un partage précis des attentes et une organisation bien ancrée, il est nécessaire de se pencher sur les phases de transitions. Bien que souvent succinctes, ces phases de transition représentent un temps perdu par l'enseignant : les élèves s'y octroient des temps de discussions et

²⁴ CHOUINARD, Roch. *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe*. Paris : Revue des Sciences de l'éducation, 1999.

progressivement se déconnectent des apprentissages. Ainsi, ces temps perdus ne peuvent être utilisés pour traiter diverses compétences.

De ce postulat, il importe d'anticiper et planifier ces phases de transitions, afin que les élèves ne se décentrent pas de la tâche initiale. Pour remédier à cela, selon Schmidt et Lessard²⁵, l'enseignant doit minimiser la présence de transition, réduire les changements d'activités, ou alors s'assurer de leur bienséance. Ainsi, l'enseignant redéfinit ce qu'est une phase de transition, et ce que les élèves y font : il impose un court laps de temps pour le basculement d'activité et vérifie que des comportements inadéquats ne viennent pas mettre à mal le début de la nouvelle situation.

Le dernier axe pour conduire une classe, concerne l'importance des routines. Ces rituels permettent aux élèves de devenir autonome. En effet, par son aspect rassurant et répétitif, le rituel permet aux élèves de s'automatiser. Ces répétitions vont permettre aux élèves d'être autonomes dans la réalisation de la tâche, et la prévisibilité des rituels va créer autour de l'élève un environnement sécurisant.

3.2 Observation systématique

Pour comprendre et appréhender les agissements de ses élèves, l'enseignant doit observer. Cette observation est essentielle pour la bonne gestion d'une classe, et nécessite une prise de recul. L'enseignant doit avoir une vision globale, aussi bien dans les travaux individuels que collectifs. Selon Lessard et Schmidt²⁶, un enseignant attentif, garde les élèves engagés et concentrés dans la tâche qu'ils sont en train de réaliser. Il s'informe pour maintenir un climat de classe propice aux apprentissages. L'observation

²⁵ LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

²⁶ LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

systematique lui permet ainsi de mieux connaître et appréhender les élèves de sa classe : il prend ensuite les bonnes décisions en fonction des besoins de chacun.

Dans l'optique d'un climat de classe harmonieux, l'observation systématique permet à l'enseignant de distinguer les écarts de certains élèves, et d'y remédier avant qu'ils ne deviennent des comportements inadaptés. Lessard et Schmidt parlent d'approche préventive : l'enseignant prend des mesures en amont, avant que la situation ne se dégrade. Une connaissance pointilleuse des élèves est requise pour prévenir tout comportement perturbateur. L'enseignant réduit ainsi la fréquence de ces comportements, et montre à la classe qu'il est attentif aux agissements de chacun. Sachant que l'enseignant est observateur, les élèves régulent leur posture en conséquence.

3.3 La communication et la collaboration

Au quotidien dans la classe, l'élève est à la quête d'une chose : la reconnaissance de son enseignant. Répondre à ce besoin n'est pas simple. Ils existent néanmoins différents leviers pour y répondre, et la communication en fait partie.

Selon Lessard et Schmidt, il faut donner aux élèves un temps pour s'exprimer et des normes pour transmettre un message. Ainsi, l'enseignant arme les élèves à travers ces normes et montre aux élèves son envie de communiquer avec eux. De ce postulat, l'enseignant peut se permettre de recueillir les ressentis des élèves et de s'en servir à bon escient. Un élève aime ressentir la confiance et la considération de son enseignant. Cela permet aux élèves d'indiquer en toute transparence leurs sentiments et de dépeindre un message clair et objectif de la situation.

Pour s'engager dans une tâche de communication ou participer en classe, l'élève doit se sentir à l'aise et ne pas se sentir freiné par la peur de commettre

une erreur. Pour cela, Lessard et Schmidt²⁷ invite l'enseignant à travailler sur le respect mutuel qui favoriserait les interactions positives et ne laisserait pas de place aux critiques négatives. Ainsi, l'enseignant va permettre à ses élèves de prendre la parole librement et de façon spontanée. La prise de risque va croître et l'erreur sera considérée comme un apprentissage, démystifiant son côté « irréversible ». Les deux chercheurs préconisent en parallèle que tous les élèves soient accueillis dans leur singularité par la classe. Ce climat harmonieux va favoriser des échanges bénéfiques et constructifs au sein de la classe : chacun recevra le soutien adéquat et de l'aide en temps voulu.

En classe, un élève souhaite recevoir la reconnaissance de l'enseignant mais aussi celle de ses pairs. En effet, l'élève veut sentir un sentiment d'appartenance à un groupe et réfute l'idée de se retrouver en marge de l'entité classe. De ce postulat, l'enseignant doit créer un sentiment d'appartenance à la classe et construire un esprit d'équipe au sein du groupe. Tisser des liens entre les élèves, les amener à mieux se connaître sont des conditions sine qua non à la faisabilité des travaux en collaboration, omniprésents dans le quotidien d'une classe. Pour cela, Lessard et Schmidt²⁸ préconise à l'enseignant d'aider les élèves à développer des habiletés de communication à travers des indications précises, habiletés à mettre en pratique par les élèves dans un contexte x ou y. Ces habiletés de communication doivent être rappelées et réinvesties fréquemment pour que les élèves puissent se les approprier jusqu'à pouvoir les transférer dans la vie quotidienne.

²⁷ LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

²⁸ LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

3.4 L'analyse réflexive

L'élève a du mal à prendre du recul et à adopter une posture réflexive lorsqu'il s'agit de se questionner sur ces actions. Lessard et Schmidt conseillent à l'enseignant d'amener l'élève à raisonner et à expliciter le processus choisi pour réaliser une tâche. Ce processus permet à l'élève de prendre du recul sur ces actions et d'en comprendre le sens. « J'ai fait ça, mais pourquoi l'ai-je fait ? » : pour l'élève, l'idée est de se plonger dans son processus de raisonnement pour en identifier les rouages qui lui auront permis de résoudre ou d'exécuter cette action. En sensibilisant les élèves sur les conséquences de leurs actions, il est plus aisé pour eux de faire des choix appropriés et cohérents.

