

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles
Site de Tarbes

Titre du mémoire

L'utilisation de l'avertissement pour réguler les désordres scolaires

Présenté par **CANU-MONGET Lilou et ESCARPIT Maëva**

Mémoire encadré par

FONDEVILLE Bruno
Maître de conférences

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
FONDEVILLE Bruno	Maître de conférences
FALCETTE Laurent	PREC

Soutenu le **13 / 06 / 2023**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Monsieur Fondeville qui nous a accompagnées tout au long de l'écriture de ce mémoire durant nos deux années de master. Son aide nous a été précieuse et nous a permis d'en arriver là où nous en sommes, en construisant ce mémoire par étapes grâce à ses conseils.

Nous remercions également les différents enseignants qui ont accepté que nous les observions durant nos stages et qui nous ont donc permis d'agrémenter nos données.

Pour finir, nous remercions plus particulièrement les enseignants qui ont accepté de s'entretenir avec nous afin de mieux nous éclairer sur nos diverses observations et ainsi guider nos analyses.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
<u>Cadre théorique</u>	
1. La relation enseignant-élève	8
1.1. La notion d'autorité	10
1.2 Le béhaviorisme	12
2. La gestion de classe	13
2.1. L'avertissement définit comme une rétroaction de l'enseignant	15
2.2. La gestion efficace des comportements.....	16
2.3. La place du langage	18
2.4. Une gestualité symbolique	19
2.5. Une pratique socialement dévalorisée.....	20
3. Problématique.....	21
<u>Cadre empirique</u>	
4. Méthodologie.....	24
4.1. Récolte des données	24
4.1.1. Les observations	24
4.1.2. Les entretiens	26
4.2. Méthodologie de l'analyse	26
5. Présentation des résultats et analyse	28
5.1. Une pratique consciente	28
5.2. L'avertissement en maternelle	30
5.2.1. L'enseignante prévient de conséquences punitives	31
5.2.2. L'enseignante montre volontairement une forme d'agacement	32
5.2.3. La tournure « Si ... alors ... »	35
5.3. L'avertissement en cycle 3	36
5.3.1. L'enseignante prévient de conséquences punitives	37
5.3.2. Les tournures « Si ... alors ... » et « Arrête sinon ... »	38
5.4. Analyse confrontée à partir des entretiens	42
5.5. Discussion des résultats	43
CONCLUSION	46
ANNEXES	48

Annexe 1 : Grille d'entretien pour l'entretien 1	48
Annexe 2 : Retranscription de l'entretien 1	51
Annexe 3 : Photos du système	64
Annexe 4 : Grille d'observation des rétroactions en classe	65
Annexe 5 : Grille d'entretien pour affiner les observations faites en classe	66
BIBLIOGRAPHIE	69

INTRODUCTION

Pour commencer, la régulation des désordres scolaires est une facette importante du métier de professeur des écoles. Dans les matières que l'on nous enseigne à l'INSPÉ, nous y consacrons moins d'heures que pour les enseignements disciplinaires comme les mathématiques ou le français. Il nous paraît important d'y être formées afin de prendre en main nos futures classes. C'est pour ces raisons que nous avons choisi d'intégrer ce séminaire¹. Il complète au mieux nos apprentissages et nous permet d'être préparées à tous les aspects du métier.

Nous avons choisi de faire notre mémoire à deux car au travers des premières séances en séminaire, nous avons eu la même orientation pour notre sujet. De plus, nous pensons qu'il peut être intéressant de pouvoir bénéficier de deux points de vue qui peuvent différer selon la situation.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons à l'utilisation de l'avertissement pour réguler les désordres scolaires. Par avertissement, nous entendons désigner toutes formes d'interpellation à destination des élèves visant à leur signifier la nécessité de réguler un comportement jugé dérangeant. Nous verrons qu'il peut prendre différentes formes et qu'il est parfois compliqué de le catégoriser.

Ce sujet s'est imposé à nous comme une évidence à la suite d'observations lors de nos stages. En effet, nous avons été interpellées par des remarques relevant de l'avertissement faites par une enseignante lors de la régulation de certains comportements d'élèves. Ces avertissements répétés étaient sous la forme « Arrête de bavarder sinon tu me donnes ton cahier de liaison. », « La prochaine fois tu finis tout seul au fond de la classe. » ou encore « Si tu ne te tais pas je vais parler à papa et maman ce soir. ». Ces différentes interventions ont en commun de vouloir jouer sur la crainte des élèves afin qu'ils cessent le comportement jugé inapproprié. De plus, lors de la prise en main d'une classe de CM2, un élève a fait une remarque qui nous a marquées. Ce dernier s'est adressé à la maîtresse qui essayait de rétablir le calme en lui disant « Si vous voulez qu'on vous écoute, il faut nous menacer, par exemple, vous nous dites qu'on aura une punition si on continue de parler. ». Cette remarque nous a

¹ Ce mémoire est réalisé dans le cadre du séminaire « Régulation des désordres scolaires ».

grandement interrogées. En effet, la menace est une pratique qui semble coercitive et donc peu en phase avec des visées éducatives, nous nous demandons donc comment peut-elle s'avérer légitime du point de vue des élèves.

Nous avons donc trouvé qu'il serait intéressant de chercher à comprendre la raison pour laquelle certains enseignants utilisent l'avertissement voire la crainte afin de réguler les désordres scolaires auxquels ils sont confrontés. Nous chercherons aussi à décrire et comprendre les différentes formes d'avertissement mobilisées par les enseignants.

Nous souhaitons également étudier les effets des interactions générés par cette pratique sur les élèves. La gestion de classe est une partie intégrante du métier de professeur des écoles. Celle-ci requiert différents gestes professionnels, qui s'illustrent par le langage verbal mais également corporel. Cela signifie que les élèves interprètent les interactions entre eux et l'enseignant, de différentes façons engendrant une régulation de leur comportement. Pour notre travail de recherche, nous portons notre attention sur l'importance de ces interactions. Celles-ci s'apparentent à une pratique ou méthode de l'enseignant permettant la poursuite de la transmission des savoirs. Ce geste professionnel paraît anodin, il est utilisé par de nombreux enseignants dans diverses situations. Or nous choisissons de le décrire ici comme une interaction coercitive et parfois implicite de l'enseignant. En effet, il semble que ces remarques cherchent à engendrer la crainte chez les élèves d'une sanction qui pourrait tomber s'ils poursuivent le comportement gênant. Cependant nous remarquons l'importance « d'installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation². Dans le Bulletin Officiel, les enseignants doivent « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques [dont] Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves ». Nous nous intéressons ici à ce contraste entre une pratique éducative dévalorisée par le milieu enseignant mais pourtant visible dans leurs pratiques.

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

CADRE THÉORIQUE

Pour réaliser cette recherche, nous devons identifier et définir les concepts et termes clés de notre sujet. Pour commencer, nous allons définir la relation enseignant-élève en nous appuyant sur la définition de la relation pédagogique de Meirieu. Nous développerons dans cette partie la notion d'autorité, qui s'appuie, dans notre cas, sur la relation entre l'enseignant et ses élèves. Cette autorité peut prendre 3 formes différentes, dont l'autorité éducative qui se divise en 3 piliers : faire l'autorité, être l'autorité et avoir de l'autorité. Nous nous attarderons ensuite sur la théorie du béhaviorisme, qui s'appuie sur les renforcements positifs ou négatifs de la figure d'autorité, qui est ici l'enseignant, découlant donc de sa relation avec les élèves. Ensuite, nous nous intéresserons aux renforcements positifs et négatifs au service de la gestion de classe, celle-ci sera donc définie. Pour cela, nous commencerons par définir les rétroactions. Nous les définirons grâce à plusieurs chercheurs comme Bayer ou Crahay. Ensuite, nous parlerons de la gestion efficace des comportements qui passe par une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Celle-ci est mise en place grâce à des actions préventives et correctives permettant de favoriser l'environnement d'apprentissage. Nous nous concentrerons ensuite sur la place du langage. Nous verrons que la communication est au cœur du métier d'enseignant. Après cela, nous étudierons la gestualité, qui accompagne en permanence les rétroactions orales faites par les enseignants, en reprenant le concept de « gestualité symbolique ». Pour clôturer ce cadre théorique, nous nous concentrerons sur un questionnement essentiel de notre sujet, comprendre pourquoi certains enseignants utilisent l'avertissement malgré le fait que ce soit une pratique proscrite par l'institution, qui préfère des techniques plus bienveillantes.

1. La relation enseignant-élève

Nous commençons en nous centrant sur la relation entre l'enseignant et l'élève car des interactions sociales se déroulent tout au long de cette relation. Nous choisissons d'observer celle-ci dans un contexte particulier. Nous nous concentrons sur la relation enseignant-élève lors de la gestion de la classe. Pour définir ces interactions, nous nous intéressons à la définition de la relation pédagogique.

Pour définir la relation pédagogique, nous prendrons premièrement la définition de Meirieu (1997), chercheur en Sciences de l'éducation et pédagogue français. Il définit la relation pédagogique comme « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu, 1997, p.1). Cette relation est dissymétrique, car on retrouve d'un côté, l'enseignant qui possède un savoir, et de l'autre, l'élève en position d'apprenant. L'enseignant est alors dans une position d'ascendance vis-à-vis de l'élève. Cette relation est nécessaire, car l'enfant sans éducation ne peut s'intégrer à la société. De plus, l'enfant ne peut pas apprendre seul. Et pour finir elle est provisoire car elle ne dure que le temps d'une année scolaire et l'enfant sera confronté à différentes instances de socialisation tout au long de son développement.