Partie 2 : Méthodologie du recueil de données

Chapitre 1 : Diagnostique et recueil sur le terrain

1.1 Problématique et questions de recherche

Afin de rendre compte des différents apports scientifiques explicités en amont, il semble légitime de se demander quelle autorité faut-il endosser dans la mise en œuvre d'un tableau de comportement. Pour alimenter cette problématique, il semble pertinent d'isoler des questions de recherche qui permettront de fil conducteur de mon processus de recherche sur le terrain :

Comment l'enseignant peut-il se servir de son autorité statutaire sans dévier vers de l'autoritarisme ?

Comment l'enseignant peut-il se détacher de l'autorité autoritariste sans pour autant rentrer dans de l'autorité évacuée ?

Comment l'enseignant met en place une autorité éducative ?

Comment l'autorité adoptée par un enseignant influe-t-elle sur le comportement des élèves ?

Comment l'autorité perçue par les élèves influe-t-elle sur leur comportement ?

Comment le tableau de comportement permet-il de réguler le comportement des élèves ?

Comment le tableau de comportement permet-il d'identifier les élèves à besoin ?

Le tableau de comportement permet-il à lui seul de réguler le comportement des élèves ?

Comment mettre en œuvre un contrat de comportement avec un élève afin de réguler ses agissements inadaptés en classe ?

Comment l'enseignement explicite permet-il de prévenir certains problèmes comportementaux des élèves ?

1.2 Méthodologie : la démarche d'enquête de John Dewey

Selon John Dewey²⁹, une enquête est « la transformation contrôlée d'une situation indéterminée en une situation déterminée qui convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » Il dépeint l'enquête comme le moment de transition entre la genèse de la situation et la finalité de celle-ci, en un tout unifié. Pour traiter une situation problématique, le psychologue américain isole cinq étapes permettant d'envisager méthodiquement une situation indéfinie :

1. **La situation indéterminée** : l'individu se retrouve dans une situation problématique ou instable. Il constate un problème : ce qu'il attend n'est pas respecté et son modèle d'action est inefficace.
2. **L'institution du problème** : cette phase s'apparente à la problématisation, l'idée est de définir le problème. Par le biais de l'observation, l'individu constate les éléments originels de la situation.
3. **La détermination de la solution du problème** : Dewey parle de l'élaboration de « suggestions ». Il faut émettre des hypothèses, qui pourraient permettre la résolution du problème.
4. **Le raisonnement** : cette étape représente la mise en œuvre concrète des hypothèses. Le raisonnement permet d'envisager pas à pas l'adaptation la plus cohérente parmi les hypothèses proposées.
5. **L'expérimentation** : c'est la mise œuvre concrète d'une hypothèse sur le terrain en corrélation avec les faits sélectionnés et observés.

Le cheminement d'enquête de John Dewey³⁰ est celui que je vais utiliser afin d'appréhender et d'améliorer la situation problème.

²⁹ GROS, Aurélien. *Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber* [en ligne]. L'Atelier du Centre de recherches historiques, 2011 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <http://journals.openedition.org/acrh/3668>.

³⁰ GROS, Aurélien. *Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber* [en ligne]. L'Atelier du Centre de recherches historiques, 2011 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <http://journals.openedition.org/acrh/3668>.

1.2 Le terrain de recherche

Dans le cadre de mon master 2, je suis alternant dans une classe de CE2 à l'école Jean Jaurès de Pavie. Âgé de 22 ans, il s'agit de ma première expérience en responsabilité dans l'enseignement. Le directeur de l'école, qui est aussi mon tuteur, est là pour m'épauler. Pour le bien de mon mémoire, le directeur de mon école a bien voulu décrire son école et ses spécificités :

« L'école élémentaire Jean Jaurès à Pavie est une école composée de 6 classes, 125 élèves et de 6 enseignants. Une bonne ambiance générale dans l'école, au sein de l'équipe pédagogique mais aussi avec la collectivité et la mairie. Le milieu socio professionnel de Pavie est cadre moyen, beaucoup de personnels de l'hôpital d'Auch et d'enseignants. Pavie jouxte Auch, c'est un village d'environ 2300 habitants, principalement résidentiel. »

La classe de CE2 (annexe 1) est une classe de 21 élèves, 12 filles et 9 garçons. Avec mon tuteur, nous avons la même organisation au niveau de la régulation des comportements. Voici la description de la classe par mon tuteur :

« Une classe agréable mais bavarde, c'est le point de vigilance que Simon devait avoir. Des élèves qui ont envie d'apprendre et de réussir. Aidés par des parents partenaires qui suivent leurs enfants et sont à l'écoute. »