Pour préciser cette définition, nous nous inspirons ici des travaux de Langevin de 1996. Il propose quant à lui sept points caractérisant la relation pédagogique :

- Elle est utilitaire, c'est-à-dire qu'elle vise à atteindre des objectifs fixés par l'Éducation Nationale. On peut faire le parallèle avec la notion de « nécessaire » de Meirieu. Comme le décrit Langevin, elle est utile car elle vise à intégrer l'élève au sein de la société.
- Elle est imposée, car l'enseignant et l'élève ne se choisissent pas.
- Elle est passagère, car elle ne dure que le temps d'une année scolaire.
- Elle est marquante de par l'enseignant que nous garderons toujours en mémoire.
- Elle est ambiguë, car elle n'est pas toujours bien délimitée. Il est parfois compliqué de savoir jusqu'où l'on peut s'investir en tant qu'enseignant afin d'apporter son aide à l'élève. Il peut être aussi compliqué pour l'élève de se défaire de cette relation et de ne pas développer de lien de dépendance.

Enfin, selon Langevin cette relation est à double niveau.

Elle est une relation cognitive et à la fois une relation affective. Selon lui, il est important de mettre en avant ces deux aspects de la relation dont l'aspect affectif.

Pour notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au caractère affectif qui se développe entre l'enseignant et l'élève. C'est pour cela que nous prenons la définition de Pianta, chercheur américain spécialisé dans la relation de la petite enfance.

En effet, la relation pédagogique est cognitive mais pas seulement. Les travaux de Pianta de 1998 nous mènent à définir la relation pédagogique comme étant une relation permettant « un soutien émotionnel » (Pianta, 1998, p.65-83). L'enseignant est accessible et réceptif aux signaux envoyés par l'élève en démontrant de « l'acceptation et de la chaleur affective ». « Le soutien émotionnel » fait référence au fait de se sentir aimé, compris et accepté par son enseignant en tant qu'élève comme l'évoquent Malecki et Demaray en 2003³. La « chaleur affective » renvoie également au terme « caring » utilisé par certains chercheurs (Wentzel, 1997, p. 411-419) pour désigner le « prendre soin de l'autre ». Pour conclure, travailler sur l'usage de l'avertissement par l'enseignant pour réguler les désordres scolaires, signifie que nous accordons une grande importance aux interactions sociales entre l'enseignant et l'élève. De plus, selon Langevin et Pianta, il est nécessaire de rappeler que la relation n'est pas seulement cognitive mais également affective. Les interactions sociales engendrent des effets sur le plan affectif pour les élèves. Cela va nous intéresser pour comprendre comment les avertissements peuvent affecter les élèves et leur relation avec l'enseignant.

³ Malecki & Demaray, *What Type of Support Do They Need ? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support*. September 2003. *School Psychology Quarterly*.

1.1. La notion d'autorité

Cela va nous mener à la notion d'autorité, car comme nous l'avons expliqué précédemment, selon Meirieu (1997, p.1), la relation pédagogique est « dissymétrique ». L'enseignant adopte plusieurs comportements pour mener l'ascendant sur les élèves. Il peut donc se retrouver en posture d'autorité.

Pour définir cette notion, nous nous appuyerons sur l'ouvrage de Bruno Robbes, professeur en sciences de l'éducation, intitulé *L'autorité enseignante - Approche clinique* (2016).

Selon Robbes, la discipline en classe se définit comme le respect des règles qui permettent le bon déroulement de l'activité enseignante. Elle comprend également tous les dispositifs et méthodes mis en place par l'enseignant pour les faire respecter et ainsi obtenir l'obéissance des élèves.

L'autorité enseignante va donc s'intéresser aux réflexions sur l'exercice de la discipline scolaire.

Selon lui, l'autorité touche les acteurs de la relation, enseignant comme élèves, c'est un phénomène psychique.

Il distingue 3 familles d'autorité : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative.

- Tout d'abord, l'autorité autoritariste, dans le cadre scolaire, c'est lorsque l'enseignant exerce une domination sur ses élèves afin d'obtenir une obéissance inconditionnelle, une soumission. C'est un abus de pouvoir qui réduit le potentiel pédagogique des situations relationnelles. On trouve comme sous catégorie de cette autorité, l'autorité charismatique. Une personne usant de cette dernière va jouer sur la séduction plutôt que sur la force mais sa finalité restera d'engendrer de la dépendance, à l'inverse de ce que devrait chercher à faire gagner un enseignant à ses élèves, à savoir, de l'autonomie.

- Ensuite, l'autorité évacuée, se définit comme le refus de toute situation conflictuelle. Ce dernier venant de la peur de ne plus être aimé de ses élèves. Cela revient alors à refuser l'idée de l'autorité et de son exercice. Cette autorité ne peut cohabiter avec la notion d'apprentissage, qui elle, nécessite de résister aux pulsions et d'être patient. Ce

serait prendre une posture « indifférente à l'éduqué puisqu'elle le laisse livré à lui-même, l'oblige à chercher seul ses propres limites » (Robbes, 2016, p.21).

- Enfin, l'autorité éducative est définie comme étant :

Une relation transitoire articulant l'asymétrie entre l'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, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi.⁴

Cette troisième forme d'autorité peut être définie par 3 caractéristiques : articuler l'asymétrie générationnelle et de statut avec une symétrie de la relation, être une relation d'influence et reconnaître la légitimité du détenteur de l'autorité statutaire. C'est-à-dire que l'élève va reconnaître les bénéfices de l'influence de l'enseignant, parce qu'elle lui permet de devenir progressivement auteur de lui-même.

L'autorité éducative diffère donc du pouvoir. C'est une relation d'obéissance et non de soumission.

L'autorité éducative se définit grâce à 3 verbes : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire l'autorité.

- Être l'autorité signifie assurer la sécurité et la protection.

- Avoir de l'autorité signifie savoir s'affirmer, prendre des décisions. Cette déclinaison de l'autorité peut être mise en parallèle avec la notion d'autonomie.

- Finalement, faire autorité concerne la manière de faire du détenteur de l'autorité. C'est donc la façon dont l'enseignant agit dans ses relations avec les élèves.

C'est en ce dernier point de l'autorité éducative que notre sujet se place. L'usage de l'avertissement va remettre en question l'autorité enseignante. En effet, les avertissements étant, nous le verrons plus tard, une pratique dévalorisée socialement, cela n'est donc pas le meilleur moyen de faire l'autorité dans la classe.

⁴ Robbes B. (2016). L'autorité enseignante - Approche clinique. Nîmes : Champ Social Éditions ; p.34

Ensuite, selon Jolibert, l'autorité est « le pouvoir d'obtenir un comportement souhaité de la part de ceux qui y sont soumis sans recours à la contrainte ni à la menace tant physique que morale, psychologique ou légale. » (Jolibert, 2003, p. 25-46).

Il dit également qu'un élève qui accepte l'autorité de l'enseignant n'est pas dans la crainte d'une sanction mais dans la confiance en la valeur de celui-ci.

Cela signifie que lorsque l'avertissement apparaît, le lien de confiance entre l'élève et l'enseignant est différent.

De plus, l'usage de l'avertissement pour réguler les désordres scolaires va donc contredire la notion de l'autorité de Jolibert car nous mettons en avant l'usage de la crainte des élèves dans certaines formes d'avertissement.

1.2. Le béhaviorisme

On peut affilier cette autorité à une vision béhavioriste. En effet, l'autorité est mise en place au travers de « renforcements négatifs et positifs », pour reprendre les termes de Skinner. Si l'on reprend les termes de Robbes « le savoir faire l'autorité » peut donc être caractérisé par des renforcements négatifs et/ou positifs.

Le béhaviorisme est défini par Skinner (1938), psychologue américain. C'est une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à la relation entre les apprentissages et la modification du comportement de l'apprenant.

Cette théorie de l'apprentissage part du principe que pour apprendre, les apprenants passent par différents paliers. La théorie du béhaviorisme voit l'apprentissage comme un processus dans lequel l'apprenant est guidé par des « renforcements, positifs ou négatifs ». Les « renforcements positifs », dans le champ scolaire, sont associés aux récompenses que l'élève peut recevoir si son comportement est validé par l'enseignant. À l'inverse, si son comportement n'est pas conforme aux attentes de l'enseignant alors l'élève sera confronté à des « renforcements négatifs ». Ceux-ci s'illustrent par des punitions. C'est ainsi que nous parlons de système « récompense/punition ».

De plus, Skinner définit alors le « conditionnement opérant ». L'apprenant est conditionné pour atteindre son objectif. Des stimulus internes, comme un besoin d'apprendre, ou externes, qui peuvent s'apparenter à des formes attrayantes,

déclenchent sa motivation et le poussent à agir dans son processus d'apprentissage. Ce processus de conditionnement est basé sur la répétition.

Il sera intéressant pour notre sujet, de s'interroger sur la nature de ces « renforcements négatifs » lors des interactions dans le cadre de la gestion de classe.

Cette première partie, nous a permis de définir la relation enseignant-élève dans son ensemble avec la mise en avant des interactions verbales de l'enseignant. Nous avons pu définir l'autorité et nous intéresser à la théorie du béhaviorisme. Ces différentes définitions font ressortir que l'avertissement peut s'avérer avoir un résultat opposé à celui espéré, c'est-à-dire qu'il pourrait abîmer la relation entre l'élève et son enseignant. Or selon Jolibert, c'est grâce à cette instauration d'une relation de confiance que l'enseignant fait autorité et que l'élève la respecte. Nous continuons alors de chercher pourquoi l'avertissement est-il si fréquemment utilisé s'il n'est, *a priori*, pas la meilleure façon d'améliorer la relation entre l'enseignant et ses élèves.

2. La gestion de classe

Pour poursuivre notre cadre théorique, nous allons définir le langage de l'enseignant au service de la gestion de classe. Nous rappelons que notre mémoire s'articule autour de l'utilisation d'une pratique socialement dévalorisée, l'avertissement, pour réguler les désordres scolaires. Les enseignants sont confrontés à de nombreux désordres scolaires perturbant le climat de classe. Le travail de gestion de classe est ainsi nécessaire dans la pratique enseignante mais complexe. Nous nous intéresserons donc à définir la gestion de classe.

Il y a deux tâches majeures que l'enseignant exécute dans la classe, selon Doyle⁵ (1986). La première concerne tout ce qui est lié à l'enseignement des contenus. La seconde est celle qui nous intéresse, il s'agit de la gestion de la classe. Ces deux dimensions sont fondamentales dans l'enseignement et sont au cœur de la vie de la classe.

⁵ Walter Doyle : professeur au Département d'enseignement, d'apprentissage et d'études socioculturelles du Collège d'éducation de l'Université de l'Arizona.

La gestion de classe est mise en place par l'enseignant et regroupe les règles et techniques permettant d'instaurer et de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages (Doyle, 1986, p.392-431).

Nous pouvons citer par exemple les techniques permettant de maintenir l'intérêt des élèves pour une activité ou encore celles permettant de les responsabiliser. C'est aussi l'ensemble des pratiques servant à réguler les interactions entre élèves et entre enseignants et élèves. Afin d'obtenir une bonne gestion de classe, il est donc nécessaire de réguler les désordres scolaires.

Les désordres scolaires peuvent prendre la forme de bavardage, de chahut et/ou de difficultés à se mettre en activité pour les élèves. On inclut également la violence physique et verbale entre élèves ou contre l'enseignant. Les désordres sont donc divers et variés. Ainsi, nous pourrions considérer que les désordres scolaires sont tous les comportements d'élèves nécessitant une action de l'enseignant dans le but de rétablir un climat scolaire adapté. Selon Barrère, le désordre scolaire « est une préoccupation majeure de l'enseignant, car il met en question parfois durablement les conditions de travail et les relations pédagogiques. » (Barrère, 2002, p.3-5).

La gestion de classe est donc un aspect fondamental de la pratique de l'enseignant. Sans elle, les élèves ne seraient pas encadrés et le climat de la classe pourrait nuire aux apprentissages. Nous nous intéresserons donc à celle-ci et plus particulièrement aux remarques relevant de l'avertissement qui font partie de cette gestion de classe. Cependant, toutes les méthodes de gestion de classe ne s'équivalent pas. En effet, certaines pratiques aident à favoriser les apprentissages tandis que d'autres vont plutôt nuire au bon fonctionnement de la classe ainsi qu'à la réussite des élèves notamment lorsque l'enseignant adopte une « autorité autoritariste »⁶ (Robbes).

⁶ référence à la partie 1.1 l'autorité dans notre mémoire

2.1. L'avertissement définit comme une rétroaction de l'enseignant

Pour gérer sa classe, l'enseignant se doit de faire remarquer aux élèves lorsque leur attitude perturbe les apprentissages. Ces remarques, qui peuvent parfois posséder un caractère menaçant, engendrent une réactivité de l'élève, qui va changer ou non son comportement. Nous pouvons faire le lien avec la notion de rétroaction, dite *feedback* en anglais. Cette notion complexe est définie différemment selon les auteurs.

Dans une première définition de De Landsheere (1969), spécialiste de la pédagogie expérimentale, la rétroaction, le « *feedback* » réalisé par l'enseignant est son retour, pouvant être négatif ou positif. Dans cette définition, l'aspect affectif est mis en avant. Il s'agit donc des réactions affectives de l'enseignant à l'égard des élèves.

Bayer (1972), distingue les *feedbacks* liés à l'affect négatif et les remarques liées à la discipline. Il en déduit trois catégories : le *feedback* d'évaluation, l'enseignant réagit à une production terminée, le *feedback* de structure, l'enseignant, par son intervention, tente de relancer l'activité et le *feedback* de contrôle, l'enseignant vérifie une correction faite par l'élève.

Les rétroactions auxquelles nous nous intéressons dans notre sujet correspondent donc à des *feedbacks* de structure car elles permettent à l'enseignant de relancer l'activité en recadrant le comportement déviant d'un ou plusieurs élèves.

Pour finir, nous nous intéressons à la définition de Crahay (2007), chercheur en pédagogie théorique et expérimentale. Il définit également 3 types de rétroactions. Pour notre sujet, le type de rétroaction correspondant à l'usage de l'avertissement serait la rétroaction portant sur la personne. Crahay le définit comme « jugement positif ou négatif » envers l'élève.

Ainsi, la « régulation rétroactive » (Crahay, 2007, p.7-23) est un retour d'information par l'enseignant, qui permet la modification ou la validation d'une activité menée par l'élève. Ce retour d'information est alors reçu et perçu par l'élève car il induit un changement de comportement. Au cours de notre mémoire, nous cherchons à comprendre ce que perçoivent les élèves lorsqu'ils sont sujets à des « rétroactions » de leur enseignant. Les rétroactions sont ainsi au service de la tâche de l'élève mais aussi de la gestion de classe.

Dans notre mémoire, nous nous intéressons aux rétroactions qui utilisent l'avertissement dans le but de réguler les désordres scolaires. Ces rétroactions peuvent s'apparenter à la désapprobation ou au rejet du comportement de l'élève. Cette désapprobation va renvoyer à un jugement défavorable et être une manière de blâmer l'action de l'élève. D'après Kluger et Densi (1996), les *feedbacks* négatifs suscitent souvent un affect négatif et peuvent diminuer la performance, la motivation et l'estime de soi de l'élève.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à l'efficacité des rétroactions sur les comportements des élèves perçus par l'enseignant comme la source d'un désordre, et prenant la forme d'un avertissement sur les conséquences de sa poursuite. Selon Hattie et Timperley (2007), un *feedback* efficace dans l'apprentissage doit répondre à trois questions : « quels sont les objectifs ? Quelle démarche dois-je adopter pour accomplir la tâche ? Et quelles activités doivent être menées pour progresser ? »

Selon eux, les *feedbacks* focalisés sur la personne et son comportement sont les moins efficaces car ils donnent rarement lieu à un plus grand engagement dans l'activité. De plus, ces *feedbacks* ne répondent à aucune des trois questions. Leur efficacité est donc remise en question.

L'utilisation de l'avertissement pourra donc avoir une influence négative sur l'affect, la motivation et l'estime de soi des élèves selon Kluger et Densi. De plus, celle-ci n'est pas considérée comme une pratique particulièrement efficace car selon Hattie et Timperley car les rétroactions liées à la personne et son comportement sont dites moins efficaces.

2.2 La gestion efficace des comportements

Nous nous intéressons donc maintenant aux méthodes de gestion du comportement qui, elles, seraient efficaces. Pour gérer sa classe comme il se doit, l'enseignant doit obligatoirement passer par une gestion efficace des comportements de ses élèves.

Gérer efficacement les comportements des élèves, c'est « utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016, p. 51).

La gestion des comportements comprend deux types d'interventions : les interventions préventives et les interventions correctives.

Les interventions préventives sont toutes les actions qui permettent de créer un environnement favorable aux apprentissages. Elles sont faites avant que n'interviennent des problèmes. Pour ce faire, l'enseignant doit « établir une relation positive avec ses élèves, créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif, encadrer et superviser ses élèves de façon constante, organiser sa classe et faire usage de stratégies liées à l'enseignement efficace » (Knoster, 2008, p.18).

Les interventions correctives, quant à elles, n'interviennent que lorsqu'un écart de conduite a lieu, c'est-à-dire lorsque le climat de la classe est perturbé. Il s'agit alors de réguler le comportement gênant grâce à des interventions directes ou indirectes comme l'expliquent Bissonnette et Gauthier (2017). Ils définissent ces interventions comme les suivantes :

Pour les écarts de conduite mineurs, l'enseignant peut recourir en premier lieu à des interventions indirectes comme : contrôler par la proximité, donner des directives non verbales, ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rediriger l'élève, réenseigner le comportement attendu, offrir un choix à l'élève, recourir aux conséquences formatives, rencontrer l'élève individuellement, etc.⁷

L'avertissement peut s'apparenter à la fois à une intervention indirecte et directe. En effet, certains avertissements se manifestent uniquement par des gestes, par exemple, l'enseignant fait un regard particulier à l'élève ou se déplace devant lui. D'autres avertissements, eux, sont bien verbaux, comme ceux que nous avons pris en exemple au départ de notre mémoire, à savoir, « Arrête de bavarder sinon tu me donnes ton cahier de liaison. », « La prochaine fois tu finis tout seul au fond de la classe. » ou encore « Si tu ne te tais pas je vais parler à papa et maman ce soir. ».

Selon Knoster (2008), pour une gestion efficace du comportement, tout enseignant se doit de combiner les interventions préventives et correctives. Cependant, il a constaté

⁷ Par Bissonnette et Gauthier, adaptation de : Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016), *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation , p.5

que les enseignants qui gèrent plus efficacement leur classe sont ceux qui privilégient les actions préventives aux actions correctives. Knoster parle de la règle du 80/20. Cela signifie que les enseignants devraient utiliser 80% d'interventions préventives contre seulement 20% d'interventions correctives.

L'avertissement n'est pas simple à catégoriser. En effet, il peut aussi bien s'apparenter à une intervention préventive que corrective. Il est correctif car il découle d'un écart de conduite d'un élève et sert à ramener l'ordre dans la classe. Cependant, il sert aussi à avertir l'élève de la possibilité d'une correction en évoquant les conséquences qui arriveraient si l'élève concerné ne modifiait pas son comportement, il est donc également préventif. L'avertissement pourrait donc se situer au croisement entre actions préventives et correctives.

2.3. La place du langage

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'avertissement revêt un caractère oral puisqu'un des moyens fondamentaux de la transmission des apprentissages est le langage de l'enseignant. De plus, celui-ci est primordial dans la gestion des désordres scolaires. La communication est ainsi au cœur de l'enseignement des apprentissages. Comme le précisent Bucheton et Soulé, le langage « est le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves. » (Bucheton et Soulé, 2009, p.31). Nous pouvons prendre l'exemple de la communication lors des consignes, ou bien des échanges oraux entre les élèves et l'enseignant. Toutes sortes de communications sont perceptibles dans une classe. De plus, selon Langshaw Austin, il est important de noter que le langage de l'enseignant n'est pas uniquement « un moyen d'expression qui se limiterait à véhiculer des contenus d'enseignement, c'est aussi un mode d'action exercé sur les élèves » (Moulin, 2004, p.142-159). Ainsi, l'enseignant se sert de son discours pour permettre d'agir sur le comportement des élèves. Le langage est ainsi au service de la gestion de classe. En reprenant les propos de Moulin, qui s'appuie lui-même sur ceux de Langshaw Austin, le maître « ordonne, il contraint ou il essaie de convaincre, de retenir l'attention » des élèves (Moulin, 2004, p.142-159). Nous cherchons à relever les interactions verbales de l'enseignant afin de savoir si celles-ci correspondent à la

définition de Langshaw Austin. C'est-à-dire que l'enseignant exerce un ordre, une contrainte ou essaie de convaincre les élèves.