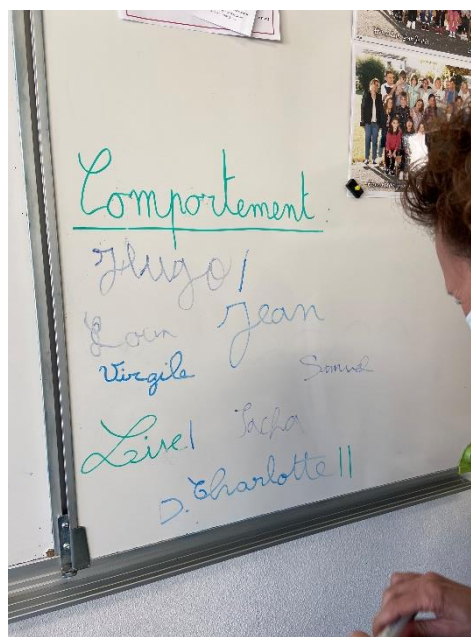
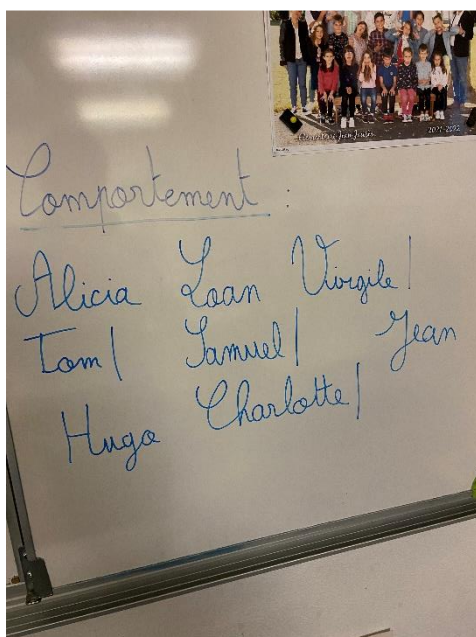
Je me suis entretenu avec l'ancienne enseignante qui a eu sensiblement la même classe en CE1. Mes élèves n'ont pas connu un outil de régulation comme le tableau de comportement en CE1, ce qui permet de rationaliser leur appréhension et l'appropriation difficile de cet outil.

1.4 Recueil de données sur le terrain

Depuis le début de l'année, je mets en place un tableau de comportement dans ma classe de CE2. En amont de la mise en place de ce tableau, en période 1, je constate une situation problématique : certains élèves n'ont pas un

comportement adapté à mes attentes. J'ai pris conscience de la complexité de trouver un juste milieu entre les tâches d'apprentissage et les tâches d'organisation³¹. Ainsi, mon inexpérience m'a orienté à me concentrer essentiellement sur les tâches d'apprentissage en envisageant que partiellement les tâches d'organisation. Néanmoins, l'organisation est l'une des clés d'une bonne conduite de classe. Pour réguler les comportements de notre classe, avec mon tuteur, nous avons décidé de mettre en place un tableau de comportement à partir de la période 2. Des croix sont données lorsqu'il y a un comportement inadapté et chaque jour l'élève remplit un pétale de comportement verte, jaune ou rouge qui doit être signé par les parents chaque semaine. L'objectif pour mon tuteur et moi est d'institutionnaliser le problème propre à cette situation, de définir le problème. Pour cela, le repérage des élèves à la marge de nos attentes et les moments où ces élèves s'égarer doivent être explicités.


Exemples de mes tableaux de comportement et des pétales :

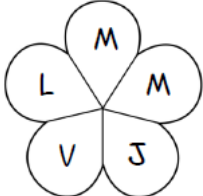

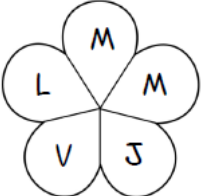

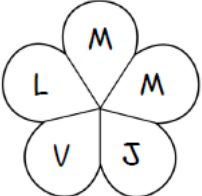

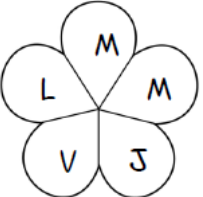

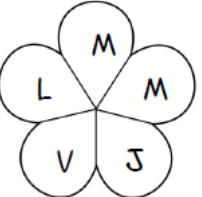

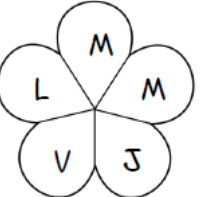



³¹ DOYLE, Walter. Classroom organization and management. New York : Macmillan, 1986.

Mon comportement

Septembre - Octobre



<p><u>Semaine 1</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>	<p><u>Semaine 2</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>	<p><u>Semaine 3</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>
<p><u>Semaine 4</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>	<p><u>Semaine 5</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>	<p><u>Semaine 6</u></p>  <p style="text-align: center;"> _____ Signature des parents</p>

Ecole de Crevette

Problème n°1 : Efficacité partielle du tableau de comportement.

Pour bénéficier des bienfaits du tableau de comportement, j'ai décidé de noter les croix reçues par mes élèves durant chacun de mes vendredis. Ainsi, j'ai isolé trois types d'élèves pour pouvoir orienter mes adaptations :

- Les élèves qui n'avaient pas besoin du tableau de comportement pour réguler leur comportement.
- Les élèves qui se sont régulés grâce au tableau de comportement.
- Les élèves qui ne se régulent pas, malgré le tableau de comportement.

Par observation systématique³² et mon tableau de comportement, j'ai réussi à réguler les comportements d'une partie de la classe, qui comprenne les enjeux de cet outil. Néanmoins, le tableau ne marche que partiellement car il est inefficace pour ceux qui ont encore besoin de progresser. Ainsi, j'ai isolé trois élèves dans ce cas qui nécessitent une attention particulière.

Pour mieux appréhender la complexité de ces trois élèves, je vais mettre en place un questionnaire. Ainsi, je vais interroger deux élèves qui n'avaient pas besoin du tableau de comportement en plus des trois élèves à besoins particuliers. Je vais poser les questions suivantes :

Est-ce que tu sais quand est-ce que je mets des croix ?

Est-ce que tu comprends pourquoi je te mets une croix ?

Qu'est-ce que tu ressens quand tu reçois une croix ?

Est-ce que ça permet de réguler ton comportement en classe (être plus sage) ?

A la maison, que te disent tes parents lorsqu'ils signent le pétale de comportement ?

Problème n°2 : Les élèves n'identifient pas les enjeux du tableau.