Nous pouvons relier le concept de langage verbal de l'enseignant à la notion de « rétroaction » (Crahay) car l'enseignant fait un retour à l'élève sur un comportement effectué. De plus, nous pouvons retrouver des formes de rétroaction verbales comme au sein des interventions correctives selon Bissonnette et Gauthier (2017). Comme nous l'avons dit précédemment il s'agit « d'interventions directes » (Bissonnette, et Gauthier, 2017, p.5). De plus, ces chercheurs mettent également en avant les « interactions indirectes » (Bissonnette, et Gauthier, 2017, p.5).

2.4. Une gestualité symbolique

Les interactions que nous caractérisons d'avertissements sont, dans la majeure partie du temps, accompagnées de gestes effectués par l'enseignant. En effet, Bissonnette et Gauthier, nous expliquent que lors d'interventions correctives nous retrouvons des « interventions indirectes comme : contrôler par la proximité, donner des directives non verbales, ignorer intentionnellement » (Bissonnette, et Gauthier, 2017, p.5). Certains avertissements peuvent donc être uniquement non verbaux. Ici nous reprenons le concept de « gestualité symbolique »⁸ décrit par Moulin. Selon lui, les enseignants font usage de leur corps inconsciemment ou non dans leur pratique professionnelle. Il définit la gestualité symbolique comme le « discours silencieux du corps enseignant ». À travers différents gestes comme un haussement d'épaules, des bras croisés ou bien un doigt pointé, l'enseignant souhaite communiquer un message à l'élève. Celui-ci est porté de sens symbolique. Ces gestes ne sont pas tous caractérisés de la même façon. Moulin, précise qu'il existe des « gestes d'avertissement, de répression, d'encouragement, d'apaisement, de connivence. » Cette communication non verbale engendre ainsi des effets sur les élèves ce qui s'explique par « une perception qu'ils ont de ces messages ».

⁸ Moulin (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142.

2.5. Une pratique socialement dévalorisée

Pour réguler les désordres, certains enseignants utilisent donc, consciemment ou non, l'avertissement. Celui-ci peut avoir un caractère menaçant ou contraignant. Il se veut de jouer sur la crainte des élèves dans le but qu'ils arrêtent le comportement qui gêne la classe. Cet avertissement que l'enseignant donne à l'élève lui laisse une chance de changer son attitude afin de rétablir le climat de classe. Rappelons que nous prenons les exemples de phrases telles que « Arrête de bavarder sinon tu me donnes ton cahier de liaison. », « La prochaine fois tu finis tout seul au fond de la classe. » ou encore « Si tu ne te tais pas je vais parler à papa et maman ce soir. », entendues lors de nos stages. L'utilisation de l'avertissement par l'enseignant à l'égard de l'élève s'apparente à un *feedback* lié à la personne ou son comportement. Il relève également d'un renforcement négatif selon la théorie du béhaviorisme. Tout cela nous amène à décrire les avertissement comme relevant parfois d'une coercition. Cependant, la coercition dans le contexte scolaire a des influences négatives sur l'engagement ainsi que sur le comportement des élèves.

Un point essentiel de notre sujet est de comprendre le caractère proscrit de cette pratique. L'usage de l'avertissement est qualifié de pratique éducative socialement dévalorisée. Pour définir cela nous nous appuyerons sur les travaux de différents sociologues. Dubet traduit le changement des normes selon l'époque et les sociétés. En revenant à l'institution scolaire, un comportement par l'enseignant peut être décrit comme normé selon les normes sociales établies par la société. Selon Becker, un comportement est dit déviant lorsqu'il est « non conforme aux normes sociales », cependant cela se transforme selon les sociétés et les époques. Par exemple, « dans la société romaine, [...] les maîtres d'école ne se faisaient guère prier pour frapper leurs élèves. » (Pairat, 2011, p.18). Or, dans notre société, il est impensable qu'un professeur exerce une sanction physique sur un élève. Cela nous montre clairement qu'il y a une évolution des normes éducatives en ce qui concerne l'exercice de l'autorité. Dans le même ouvrage⁹, Prairat dit que « pour être éducative, une sanction doit poursuivre une triple fin : une fin éthique, une fin politique et une fin sociale. Ces trois fins sont d'égale dignité, et nous ne saurions donc en privilégier une au détriment des deux autres. » (Pairat, 2011, p.77). De plus, il nous explique (Prairat, 2015) que les « enseignants

⁹ Prairat, *La sanction en éducation*.

[doivent] tent[er] d'amener les élèves à réfléchir aux sources et aux conséquences des désordres » (Fondeville, Bonasio et Lefeuvre, 2022, p.123). Bernstein (2017) préconise également « le rejet d'une vision verticale de la relation éducative », que l'on peut retrouver dans la punition, « au profit d'une vision horizontale » (Fondeville, Bonasio et Lefeuvre, 2022, p.124)¹⁰. Nous pouvons donc remettre en cause l'usage de l'avertissement et plus particulièrement celui jouant sur la crainte des élèves. Cet avertissement a-t-il réellement une fin éthique ? Cette pratique est-elle à visée éducative dans le sens de Prairat ?

3. Problématique

Notre mémoire met en lumière les rétroactions utilisées par les enseignants ayant pour but de réguler le comportement des élèves. Nous affinons notre recherche en nous intéressant seulement aux rétroactions reposant sur le système « récompense/punition ». Ce système, issu du béhaviorisme, est peu valorisé dans la pratique des enseignants. Nous nous demanderons alors, comment pouvons nous expliquer la persistance d'une pratique peu valorisée ?

Pour nous aider à répondre à ce questionnement, nous avons défini de nombreuses notions et concepts dans notre cadre théorique. Nous avons commencé par nous intéresser à la relation pédagogique, en utilisant la définition de Meirieu. Il la définit comme « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». Dans cette relation pédagogique, l'enseignant est celui qui exerce l'autorité sur l'élève. Nous avons vu qu'il existe différents types d'autorité selon Robbes : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative. Cette dernière se divise en 3 sous catégories qui sont : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire l'autorité. Nous avons mis en parallèle la relation pédagogique dont l'autorité avec la théorie de l'apprentissage qu'est le béhaviorisme. Selon Skinner, cette théorie s'intéresse à la relation entre les apprentissages et la modification du comportement des apprenants. Pour approfondir ces définitions, nous avons dû définir la notion de gestion de classe. Selon Doyle, c'est le 2^{ème} rôle le plus important de tout enseignant. Elle regroupe tout ce qui permet

¹⁰ Bonasio, R., Fondeville, B., et Lefeuvre, G, Chapitre 6. Les dispositifs de régulation des désordres : ressources et contraintes dans l'activité enseignante. Dans *L'enseignant face aux désordres en classe Appropriation de dispositifs à l'école primaire*, 2022.

d'installer ou maintenir un climat de classe propice aux apprentissages. Lorsque ce climat n'est pas propice aux apprentissages, nous parlerons de désordre scolaire. Nous avons défini les désordres scolaires comme étant tous les comportements d'élèves nécessitant une action de l'enseignant dans le but de rétablir un climat scolaire adapté. Ces actions s'apparentent à des rétroactions. Nous avons choisi de définir ces rétroactions à l'aide de 3 définitions. Celle de De Landsheere, qui nous dit qu'elles sont le retour de l'enseignant, qui peut être positif tout comme négatif. Il met également en avant l'aspect affectif qu'elles ont sur les élèves. Ensuite, Bayer distingue 3 types de rétroactions. Celles qui nous intéressent sont les rétroactions dites « de structure », elles correspondent aux rétroactions que l'enseignant utilise afin de relancer une activité. Puis, Crahay définit 3 types de rétroactions, celles qui nous intéressent, et qui correspondent donc aux avertissements, sont les rétroactions portant sur la personne. Il s'agit d'un retour d'information de l'enseignant qui permet une validation, ou, dans le cas qui nous intéresse, une modification de son activité ou de son comportement. Elles vont, en général, induire un changement de comportement chez l'élève concerné. Les rétroactions auxquelles nous nous intéressons dans ce mémoire sont à connotation négative et peuvent s'apparenter à la désapprobation ou au rejet du comportement de l'élève. Pour empêcher les désordres d'avoir lieu, l'enseignant se doit d'utiliser des rétroactions lui permettant une gestion efficace des comportements de ses élèves. Pour cela, Knoster définit 2 types d'interventions de l'enseignant. Les interventions préventives, qui doivent être utilisées à 80%, et les interventions correctives, qui ne devraient intervenir qu'à 20% pour une gestion efficace. Il est important de rappeler que ces rétroactions se basent sur le langage de l'enseignant. C'est pourquoi nous avons dû nous y intéresser et le définir. Selon Langshaw Austin, le langage n'est pas qu'un « moyen pour véhiculer des contenus » mais également « un mode d'action exercé sur les élèves ». Cependant, le langage s'accompagne souvent d'une gestuelle qui n'est pas, elle non plus, négligeable. Nous nous sommes donc intéressées à ce que Moulin nomme « gestualité symbolique ». Ce sont les différentes interventions non verbales de l'enseignant qui permettent de faire comprendre à l'élève un message. Il existe des gestes d'avertissement et de répression tout comme d'encouragement, d'apaisement et de connivence. Après avoir défini les rétroactions, nous nous focalisons sur celles utilisant l'avertissement. Cette pratique joue sur la crainte des élèves de la sanction énoncée. Ils seront donc en position d'obéissance face à leur enseignant et devront

s'auto-réguler pour que le climat de classe redevienne propice aux apprentissages. Nous avons été intriguées d'observer cette pratique. Nous nous sommes donc servies des définitions de Dubet et Prairat pour définir la transformation des normes sociales. Nous retenons qu'elles sont établies par la société et changent en fonction de l'époque.

Au cours de notre recherche, nous avons dû, dans un premier temps, identifier comment se manifestent les rétroactions qui s'apparentent à des avertissements. Ensuite, nous avons observé les effets qu'elles induisent chez les élèves. Ces questionnements nous ont amené à nous interroger sur la persistance de cette pratique. Il a donc fallu que nous réalisions plusieurs entretiens formels ou informels afin de répondre à plusieurs sous-questions. Notamment, s'agit-il d'une pratique « transparente » ? D'une pratique conscientisée ? Les différentes définitions de notre cadre théorique sont là pour appuyer nos propos et nous aider à analyser nos observations et nos entretiens.

À la suite de ces questionnements, nous pouvons établir une question de recherche s'articulant autour de l'importance des interactions enseignant-élèves, plus précisément en cherchant à comprendre le rôle des rétroactions de l'enseignant dans le cadre de la gestion de classe.

Questions de recherche

Après avoir défini notre cadre théorique, nous présentons notre question de recherche.

Comment expliquer qu'une pratique jugée dévalorisée comme l'avertissement, puisse se percevoir dans l'activité enseignante ?

CADRE EMPIRIQUE

4. Méthodologie

Nous commencerons en vous exposant la méthodologie de notre récolte de données puis nous vous expliquerons comment nous nous sommes organisées pour procéder à l'analyse de ces données récoltées.

4.1. Récolte des données

Concernant la méthode de récolte des données, nous avons exploité plusieurs pistes. Nous allons commencer par vous expliquer le déroulement de nos observations en classe, puis, nous vous détaillerons ce que nous attendions des entretiens avec les enseignants.

4.1.1. Les observations

Dans un premier temps, lors de nos stages, nous avons relevé toutes les rétroactions au service de la gestion de la classe, effectuées par l'enseignant au cours d'une journée de classe. Pour répertorier celles-ci, nous avons réalisé une grille d'observations ([Annexe 4](#)). Nous avons décidé de numéroter les rétroactions pour les analyser plus facilement par la suite. Ensuite, la colonne de droite nous permet de prendre le maximum de notes sur la rétroaction observée. Nous avons noté obligatoirement la phrase mot à mot que l'enseignant prononce puis, lorsque le temps nous l'a permis, nous avons noté d'autres indicateurs. Par exemple, le moment de la journée, la voix de l'enseignant, les gestes associés et la réaction de l'élève. Ces éléments nous ont permis d'affiner notre analyse. Nous avons conscience que les observations ont été faites « à la volée » puisque nous sommes en stage d'observation et de pratique accompagnée. C'est pour cela que nous avons utilisé un petit carnet afin d'être davantage rapides dans la prise de notes.

Au préalable, nous avons défini ces rétroactions comme étant les suivantes : les rétroactions orales se définissent par les propos verbaux utilisés par l'enseignant et entendus par l'élève afin de l'amener à réguler son comportement. Nous nous sommes

focalisées ici sur les rétroactions verbalisant un système « récompense/punition ». De plus, les gestes associés correspondent au langage corporel effectué par l'enseignant, visant à induire un changement de comportement chez l'élève sans utiliser l'oral ou en complément de la voix. Nous prenons ici la définition du dictionnaire Le Robert qui définit le geste comme « un mouvement du corps (surtout des bras, des mains, de la tête), révélant un état d'esprit ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose ».¹¹ Ensuite, nous écrivons le ton de la voix que nous avons catégorisé en deux indicateurs. Nous avons le choix entre une voix forte ou une voix basse. Et pour finir, nous avons essayé de prendre en note la réaction de l'élève. Tout d'abord, nous avons identifié si le comportement non désiré par l'enseignant est arrêté ou non à la suite de la rétroaction. Puis, nous avons essayé de noter ce que fait immédiatement l'élève et nous l'avons observé, si possible, durant les minutes qui suivent. Toutes ces observations ont nécessité du matériel que nous avons brièvement évoqué précédemment cependant nous allons maintenant le détailler.

Le matériel à disposition

Lors de nos stages, nous avons à portée de main un carnet avec un stylo permettant de noter nos observations. Pour ce sujet, il était important de récolter de nombreuses observations alors nous avons fait le choix de noter brièvement sur le carnet afin d'être le plus efficace et disponible à tout instant. Cependant, nous avons toujours gardé en tête qu'il fallait noter chaque avertissement fait par l'enseignant. Ensuite, à la fin de chaque journée, nous avons repris ce carnet pour compléter les rétroactions dans la grille d'observation afin de détailler la situation tant que nous étions en capacité de nous en rappeler précisément. ([Annexe 4](#)) Nous n'avons pas fait le choix d'un enregistrement sonore ou d'une captation audiovisuelle car ceux-ci nous semblent davantage contraignants et peu exploitables. Enregistrer une journée de classe nous permettrait de ne pas passer à côté d'une rétroaction que nous n'aurions pas entendue. Cependant, il nous faudrait l'autorisation de l'entièreté des parents d'élèves puis nous remettons en doute la fiabilité de la qualité d'un enregistrement sonore ou audiovisuel d'une classe entière. Les bruits parasites seraient nombreux et ainsi détérioreraient la qualité de notre

¹¹ geste - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert

récolte de données. De plus, nous pensons que cela nous imposerait un travail trop volumineux pour une qualité moindre. C'est donc pour cela que nous avons privilégié la prise de note sur un carnet.

4.1.2. Les entretiens

Dans un second temps, nous avons effectué des entretiens avec les enseignants afin d'éclairer nos observations sur les différents avertissements relevés. Nous voulions savoir pour commencer s'ils étaient conscients de cette pratique. Nous sommes parties des exemples de rétroactions que nous avons observées dans leur classe afin de demander plus de précisions à l'enseignant et lui permettre de comprendre à quoi nous nous intéressons. Nous pouvions citer par exemple des remarques comme « arrête sinon tu seras assis seul » ou bien « arrête sinon pas de récréation ». Ainsi, dans le cas où cette pratique est consciente, la discussion avec l'enseignant a pu s'orienter autour de ses raisons, pourquoi fait-il cela ? Est-ce efficace selon lui ?

Au contraire, si elle n'est pas consciente, nous pouvions lui faire part de nos observations vis-à-vis de la situation lors de laquelle il a usé de l'avertissement afin de lui proposer de nous l'expliquer. Nous estimons qu'elle n'est pas consciente lorsque l'enseignant n'a pas évoqué cette pratique lorsqu'on lui demande comment fait-il pour maintenir une gestion de classe propice aux apprentissages.

Avec ces questionnements, nous voulions connaître le ressenti de l'enseignant quant à cette situation, ainsi que l'efficacité de cette technique de régulation. ([Annexe 5](#))

4.2. Méthodologie de l'analyse

Une fois les données récoltées, nous les avons analysées. Pour le premier niveau d'analyse, nous nous sommes occupées des différentes rétroactions observées en classe et nous en avons fait une première analyse. Nous avons cherché à savoir si le comportement dérangeant est exprimé par l'enseignant, si les conséquences de ne pas cesser le comportement sont explicitées, etc. Nous nous sommes intéressées aussi à la tournure de la rétroaction, relève-t-elle d'une tournure du type « Si ... alors ... », «

Arrête sinon ... » ou d'autres tournures différentes. Il fut également intéressant d'étudier les gestes associés à la rétroaction ainsi que l'attitude de l'enseignant. Est-il calme ? Regarde-t-il l'élève fixement ? Parle-t-il d'une voix sèche ? Se déplace-t-il ? Nous nous sommes posé toutes ces questions lorsque nous avons analysé les différentes situations. Nous avons cherché à qualifier le langage et les conséquences évoquées. Prévient-il de conséquences punitives ? Pour finir, nous avons analysé le comportement de l'élève repris par l'enseignant. Nous voulions savoir si ces rétroactions s'avéraient efficaces ou non, si nous voyions un comportement changeant chez l'élève lors de celles-ci.

Dans un second temps, nous avons effectué des entretiens avec les enseignants observés et nous nous en sommes servies pour approfondir notre analyse. Ces entretiens nous ont permis d'accéder à la pensée et aux motivations des enseignants. Pourquoi utilisent-ils ces rétroactions ? Grâce à ce qu'ils nous ont dit, nous avons pu ajouter des détails à nos analyses. En effet, lorsque nous avons analysé simplement par nous-même, nous avons surtout émis des suppositions et des déductions mais aucune certitude quant aux motivations des enseignants. Ces entretiens sont donc primordiaux pour nous aider à comprendre et ainsi répondre à nos différents questionnements.

Enfin, nous avons confronté les différentes rétroactions et analyses entre elles. Nous avons comparé les manières de faire des enseignants afin de faire ressortir différents types d'avertissement que nous avons pu regrouper en plusieurs catégories. Sachant que nous avons observé différents cycles, nous trouvions également intéressant de faire ressortir les similitudes présentes dans les rétroactions observées.

Parallèlement à ceci, nous avons également pensé à étudier les différents dispositifs de gestion du comportement. Nous avons mené un entretien avec une enseignante qui en utilise un. ([Annexe 2](#)) Cependant, nous nous sommes rendues compte que le système qu'elle a mis en place a pour but de récompenser l'élève mais jamais ou très rarement de le punir. Cela implique donc qu'il ne joue pas sur la crainte des élèves. Ce système pourrait donc être une alternative aux échelles de comportement classiques qui mettent les élèves « dans le rouge » lorsqu'ils ne se comportent pas correctement et qui donc

jouent sur cette peur chez les élèves. En effet, ce système permet de ne pas utiliser la crainte tout en permettant de garder un climat de classe favorable aux apprentissages.