Le premier élève à besoin particulier (élève 1) est un élève dynamique, moteur et plein d'énergies. Néanmoins, bien que positive, son énergie empiète sur son attention en classe et le dévie des objectifs premiers de l'école. Lorsque j'interroge l'élève 1 sur l'utilité de mettre des croix, il répond : « Pour que les parents sachent si on est sage ou pas sage à l'école. » Par ses dires, on peut déduire que cet élève ne comprend pas les enjeux du tableau de comportement et l'identifie seulement comme un outil pour informer les parents.

³² LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

Le deuxième élève à besoin (élève 2) est un élève « tête en l'air » qui a du mal à s'intéresser aux activités faites en classe. Ainsi, il cherche à vaincre l'ennui en interpellant ses camarades et en bavardant. Lorsque je lui demande si le tableau lui a permis d'être plus sage, il me répond : « Oui parce que ça m'apprend à moins faire de bêtises car j'aime pas avoir une croix. Parce que sinon chez moi j'me fais gronder. » Le retour à la maison conditionne ainsi le comportement de cet enfant. L'élève 2 semble identifier l'autorité seulement par son spectre autoritariste.

L'élève 3 est une élève qui souhaite une attention et un traitement différents des autres. Ce souhait n'étant pas exhaussé, elle se braque et refuse de participer aux activités scolaires. Néanmoins, elle ne perturbe pas pour autant ses camarades en bavardant, mais se pénalise par sa non-mise au travail. Lorsque je l'interroge sur la cause des croix que je lui mets, elle me répond : « Parce que ça t'énerve, du coup tu mets des noms au tableau comme ça tu sais qui est en rouge et du coup tu penses qu'on va peut-être arrêter... » Ainsi, elle identifie la croix comme un énervement de ma part, où je cherche à asseoir mon autorité en matérialisant mon énervement par une croix. Elle ne parvient pas à saisir mes intentions derrière l'utilisation de ce tableau.

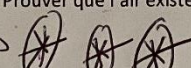
En parallèle, lorsque je l'interroge sur la réaction de ses parents face aux pétales de comportements orange ou rouge elle me répond : « Ils me disent que c'est moyen, que c'est pas trop bien que t'es presque toute la semaine en orange... ils me le disent comme ça gentiment. » Le côté autoritariste qu'elle interprète en moi se déconstruit à la maison, où elle semble faire face à une autorité évacuée.

Ainsi, ces trois élèves me permettent de comprendre qu'ils n'arrivent pas à comprendre les enjeux du tableau de comportement.

Problème n°3 : Mauvaise gestion des moments clés.

Dans mon tableau de comportement, j'ai aussi noté les moments où je donnais les croix :

- Comparer les espaces urbains, périurbains et ruraux. - Comprendre les différences entre tous		o lire des textes et compléter des tableaux	
Phases	Organisation	Déroulement de la séance	Matériel
Phase 1 : Découverte de la situation Durée : 10 min	Collectif	<p>Tissage : reprendre la leçon (partie 1) → rappeler ce que sont les habitats collectifs et individuels. → (X)</p> <p>Distribuer document 29 : → (X)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le type de document ? Texte et tableau. <p>Remplir le tableau après lecture du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où se trouvent les fermes ? A la campagne. - Quel type de logement trouve t-on dans un village ? Dans un espace rural, on retrouve des logements individuels comme des fermes, des maisons individuelles classiques ou des pavillons. on peut même parfois trouver des immeubles. 	Leçon + doc 29
Phase 2 : Les services offerts selon le type de commune Durée : 20 min	Collectif et individuel (remplir le tableau)	<p>Distribuer document 30 : → (X)</p> <p>Lire document (tableau + consigne) + Remplir le 2nd tableau : suivre questions 1 et 2</p> <p>Vocabulaire à donner aux élèves : Services = ensemble organisé d'activités d'utilité collective</p>	Doc 30

Phase 1 : Problème Durée : 15 minutes	Individuel	<p>1^{er} : Montrer une image d'éolienne.</p> <p>→ Qu'est-ce que c'est ? Comment cela fonctionne-t-il ? A quoi cela sert-il ?</p> <p>→ Qu'est-ce qui les fait tourner ? Le vent c'est quoi ? (C'est de l'air qui bouge)</p> <p>→ Mais l'air où y en a-t-il ? Dehors, dans la cour, dans la classe... L'expression « Allez prendre l'air »</p>	/
Phase 2 : Hypothèse Durée : 10 Minutes	Individuel	<p>→ Comment pourrait-on savoir qu'il y a de l'air dehors ?</p> <p>→ Comment le prouver ?</p> <p>Les élèves font un dessin sur leur cahier de brouillon.</p>	/
Phase 3 : Expérimentation	Collectif	<p>→ Prouver que l'air existe avec des poches.</p> 	Poche / Bouteille

Ainsi, j'ai pu identifier une mauvaise gestion de ma part dans des moments spécifiques de la journée :

- Phase de transition : changement d'activité, distribution de documents, tissage...
- Travaux de groupe : coopération, expérience, atelier de recherche...

Pour remédier à ce problème, j'envisage de mettre en place un système de pictogrammes à aimanter au tableau, où les élèves pourront identifier clairement s'ils sont dans une phase de transition ou de travail en groupe. Ces pictogrammes vont permettre de mettre en lumière mes attentes.

Exemple de pictogrammes :

Travail en groupe	Phase de transition
<div data-bbox="384 1032 724 1357" data-label="Image"> </div> <p>Je peux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échanger dans le calme avec mes camarades. - Exposer mon point de vue et respecter celui des autres. <p>Je ne peux pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parler fort ou crier. - Me lever sans demander la permission. 	<div data-bbox="938 1025 1273 1429" data-label="Image"> </div> <p>Je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif aux consignes du maître. - Me dépêcher pour ranger mes affaires et en installer d'autres. - Lever la main si je n'ai pas compris la consigne. <p>Je ne peux pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parler.

A travers mon observation, le questionnaire et le tableau de comportement, j'ai isolé et repéré trois problèmes constitutifs de la situation initiale. Ainsi, je peux suivre la troisième étape de la démarche de Dewey : la formulation d'hypothèses.

Un travail avec les élèves sur l'explicitation de mes attentes (tableau de comportement, transition, travaux de groupe...) permettrait-il une prise de conscience des enjeux du tableau de comportement entraînant une régulation des comportements inadaptés ?

Est-ce que la mise en place d'un contrat de comportement permettrait aux élèves de réguler leur comportement et de tendre vers l'autonomie ?

Les phases de raisonnement et d'expérimentation, définies par le psychologue américain, seront traitées au fil de l'année. Ainsi, je pense m'octroyer des temps où j'explique mes attentes aux élèves pour qu'ils puissent en saisir des clés pour se conformer à ce que j'attends d'eux. De plus, je pense pouvoir mettre en œuvre des contrats de comportement³³ avec mes élèves : un consensus entre ces élèves et moi sera trouvé pour les guider jusqu'à l'autonomie. Les critères d'analyses isolés, je vais pouvoir faire des efforts pour « conduire les enfants jusqu'à ce qu'ils s'autorisent à ne pas obéir »³⁴ et demander à mes élèves de s'investir vis-à-vis d'objectifs comportementaux fixés en collaboration avec eux.

³³ MARCHIVE, Alain. *Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. Toulouse : Laurent Talbot édition, 2005.

³⁴ ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

Exemple de contrat de comportement :

Mon contrat			
Prénom :		Date :	
Signature de l'élève :			
Signature de l'enseignant :			
1 : Comportement inapproprié. 2 : Comportement encore à améliorer. 3 : Comportement adapté.			
Autoévaluation	1	2	3
Dans les couloirs			
Pendant la récréation			
Pendant les travaux de groupe			
Dans ma mise au travail			
Pendant les exercices			
Pendant les phases de transition			

Ces différents recueils de données et leur analyse vont me permettre d'envisager et de comprendre dans quelle mesure le tableau de comportement est un outil au service de la gestion de classe. A travers un travail dans ma classe de CE2 jusqu'à la fin de l'année, je vais mettre en pratique les apports théoriques sur le terrain et vérifier leur efficacité en les analysant à mon échelle. In fine, mon enquête sera close lorsque j'aurais unifié les éléments de la situation originelle, en mettant en place avec succès les adaptations proposées.

Chapitre 2 : Remédiations aux problèmes rencontrés

2.1 Problème 1 : Le contrat de comportement pour épauler le tableau.

En arrivant dans ma classe, je pensais que le tableau me permettrait de réguler le comportement de mes élèves. Néanmoins, je me suis assez vite rendu compte que le tableau n'est pas une fin en soi et qu'il ne permet, in fine, qu'une régulation efficace en début d'année mais non pérenne dans le temps. De ce postulat, j'envisage ce tableau de comportement comme un outil diagnostique qui me permet d'orienter ensuite des remédiations.

J'ai réussi ainsi à identifier trois élèves qui ne se régulent pas, malgré le tableau de comportement. J'ai envisagé différentes hypothèses qui pourraient expliquer leur décalage :

- Ils ne comprennent pas les enjeux de ce tableau.
- Ils ont besoin d'une aide supplémentaire pour se réguler.

Dans mes deux hypothèses, je vais me focaliser sur l'aide supplémentaire, en rapport avec mon problème 1. Pour accompagner ces trois élèves, j'ai proposé un contrat de comportement, présenté en amont. A présent, je vais pouvoir analyser les résultats obtenus et les évolutions constatées sur ces trois élèves.

Avant de distribuer le premier contrat de comportement le 11 mars 2022, je devais expliciter à mes élèves l'utilité de ce tableau. Dans un premier temps, j'ai fait le choix de proposer ce tableau à l'entièreté de ma classe. L'idée est de ne pas stigmatiser seulement ces trois élèves, et je pense que ce contrat peut être profitable à tous mes élèves. Dans un second temps, j'ai explicité que ce contrat est pour eux et qu'il n'est pas remis à leurs parents. Il me semble plus pertinent qu'il soit interne à la classe. Ainsi, la « barrière » que peuvent représenter les parents pour certains élèves est levée pour permettre aux élèves d'être sincère dans leur autoévaluation. Ce cadre posé, j'ai ensuite explicité les

différentes catégories du tableau. Il n'est pas aisé pour les élèves de comprendre « transition », « mise au travail » ... J'ai alors exemplifié pour plus de clarté. Enfin, j'ai dit à mes élèves que ces contrats sont à leur disposition dans la classe, tout au long de l'année. L'idée est qu'ils puissent ainsi constater les éventuelles évolutions. Ce travail a été chronophage mais il n'aurait pas été efficient de proposer ce contrat sans une explicitation en amont.

Mon objectif personnel est que mes élèves puissent, en fin de journée, réfléchir sur leurs agissements et prendre conscience, si c'est le cas, que leur comportement n'est pas adapté. Ainsi, ils prennent le temps de faire le point et de prendre du recul sur leurs actes. L'idée est aussi qu'ils puissent constater à quel moment ils dévient leur attention : dans les travaux de groupe, dans la mise au travail, dans les couloirs... Ce travail d'identification est déterminant pour que les élèves puissent situer les efforts à fournir. Pour les aider, je vais mettre en œuvre des rendez-vous personnalisés où l'on pourra envisager les contrats ensemble pour pointer les efforts à fournir. Ainsi, tous les mois (4 contrats remplis) un rendez-vous personnalisé sera proposé aux trois élèves. Dans ces rendez-vous, j'espère sortir mes élèves du déni généré lors des premiers contrats et envisager avec les efforts à fournir.