5. Présentation des résultats et analyse

Nous présentons d'abord ci-dessous le contexte de la classe observée, ensuite, les observations recueillies lors de notre stage dans cette classe, puis nous les analysons. Nous analysons dans un premier temps ce que nous avons observé et noté. Puis, dans un deuxième temps, nous analysons les données récoltées en nous appuyant sur les entretiens effectués avec les enseignants. Ces observations ont été effectuées dans trois classes différentes, une de chaque cycle.

5.1. Une pratique consciente

Nous avons observé une classe de CE2 lors d'une journée, le 18 octobre 2022. Il y a 20 élèves le matin et 22 l'après-midi car 2 élèves d'ULIS sont en inclusion dans la classe. Les élèves sont disposés en îlots, ce qui favorise les échanges entre eux mais malgré cela, il y a peu de bavardages qui gênent les apprentissages.

Dans cette classe, il y a également un dispositif de régulation du comportement mis en place. Lorsqu'un élève a un comportement qui perturbe la classe, son nom est écrit au tableau. Si plus tard il ne se fait plus remarquer, le prénom sera effacé. Si au contraire, l'élève se fait remarquer de nouveau, il aura une croix ajoutée à côté de son prénom. Enfin, si l'élève continue à avoir des comportements gênants mais sans en faire plus, son prénom restera écrit.

Contrairement à d'autres usages que l'on peut trouver de dispositifs de gestion du comportement, il n'y a ici aucune conséquence suite au fait d'avoir son prénom sur le tableau. Seul le fait de voir leur prénom écrit au tableau a pour effet de calmer les élèves.

Voici une remarque relevant de l'avertissement que nous avons relevée lors de la journée d'observation dans cette classe.

Numérotation	Rétroactions
1	<p>- Un élève faisait une fiche de travail autonome alors que le travail effectué était en classe entière avec l'enseignante, cette dernière lui a dit : « Tu ranges ça, si j'ai à te le redire ça sera une punition, tant pis c'est bête et méchant mais bon. » en haussant la voix et se mettant en face de l'élève. Celui-ci a rangé sa feuille et s'est mis à écouter et participer au travail de la classe.</p>

Nous pouvons relever plusieurs caractéristiques quant à cette rétroaction. En effet, avec cette remarque, l'enseignante explicite à l'élève plusieurs choses. Tout d'abord, qu'il doit cesser le comportement dérangeant, en l'occurrence, faire un travail différent de celui attendu. Ensuite, elle utilise une tournure de phrase du type « si... alors ... », qui précise les conséquences auxquelles l'élève doit s'attendre dans l'hypothèse où il n'obéit pas à ce qui lui est demandé. La conséquence attendue ici sera une « punition » mais on ne sait pas explicitement de quel type de punition il s'agirait. Cette rétroaction est donc un avertissement évoquant des conséquences punitives. Enfin, on voit que l'enseignante elle-même sait que ce n'est pas la solution idéale. Lorsqu'elle dit « tant pis c'est bête et méchant mais bon », on peut en déduire que ce n'est pas le genre de rétroaction qu'elle privilégie en général, mais qu'il lui arrive d'y avoir recours lorsqu'elle ne voit pas d'autre solution. Cependant, l'enseignante sait également qu'évoquer des conséquences punitives, active chez l'élève la réponse d'obéir à ce qui lui est demandé. En effet, l'élève réagit et se met au travail. On observe donc que cette rétroaction de l'enseignante va induire chez l'élève, une exécution immédiate de ce qui lui est demandé.

Nous pouvons également porter une analyse sur le dispositif mis en place dans cette classe. Comme expliqué en début de partie, ce dispositif est utilisé afin de réguler le comportement des élèves. Lorsqu'un comportement dérangeant est remarqué, l'enseignante écrit au tableau le prénom de l'élève qui en est l'auteur. Si l'élève veut

voir son prénom disparaître, il doit donc réguler son comportement. L'action d'écrire le prénom de l'élève au tableau relève d'un avertissement non verbal de l'enseignante. En effet, l'élève ne se voit pas être repris oralement. Pourtant, ce dernier comprend, dès lors qu'il voit l'enseignante écrire son prénom, que son comportement doit être modifié.

5.2. L'avertissement en maternelle

Nous avons observé une classe de PS-MS pendant quatre lundis, du 12 septembre 2022 au 10 octobre 2022, lors d'un stage filé. Celle-ci est composée de 21 élèves. Il y a 10 élèves de petite section (PS) et 11 élèves de moyenne section (MS). L'enseignante bénéficie de l'aide d'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles). L'ensemble des observations ci-dessous sont effectuées le matin. Toutes les matinées sont rythmées de la même manière. Un premier temps est consacré à l'accueil des élèves. Ils ont à leur disposition plusieurs jeux libres. Ensuite, environ 15 minutes après, il y a un temps de regroupement en classe entière, au coin dédié à cet effet. L'enseignante réalise les rituels et explique les différents ateliers de la matinée aux élèves. Les petites sections sont divisées en deux groupes. Un groupe est en atelier dirigé avec l'ATSEM et les autres élèves choisissent l'atelier autonome qu'ils préfèrent. Il y a deux ou trois ateliers autonomes. Les élèves de moyenne section sont également divisés en deux. Un atelier est en autonomie et l'autre est dirigé par l'enseignante. Il est intéressant d'évoquer un dernier élément de contexte. L'intensité du bruit sonore est élevée. L'enseignante nous précise dès le début qu'il s'agit d'une des principales caractéristiques de la maternelle, elle dit qu'« il faut accepter un volume sonore en perpétuel continuité, en maternelle ». Nous présentons ci-dessous les différentes rétroactions observées, que nous avons regroupées en 3 parties. Lors des premières, l'enseignante prévient des conséquences punitives qui arriveront si l'élève concerné ne régule pas son comportement. Ensuite, l'enseignante utilise explicitement une forme d'agacement pour montrer aux élèves que leur comportement n'est pas approprié. Enfin, l'enseignante utilise également la tournure de l'avertissement « Si ... alors ... ».

5.2.1. L'enseignante prévient de conséquences punitives

Numérotation	Rétroactions
2	<p>- L'enseignante s'adresse à une élève de PS qui se trouve dans un des ateliers autonomes. L'élève renverse tous les animaux par terre.</p> <p>L'enseignante, qui est quant à elle en atelier dirigé avec les MS, se déplace vers l'élève de petite section et lui dit « Tu vas aller dans la classe de maîtresse XX ». Elle hausse la voix et s'abaisse à la hauteur de l'élève. Celle-ci se remet au calme pendant quelques minutes, l'enseignante reprend son atelier .</p>
3	<p>- Tous les élèves sont assis sur les bancs en face de la maîtresse au coin regroupement. Un élève de petite section s'appuie volontairement sur son camarade pour le pousser du banc.</p> <p>L'enseignante dit « Attention tu vas venir t'asseoir à côté de moi ».</p>
4	<p>- Toujours, au coin regroupement, une élève de petite section tape et tire les cheveux de ses camarades. L'enseignante intervient « Tu vas partir dans le couloir avec XX » (elle désigne l'ATSEM). L'élève arrête immédiatement.</p>

Nous analyserons en premier temps, la rétroaction n°2. L'enseignante utilise ici l'implicite, en verbalisant directement la conséquence punitive si l'élève ne modifie pas son comportement. Cela signifie qu'elle ne verbalise pas explicitement à l'élève que son comportement doit être arrêté afin de respecter les consignes de l'atelier. Ce qui est sous-entendu par l'enseignante est le fait que l'élève peut être déplacée dans une autre classe si elle ne cesse pas immédiatement de mettre en désordre les objets de l'atelier.

Nous remarquons que l'utilisation de l'implicite a été comprise par l'élève car elle modifie son comportement en se remettant au calme et continue l'atelier autonome.

Ensuite, nous analyserons les rétroactions n°3 et n°4 ensemble car elles s'effectuent au même moment. Il est important de préciser que le coin regroupement n'est pas connu et vécu de la même façon selon les élèves. Il s'agit d'un fonctionnement nouveau et donc inconnu pour les élèves de petite section contrairement aux élèves de moyenne section. Cet élément doit être pris en compte parmi les facteurs impactant le comportement des élèves, notamment les comportements qui ne sont pas attendus par l'enseignante. Il s'agit ainsi d'un élément à ne pas négliger lors de notre analyse. Nous remarquons que l'enseignante utilise le mot « Attention » (rétroaction n°3) pour signifier l'avertissement. Pour les deux rétroactions (n°3 et n°4), l'enseignante prévient volontairement l'élève de la conséquence punitive de son comportement. Comme pour la précédente rétroaction, elle ne verbalise pas le fait qu'il a poussé son camarade. Elle utilise ainsi l'implicite et l'avertissement afin que l'élève modifie son comportement. Ce qui diffère dans la rétroaction n°4 est le fait qu'elle n'utilise pas le mot « attention » qui est synonyme d'avertissement. Nous pouvons remarquer que l'élève modifie cependant son comportement pour ne pas faire face à la conséquence punitive.