Contrat du 11 mars 2022 :

Les trois élèves ciblés de ma classe ont rendu un contrat similaire. En effet, je l'avais anticipé, les trois élèves se sont autoévalué « comportement adapté » parmi les 6 catégories proposées. Bien que les élèves soient au courant que le tableau ne remonte pas chez leur parent, je pense qu'ils sont encore un peu sceptiques et ils craignent peut-être que cet outil n'entraîne des répercussions diverses. Le dispositif est encore trop « frais », et il faut du temps pour qu'ils se l'approprient.

Contrat du 18 mars au 22 avril :

Au fil des vendredis, mes trois élèves remplissent les contrats objectivement, ils ont compris que ce contrat était un outil personnalisé qui ne sortait pas du cadre de la classe. Durant cette période, les trois élèves ont identifié les moments précis où leur comportement n'est pas adapté par l'intermédiaire des rendez-vous personnalisés.

L'élève 1, dynamique et plein d'énergie, a constaté grâce au tableau que son comportement était inapproprié dans les phases où les interactions sociales avec ses camarades sont fortes : récréation, couloirs et phase de groupe. Il est en train de fournir les efforts nécessaires pour avoir un comportement adapté dans ces phases-là. Son dernier contrat en date :

Prénom : *BUKTOU* Signature de l'enseignant : *[Signature]*

Signature de l'élève : *[Signature]*

1 : Comportement inapproprié.
2 : Comportement encore à améliorer.
3 : Comportement adapté.

Autoévaluation	1	2	3
Dans les couloirs		X	
Pendant la récréation			X
Pendant les travaux de groupe			X
Dans ma mise au travail		X	
Pendant les exercices			X
Pendant les phases de transition			X

L'élève 2, qui a du mal à s'intéresser aux activités proposées, a constaté qu'il est friable dans les phases de transition et dans sa mise au travail. Pour l'instant, l'élève est encore dans le « constat » de ces errements qu'il avait du mal à admettre initialement. Son dernier contrat en date :

Signature de l'élève : *[Signature]* Signature de l'enseignant : *[Signature]*

1 : Comportement inapproprié.
2 : Comportement encore à améliorer.
3 : Comportement adapté.

Autoévaluation	1	2	3
Dans les couloirs	X		
Pendant la récréation			X
Pendant les travaux de groupe			X
Dans ma mise au travail			X
Pendant les exercices			X
Pendant les phases de transition		X	

L'élève 3, qui réclame beaucoup d'attention en classe, a identifié ses axes de progression qui se situaient de façon éparses dans toutes les catégories. Lors du rendez-vous personnalisé, j'ai envisagé avec elle son changement de place sur une table individuelle. Ce choix lui permet de se recentrer sur elle, et de ne pas se soucier du travail de son voisin. Ce choix a été bénéfique pour elle, son nom est moins présent au tableau et son premier contrat est positif. Le prochain rendez-vous sera déterminant pour ancrer ses progrès. Son dernier contrat en date :

Signature de l'élève : <i>EBD.</i>		Signature de l'enseignant : <i>Agreste</i>	
1 : Comportement inapproprié. 2 : Comportement encore à améliorer. 3 : Comportement adapté.			
Autoévaluation	1	2	3
Dans les couloirs			
Pendant la récréation			
Pendant les travaux de groupe			
Dans ma mise au travail			
Pendant les exercices			
Pendant les phases de transition			

2.2 Problème 2 : Expliciter mes attentes aux élèves.

A travers les questionnaires proposés à mes élèves, j'ai pu identifier qu'ils n'arrivent pas à saisir les enjeux du tableau de comportement. Avant de proposer le contrat de comportement, j'ai décidé de mettre en œuvre une séance décrochée pour expliciter mes attentes. Voici la trame de la séance effectuée :

Objectif : Déconstruire les concepts initiaux des élèves et expliciter mes attentes.

Phase 1 : Atelier de recherche (20 minutes)

Par groupe de 4, répondre à la question affichée au tableau « Pourquoi il y a ton prénom au tableau ? ». Ils réfléchissent par groupe et émettent des hypothèses

sur leur cahier de brouillon dans un premier temps. Dans un second, je distribue aux quatre groupes une affiche A3, où ils doivent inscrire 3 réponses pour répondre à la question.

Phase 2 : Mise en commun (10 minutes)

Les affiches sont au tableau, la classe doit se mettre d'accord et isoler trois raisons. L'échange permet d'identifier les trois raisons.

Phase 3 : Trace écrite (5 minutes).

La trace écrite qui a émergée, à proximité du tableau de comportement :

The image shows a wall with handwritten notes and two identical class photographs. The notes are written in blue ink on a white sheet of paper. The first note asks 'Pourquoi ton prénom est au tableau?' and lists three reasons: 'Pour t'aider à être sage.', 'Pour ne plus déranger la classe.', and 'Car tu n'es pas concentré : bavardage, se retourner, rêvasser...'. The second note lists the names 'Loan Mathylde' and 'Hugo'. To the right, two identical class photographs are pinned to the wall. Each photo shows a group of children and two adults standing in front of a school building. The text 'Elémentaire Jean Jaurès' and '2021-2022' is visible at the bottom of each photo.

Pourquoi ton prénom est au tableau?

→ Pour t'aider à être sage.

→ Pour ne plus déranger la classe.

→ Car tu n'es pas concentré : bavardage, se retourner, rêvasser...

Loan Mathylde
Hugo

Elémentaire Jean Jaurès 2021-2022

Elémentaire Jean Jaurès 2021-2022

Cette séance a été bénéfique et le retour sur les concepts initiaux de mes élèves leur permet de se rendre compte que le tableau est un outil bénéfique aux apprentissages. Ainsi, la trace écrite est affichée en classe et permet aux élèves de se remémorer son utilité, d'un simple coup d'œil.