5.2.2. L'enseignante montre volontairement une forme d'agacement

Numérotation	Rétroactions
5	<p>- Regroupement de tous les élèves avant de tourner dans les ateliers. Un élève, de petite section, ne veut pas s'asseoir sur le banc, il reste debout puis s'assoit par terre et cela se répète 2 fois. L'enseignante le prend par le bras et dit « Attention, deux fois, maintenant ça suffit, j'en ai marre hein ». Elle le prend par le bras pour l'asseoir sur le banc en même temps qu'elle lui dit ceci. L'élève s'assoit correctement et ne bouge pas durant la passation de consigne.</p>

Numérotation	Rétroactions
6	<p>- Quelques minutes après, toujours au regroupement, une élève de petite section pousse tout le monde pour courir vers un banc. L'enseignante l'amène, en la tenant par le bras, derrière les bancs, elle tire une chaise et lui dit « Maintenant c'est bon tu restes sur la chaise ». L'élève ne parle pas et reste assise.</p>
7	<p>- C'est l'heure de la récréation, les élèves doivent se ranger devant la porte. Une élève de petite section traverse la classe en courant pour se mettre la première devant la porte. L'enseignante encore assise au coin regroupement, hausse la voix et s'approche de l'élève en lui disant « Allez c'est bon maintenant j'en ai assez tu vas rester avec moi à la récré ». L'élève ne proteste pas et suit l'enseignante sur un banc dans la cour.</p>

La rétroaction n°5, nous décrit de nouveau l'usage de l'avertissement pour réguler un comportement. Nous pouvons l'affirmer car l'enseignante utilise « attention » qui signifie potentiellement le risque d'une conséquence punitive. Elle avertit également l'élève que cela fait « deux fois » qu'elle a repéré son comportement, notamment se lever sans arrêt. Ensuite, l'enseignante essaie de faire comprendre à l'élève qu'il s'agit du seul avertissement avant la conséquence punitive. Nous pouvons le comprendre lorsqu'elle dit « maintenant ça suffit, j'en ai marre hein ». Contrairement, aux rétroactions analysées précédemment, ici l'enseignante ne verbalise pas à l'élève la conséquence si son comportement n'est pas régulé. Cependant, nous remarquons un autre paramètre entrant en jeu dans la régulation du comportement. En effet, l'enseignante prend par le bras l'élève pour qu'il s'assied correctement. Ce geste n'est pas anodin. Il va accompagner la rétroaction. L'élève comprend qu'il s'agit de lui, que les remarques verbales de l'enseignante lui sont associées. Le résultat de cette rétroaction est similaire aux précédentes. L'élève régule son comportement pour parvenir à rester assis correctement le temps de la passation des consignes.

La rétroaction n°6 est sensiblement similaire à la rétroaction n°5, dans le sens où l'enseignante ne verbalise pas la conséquence et elle touche l'élève puisqu'elle la tient par le bras. Nous relevons aussi la remarque volontaire de l'enseignante « maintenant c'est bon » servant à expliciter à l'élève qu'elle n'est pas en accord avec son comportement et qu'il doit ainsi le modifier. Cependant, nous remarquons plusieurs différences. Tout d'abord, ici, l'enseignante se lève et se déplace. Ainsi, elle s'écarte du groupe classe avec l'élève concernée. Ensuite, elle verbalise l'action qu'elle est en train de faire. Nous remarquons un nouvel élément, l'enseignante quitte l'environnement du groupe classe et prend l'élève concernée à part. Pour finir, nous pouvons faire le constat qu'il s'agit particulièrement des élèves de petite section lors des rétroactions observées au coin regroupement. Nous pouvons faire le lien avec le début de la socialisation à l'école et notamment l'apprentissage du rôle d'élève qui est nouveau pour eux.

Dans le déroulement de la journée, une nouvelle rétroaction est observée. Nous sommes ici, au moment de transition entre le bilan de la fin des ateliers au coin regroupement et le départ des élèves en récréation. Nous pouvons remarquer qu'il s'agit de la fin du coin regroupement. Cette rétroaction n°7 est destinée à une élève de petite section. Ce point commun est visible dans les rétroactions précédentes. Nous remarquons qu'elle n'explique pas à l'élève son comportement dérangeant mais seulement la conséquence. Nous constatons comme dans les rétroactions n°5 et n°6, une marque d'agacement que l'enseignante montre explicitement à l'élève avec les mots « j'en ai assez ». L'enseignante verbalise ce qu'elle met à exécution. L'élève devra s'asseoir à côté d'elle lors de la récréation. Nous pouvons constater que les rétroactions observées au coin regroupement sont destinées aux élèves de petite section.

5.2.3. La tournure « Si ... alors ... »

Numérotation	Rétroactions
8	<p>- Deux élèves MS bavardent entre eux et distraient les autres. Ils rigolent, parlent à voix haute « caca boudin », « regarde c'est une crotte » disent-ils. L'enseignante s'adresse à l'un deux « Si je dois intervenir encore une fois, tu sors de l'atelier, c'est compris ? ». Celui-ci ne discute plus avec son camarade et se remet au travail.</p>
9	<p>- Accueil du matin, les élèves font des jeux libres. Trois PS vont directement à la dinette. Le bruit est très élevé. Au bout de dix minutes, l'enseignante placée à l'entrée de classe et à l'opposé du coin dinette, dit avec une forte voix « Si j'entends encore trop de bruit je vous sors de la dinette ». L'enseignante désigne trois élèves du doigt. Le bruit au coin dinette diminue mais quelques minutes plus tard, les élèves crient. L'enseignante, toujours à l'entrée de la classe, les interpellent en les montrant du doigt et en rétorquant</p> <p>« La dinette là-bas ». Les élèves se déplacent et changent de jeux. Deux d'entre eux restent ensemble et le troisième part avec d'autres camarades.</p>

La rétroaction n°8 est adressée à un élève de moyenne section. L'enseignante a repéré un comportement dérangeant de deux élèves. Cependant, elle n'intervient pas immédiatement, elle fera seulement un hochement de la tête pour montrer qu'elle a remarqué le comportement de ces deux élèves. Lorsqu'elle les interpelle elle va alors utiliser l'avertissement. Nous le percevons lorsqu'elle utilise la tournure « Si ... alors ... ». La conséquence punitive est alors verbalisée à l'élève. Celui-ci doit modifier son comportement pour que la conséquence ne soit pas effective. L'utilisation de l'avertissement a, dans ce cas, permis la régulation du comportement de l'élève.

Pour analyser finement cette rétroaction n°9, il est nécessaire de rappeler que nous l'observons lors du temps d'accueil des élèves. Lors de ce temps d'accueil, les élèves ne sont pas partagés en différents niveaux et en ateliers. Cela signifie que les élèves de petite section et de moyenne section peuvent se déplacer où ils veulent dans la classe. Cependant, ils connaissent le fonctionnement de ce temps d'accueil. Ils savent qu'ils peuvent participer aux différents jeux autonomes placés sur les tables ou aller aux différents coins de la classe comme l'espace dînette, le coin livre ou bien le coin tableau. Ici, nous nous intéressons aux élèves situés au coin dînette. L'enseignante doit s'assurer de la sécurité de tous les élèves malgré qu'elle soit placée à l'entrée de la classe. Son attention est alors maximale. Cette rétroaction illustre une forme de régulation de comportement. L'enseignante utilise ici l'avertissement car elle verbalise la conséquence qui attend les élèves s'ils ne cessent pas leur comportement visé par l'enseignante. Nous remarquons que l'enseignante verbalise ce qui est dérangeant et ce qui n'est plus acceptable en disant « Si j'entends encore trop de bruits » puis elle verbalise la conséquence « je vous sors de la dînette ». L'avertissement est donc visible ainsi que la tournure « Si ... alors ... ». De plus, il est important de noter que ce discours est accompagné d'une forme de « gestualité symbolique » comme le décrit Moulin. Dans notre cas, l'enseignante désigne trois élèves du doigt. Les élèves associent ce geste à une représentation subjective et particulière. Nous pouvons supposer qu'ils comprennent que la rétroaction leur est associée car ils cessent le chahut. Cependant, quelques minutes plus tard, l'enseignante intervient face aux mêmes comportements. Comme il s'agit des mêmes élèves, la phrase de l'enseignante est très courte. Elle regarde les élèves et leur signifie qu'ils font de nouveau du bruit en leur disant seulement « la dînette là-bas ». Les élèves semblent comprendre qu'il s'agit d'eux car ils ne restent pas ensemble et se séparent. Il aura donc fallu que l'enseignante intervienne de nouveau, un seul avertissement n'a pas suffi à ce que les élèves cessent leur comportement.

5.3. L'avertissement en cycle 3

Nous avons observé une classe de CM1-CM2 pendant une semaine de fin mai à début juin 2022. Il y avait 24 élèves, 19 CM1 et 5 CM2. L'ambiance de cette classe était propice aux apprentissages. Les élèves étaient dans l'ensemble intéressés et désireux d'apprendre. Il y a 2 élèves que l'on pourrait qualifier de perturbateurs. En effet, il n'a

pas été rare que l'on voit ces élèves bavarder, chahuter, déranger leurs camarades et devoir être repris par l'enseignante afin qu'ils se mettent au travail. L'enseignante accorde beaucoup d'importance à la gestion de la classe. En effet, elle fait remarquer à la classe le moindre bavardage ou comportement inapproprié afin qu'il soit régulé. Nous avons relevé les remarques suivantes lors de notre semaine d'observation, que nous avons regroupées en 3 catégories. Tout d'abord, nous avons une rétroaction lors de laquelle l'enseignante prévient d'une conséquence positive. Ensuite, lors des dernières rétroactions relevées, l'enseignante utilise des tournures particulières telles que « si ... alors ... » et « arrête sinon ... » qui évoquent également toutes les 2 les conséquences punitives qui pourraient arriver.