Initialement, je souhaitais réinterroger mes élèves avec le questionnaire effectué au début de l'année. Néanmoins, la séance d'explicitation m'a permis de déconstruire les concepts initiaux et je sais à présent que mes élèves saisissent les enjeux du tableau. Les entretiens individualisés sont aussi des signaux qui me le prouvent.

2.3 Problème 3 : Les remédiations dans la gestion des moments clés.

Je souhaitais mettre en place un outil pour discerner des moments clés où je perdais le fil de ma classe. Ainsi, j'ai adapté l'un de mes supports d'enseignement pour distinguer les moments faibles de la classe. Pour cela, j'ai ajouté une colonne dans mon cahier journal qui me permet de répertorier à quel moment précis je mets une croix. L'idée est d'incorporer un système sans qu'il ne devienne chronophage. Ainsi, le cahier journal est l'outil idéal car je le garde toujours à ma portée.

Cahier journal – vendredi 20 mai					
HORAIRE	DEROULEMENT			MATERIELS	
9h	FRANÇAIS donner leçon V4 Thais → Rituel			Papier calque.	
9h10	0 : expliquer l'évaluation, installer les tables.				
9h15	1 : donner le texte d'abord.				
9h20	2 : donner les questions en suite.				
9h25	→ Evaluation - le sens littéral et le sens figuré.				
↓	0 : expliquer l'évaluation, installer les tables.				
	1 : donner l'évaluation. → ranger dans classeur				
Tableau de comportement					
Dans les couloirs	Récréation	Travaux de groupe	Mise au travail	Autonomie	Transition
X				X	XX
Récréation			Evaluation		

Au fil des vendredis, deux temps ressortent de mon cahier journal : les temps calmes (autonomie, ¼ d'heure de lecture, exercice...) et les travaux de groupe. Pour remédier à cela, j'ai décidé une nouvelle fois d'explicitier mes attentes comportementales dans ces deux moments précis, par le biais d'un échange rapide avec mes élèves. Après cet échange, en accord avec mes élèves, j'ai affiché au tableau des pictogrammes pour distinguer ces deux moments :



En mettant les pictogrammes au tableau, les élèves identifient d'un coup d'œil dans quel moment nous nous trouvons dans la journée et comment il faut se comporter à l'instant T. Une nouvelle fois, des effets positifs ressortent et de nouveaux pictogrammes pourraient voir le jour si un besoin émerge. Grâce à ce dispositif explicite, les croix sont de moins en moins nombreuses lors des « moments calmes » et « travaux de groupe » ; à présent, elles émergent éparsément dans la journée.

Conclusion

La conclusion de mon mémoire passe en revue mes questionnements initiaux et les réponses apportées grâce à mes recherches. Pour cela, je vais énumérer ces questions et essayer d'y répondre grâce à mon analyse réflexive qui découle de mes données prises sur le terrain.

Comment l'enseignant peut-il se servir de son autorité statutaire sans dévier vers de l'autoritarisme ?

Selon moi, l'autorité statutaire est un levier important dans la gestion d'une classe. L'idée est d'accompagner ce statut par des outils pédagogiques pour réguler le comportement : tableaux, contrats, pictogrammes... Cet accompagnement m'a permis de créer une « auto-régulation » comportementale de mes élèves. En début d'année, dépourvu de ces outils, mon autorité tendait vers l'autoritarisme car la gestion de ma classe ne dépendait que de moi et de ma posture. Aujourd'hui, elle dépend aussi des outils que je mets en place et des clés (mes attentes comportementales) données à mes élèves. Ainsi, l'autoritarisme a une place mineure dans la gestion de ma classe.

Comment l'enseignant peut-il se détacher de l'autorité autoritariste sans pour autant rentrer dans de l'autorité évacuée ?

Les valeurs d'égalité, et surtout d'équité incombent à la profession d'enseignant. Dès lors, je dois identifier les comportements qui ne rentrent pas dans la norme et les répertorier au tableau en fonction du profil de mes élèves. Il n'est pas pertinent de relever au tableau sans cesse l'excès d'enthousiasme de mon élève hyperactif. Comme il n'est pas équitable de ne pas relever l'écart d'un élève car il n'est « jamais » noté au tableau. Ce discernement nécessite une connaissance précise des profils des élèves.

Comment l'enseignant met en place une autorité éducative ?

Comme tout enseignant, je pense mettre en œuvre une autorité éducative. Néanmoins, les questionnaires ont montré que les élèves discernaient chez moi

les trois types d'autorité selon Bruno Robbes. Je pense donc qu'il est nécessaire d'explicitier notre rôle aux élèves : nous sommes là et nos dispositifs sont là pour les aider. Si un élève n'a pas compris cela, il percevra notre autorité comme autoritariste ou évacuée sans qu'elle le soit forcément.

Comment l'autorité adoptée par un enseignant influe-t-elle sur le comportement des élèves ?

Dans ma classe, l'autoritarisme a un effet néfaste sur mes élèves. Ils se crispent et craignent d'être notés au tableau. L'autoritarisme engendre un climat de classe tendu, où l'élève ne peut être à l'aise. Cela engendre aussi la fin des échanges entre les élèves, et ces interactions sociales sont indispensables.

En tant qu'enseignant débutant, qui plus est alternant, il est difficile de s'imposer dans une classe. La construction de ma légitimité risque d'être longue et les élèves le ressentent. Je me suis donc orienté tout d'abord vers de l'autorité évacuée : comme si je craignais de me mettre à dos les élèves. Néanmoins, au fil des vendredis, je me suis rendu compte qu'il fallait que je tende vers de l'autorité éducative. A l'image de mes élèves, j'ai compris avec le temps que le cadre était déterminant dans la construction de l'enfant, et qu'il fallait l'instaurer dès le début de l'année, sans craindre de se mettre à dos les élèves : si j'explicité mes intentions dès le début, une relation de confiance se construit naturellement.

Comment l'autorité perçue par les élèves influe-t-elle sur leur comportement ?

Lorsque mon élève me rétorque que le tableau sert essentiellement à déverser ma colère, il n'est pas possible pour lui d'en tirer un bénéfice éducatif, et de se remettre en question. Il est donc primordial pour moi d'explicité mes attentes et l'enjeu de ce tableau pour que les élèves puissent percevoir chez moi l'autorité éducative escomptée.

Comment le tableau de comportement permet-il de réguler le comportement des élèves ?

Le tableau n'est finalement qu'une première étape. Une base qui permet de construire un système régulateur plus pertinent.

Comment le tableau de comportement permet-il d'identifier les élèves à besoin ?

Lorsqu'un des noms revient fréquemment, il est aisé d'identifier ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Il permet aussi d'identifier les élèves qui se sont régulés grâce à ce tableau, et ceux qui n'en avaient pas besoin.

Le tableau de comportement permet-il à lui seul de réguler le comportement des élèves ?

In fine, le tableau de comportement ne peut pas, à lui seul, réguler le comportement des élèves : il peut au mieux réguler une partie minime de la classe. Son utilisation s'est avérée être le début d'un processus de régulation comportemental.

Comment mettre en œuvre un contrat de comportement avec un élève afin de réguler ses agissements inadaptés en classe ?

Dans ma classe, j'ai suivi plusieurs règles : explicitation, confidentialité, feedback. Ces trois facteurs ont permis à mes élèves de progresser sereinement. Lever la « barrière » des parents a rassuré les élèves : c'est un levier pertinent dans ma classe, notamment dans la conscientisation de leurs comportements. De plus, les retours ont permis aux élèves d'identifier, par eux-mêmes, le moment où ils dérivent. Ainsi, des efforts ciblés ont été mis en place.

Comment l'enseignement explicite permet-il de prévenir certains problèmes comportementaux des élèves ?

Avec du recul, je pense avoir imaginé le tableau de comportement de façon utopique. Je pensais que sa simple intronisation régulerait mes élèves. Grâce à mon questionnaire de début d'année, j'ai compris que de nombreux élèves ne saisissent pas le sens de ce tableau. Ainsi, l'enseignement explicite m'a paru primordial pour permettre à mes élèves de comprendre ce que j'attendais d'eux. L'idée était de leur donner les clés pour réussir à mieux se comporter.

L'utopisme de l'enseignant débutant est de croire qu'il est possible de construire l'élève parfait. Avec du recul, je me rends compte que certains élèves finissent

toujours par ne pas obéir. Notre objectif est alors, à travers différents outils et méthodes pédagogiques, de retarder le moment où l'élève s'autorise à ne pas obéir.

Problématique : Quelle autorité faut-il endosser dans la mise en œuvre d'un tableau de comportement ?

L'autorité éducative doit être endossée par un enseignant. Néanmoins, sa simple mise en œuvre n'est pas suffisante, il faut que l'élève puisse comprendre que l'action d'autorité est éducative. Dans ma classe, un travail d'explicitation a dû être effectué pour permettre à mes élèves de percevoir l'autorité éducative dans ma posture. En parallèle, des outils de régulation des comportements doivent être mis en place. Ces outils sont une aide précieuse pour minimiser la présence de l'autorité autoritariste : présente au début dans ma classe, j'ai su m'appuyer sur ces outils pour m'en détacher. Enfin, l'enseignant doit aussi prendre conscience que l'autorité évacuée n'est pas éducative : alors que je pensais sécuriser ma place face à mes élèves, j'ai été submergé par cette autorité au point d'ancrer des comportements inadaptés chez eux. Ainsi, un cadre a dû être construit sur le tard et respecté tout au long de l'année. Ce leitmotiv m'a permis de ne plus tomber dans une autorité évacuée qui n'est pas viable à long terme. Finalement, une remise en question quotidienne m'a permis de tendre vers une domination éducative de mon autorité en classe.

Bibliographie

BISSONNETTE Steve. *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Québec : Renouveau Pédagogique, 2013.

BROUSSEAU, Guy. *Le contrat didactique : le milieu*. Bordeaux : La Pensée Sauvage, 1990.

CHOUINARD, Roch. *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe*. Paris : Revue des Sciences de l'éducation, 1999.

CONNAC, Sylvain. *L'autorité enseignante - Approche clinique* [en ligne]. Nîmes : Champ Social Editions, 2017 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.2200>.

COSNEFROY, Laurent. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Revue française de pédagogie, 2012.

DOYLE, Walter. *Classroom organization and management*. New York : Macmillan, 1986.

FAVRE, Daniel. *Éduquer à l'incertitude – Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod, 2016.

GOIGOUX, Roland. *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. Rennes : Éducation et didactique, 2007.

GROS, Aurélien. *Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber* [en ligne]. L'Atelier du Centre de recherches historiques, 2011 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur <http://journals.openedition.org/acrh/3668>.

LESSARD, Claude. SCHMIDT, Sylvie. *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Québec : Université de Sherbrooke, 2011.

MARCHIVE, Alain. *Effets de contrat et soumission à l'autorité : Un cadre explicatif des difficultés scolaires*. Toulouse : Laurent Talbot édition, 2005.

PATURET, Jean Baptiste. *De la responsabilité en éducation* [en ligne]. Toulouse : Erès, 1995 [consulté le 18/09/2021]. Disponible sur [10.3917/eres.patur.2007.01](https://doi.org/10.3917/eres.patur.2007.01).

QUIVIGIER, Lison. *Élèves difficiles en maternelle, quels outils mettre en place en classe afin d'instaurer un climat favorable à tous ?* Paris : Education, 2015.

ROBBES, Bruno. *L'autorité enseignante*. Nîmes : Champ Social Editions, 2016.

Annexe

Annexe 1 : La classe de CE2