5.3.1. L'enseignante prévient de conséquences punitives

Numérotation	Rétroactions
10	<p>- Une élève bavarde et empêche deux camarades de travailler.</p> <p>L'enseignante intervient « Tu vas prendre la porte t'es avertie. »</p> <p>L'enseignante utilise un timbre de voix fort et grave. Trois minutes environ s'écoulent, l'élève continue.</p> <p>L'enseignante dit « Maintenant tu prends la porte ! » L'élève quitte la classe de façon provocante avec un sourire et en regardant l'enseignante.</p>

Nous pouvons remarquer que cette rétroaction se passe en 2 étapes. Tout d'abord, la première remarque faite par l'enseignante relève de l'avertissement, elle le verbalise « t'es avertie ». Ensuite, elle explicite les effets qui vont se produire si l'élève ne régule pas son comportement. Elle utilise un registre coercitif et prévient d'une conséquence punitive : « tu vas prendre la porte ». L'enseignante ne prend pas la peine de préciser le comportement que l'élève doit cesser car elle sait que cette élève l'a très bien compris. Ainsi, cela est implicite. Nous avons aussi noté que l'enseignante utilise une voix grave et parle sèchement. De cette façon, l'élève doit comprendre qu'il ne s'agit pas d'une

requête mais d'un ordre. L'élève qui est reprise est une élève qui dérange souvent la classe et ses camarades, elle a donc l'habitude de recevoir des remarques de la part de l'enseignante. Cependant, sa réponse n'a pas été celle que l'on attendait car elle a continué de bavarder et de déranger ses camarades. Ce à quoi l'enseignante a réagi par une seconde remarque. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un avertissement mais de la sanction qui tombe. L'enseignante fait sortir l'élève dans le couloir. Cette dernière y va en adoptant un comportement provocateur. Nous pouvons donc remarquer que l'avertissement de l'enseignante n'a pas eu l'effet désiré sur l'élève. En effet, elle n'a pas cessé le comportement dérangeant et a donc subi la conséquence évoquée lors de l'avertissement. Nous pouvons aussi remarquer que l'enseignante a commencé par un avertissement évoquant explicitement les conséquences pour l'élève. Elle a ensuite laissé 2 minutes à l'élève pour réguler son comportement, puis, elle a mis en place la sanction évoquée. Elle a donc respecté ce qu'elle avait annoncé. De plus, elle parle d'une manière sèche pour bien faire comprendre à l'élève qu'elle ne lui laisse pas de choix. Cependant, même de cette manière, l'élève n'écoute pas et continue de déranger. Cette façon de faire fonctionne sans doute avec d'autres élèves, mais pour ce qui est de celle-ci, il faudra sans doute que l'enseignante trouve une autre méthode, plus efficace.

5.3.2. Les tournures « Si ... alors ... » et « Arrête sinon ... »

Numérotation	Rétroactions
11	<p>- L'enseignante vérifie que le mot à destination des parents a été signé. Les élèves ont écrit de le faire signer dans les devoirs de la veille. En circulant dans la classe, une élève n'a pas fait signer.</p> <p>L'enseignante dit « Si vous ne faites pas signer, vous copiez 10 fois le mot. »</p> <p>Elle utilise une voix forte. L'élève ne répond pas et baisse la tête.</p> <p>L'enseignante n'a pas mis en application sa sanction.</p>

12	<p>- L'enseignante reprend un élève car il parle à voix haute et essaie d'interpeller ses camarades. Elle lui dit « Tu arrêtes sinon je te mets à la bibliothèque » avec une voix forte et depuis le tableau. L'élève se trouve sur l'extrémité de la rangée du fond. Celui-ci se calme et se remet au travail en lisant sa feuille.</p>
13	<p>- Plus tard dans la journée, le même élève s'agite sur sa chaise. Se lève, parle à haute voix.</p> <p>L'enseignante lui dit « Arrête sinon tu passes le portail de maternelle ».</p> <p>Il se rassoit et poursuit son exercice.</p>

Lors de la rétroaction n°11, l'enseignante vérifiait que les élèves avaient bien fait signer un mot dans leur carnet de liaison. Après avoir vu un mot non signé, elle s'est adressé à la classe en disant « Si vous ne faites pas signer, vous copiez 10 fois le mot. ». Cette remarque était donc destinée à la classe entière. Cependant, elle visait quand même l'élève dont l'enseignante vérifiait le carnet. Ce dernier a baissé la tête, cela montre qu'il a bien reçu l'avertissement de l'enseignante. Il n'y a aucun comportement à réguler ici, rien ne peut être modifié sur le moment. Cet avertissement est formulé avec la tournure « si ... alors ... » et précise les conséquences de ne pas avoir fait signer le mot. L'enseignante explicite donc à la fois l'action dérangeante et les conséquences. Elle utilise une voix forte et sèche pour s'assurer que les élèves comprennent que ce n'est pas un choix. Cependant, nous observons par la suite que cet avertissement n'est pas respecté par l'enseignante. En effet, aucun des élèves qui n'avait pas fait signer son mot n'a eu à le recopier. Nous avons quand même remarqué que les élèves avaient compris qu'il fallait le faire. Comme nous l'avons dit, l'élève, devant qui l'enseignante était, n'a pas parlé et a baissé la tête, signe que le message est passé et qu'il n'était pas fier de ne pas avoir fait ce qu'il devait faire. Nous pouvons donc supposer qu'après ce jour, les élèves ont fait signer leur mot.

Nous nous intéressons maintenant à la rétroaction n°12, il s'agit ici d'un avertissement évoquant une conséquence punitive. L'enseignante utilise la tournure « arrête sinon ... »

qui explicite la punition qui sera mise en place si l'élève ne cesse pas le comportement dérangeant mais n'explique pas quel est ce comportement à arrêter. Cependant, en CM2, les élèves connaissent les règles de la classe et savent très bien lorsqu'ils agissent si leur comportement est approprié ou non. Lorsque l'enseignante s'adresse à eux, ils savent donc quel est le comportement à cesser. De plus, l'élève qui est repris ici est un élève perturbateur de la classe. Nous observons qu'il est souvent déconcentré et essaye de faire rire ses camarades. Nous l'avons même entendu proclamer « Je suis le clown de la classe. ». Il a donc l'habitude que l'enseignante le reprenne afin qu'il se reconcentre. Nous constatons ici qu'après la remarque de l'enseignante, l'élève se calme et se remet au travail. Sur cet élève, ce genre de remarque peut donc s'avérer efficace car on constate ici un impact immédiat. Cependant, l'enseignante utilise une voix forte et sèche et fixe l'élève jusqu'à être sûre qu'il lui obéisse. Sans cela, un avertissement simple aurait pu ne pas avoir le même effet.

Passons maintenant à la 13^{ème} et dernière rétroaction observée. Nous avons, encore une fois, affaire à un avertissement qui évoque les effets qui vont se produire si l'élève ne régule pas son comportement. Comme lors de la rétroaction n°12, l'enseignante utilise la tournure « arrête sinon ... ». Elle explicite une conséquence punitive : passer le portail de la maternelle, mais n'explique pas le comportement que l'élève doit réguler. Il s'agit du même élève que lors de la rétroaction n°12. L'enseignante sait très bien que l'élève est conscient qu'il a un comportement inapproprié au moment même où il commence à l'adopter. Les règles de la classe n'autorisent pas un élève à se lever lorsqu'il le souhaite et encore moins à parler à voix haute, surtout lorsqu'il est censé faire un exercice. L'enseignante ne précise pas ce que l'élève doit stopper ni faire car il le sait. C'est donc implicite. Elle le reprend d'une voix grave et de manière stricte, ne lui laissant pas d'autre choix que d'arrêter de perturber la classe. Lorsque l'enseignante intervient, l'élève s'exécute et cesse immédiatement pour se remettre au travail. Nous constatons donc que cette rétroaction s'avère efficace pour lui et présente un impact immédiat.

Pour conclure cette analyse, nous allons comparer les observations faites dans les différentes classes afin de faire ressortir les points communs et différences que nous avons constatés.

Nous avons observé qu'en maternelle comme aux cycles 2 et 3, les enseignantes observées utilisent l'avertissement pour réguler les désordres scolaires auxquels elles sont confrontées. Nous avons pu regrouper ces rétroactions en plusieurs catégories.

Pour commencer, elles utilisent des avertissements sous les formes « si ... alors ... » et « arrête sinon ... ». Dans la première tournure, l'enseignante explicite à la fois le comportement à cesser et la conséquence qu'elle mettra à exécution si ce n'est pas fait. Cette tournure est observée à la fois à la maternelle et au CM2.

Dans la deuxième tournure, elle n'explicite pas le comportement à modifier mais seulement la conséquence. Dans les deux cas, observés en CM2, l'élève comprend ce qui dérange et régule son comportement. De plus, nous avons pu observer des rétroactions où l'enseignante ne verbalise pas le comportement dérangeant, également dans la classe de maternelle. En effet, dans les rétroactions n°2 à n°7, l'enseignante verbalise explicitement la conséquence mais pas le comportement à cesser. Lors des rétroactions n°5, n°6 et n°7, elle avertit l'élève de la conséquence qu'elle met immédiatement en place. Elle montre également à l'élève que son comportement la dérange avec des expressions comme « j'en ai marre » ou « j'en ai assez ». Elle ne laisse pas à l'élève une chance de modifier son comportement mais met en place la sanction évoquée.

Lors des rétroactions n°2, n°3 et n°4, l'enseignante formule sa phrase sous la forme « Tu vas ... » en exprimant la conséquence qui arrivera si l'élève continue de perturber la classe à travers son comportement. Nous observons la même structure dans la rétroaction n°10 dans la classe de CM2. La seule différence observée entre ces rétroactions observées en maternelle et en CM2 est qu'ici, l'élève de CM2 n'a pas obéi et a donc subi la conséquence évoquée, contrairement aux élèves de maternelle qui ont régulé leur comportement.

Pour finir, nous notons que 8 des 13 rétroactions observées ont eu comme effet, chez l'élève, la régulation de son comportement contre seulement 4 qui ont abouti à la mise en place de la conséquence évoquée. (La rétroaction n°11 concernait un mot à faire

signer à la maison, il n'y avait donc pas de régulation possible dans l'immédiat). Parmi les rétroactions efficaces, il y en a une (la rétroaction n°9) qui a nécessité une deuxième intervention de la part de l'enseignante pour que les élèves s'exécutent. Parmi les 4 rétroactions où la sanction est mise à exécution, 3 prévenaient directement de la conséquence qui tombait sans laisser à l'élève le temps de modifier son comportement. Nous avons donc observé qu'un seul avertissement que nous pouvons qualifier d'inefficace, qui est la rétroaction n°10. Nous pouvons en conclure que cette méthode de régulation des désordres scolaires est, dans les situations que nous avons observées, efficace dans la gestion de classe et permet de remettre la classe en activité en rétablissant un cadre favorable aux apprentissages.

5.4. Analyse confrontée à partir des entretiens

Dans cette partie, nous mettrons en parallèle notre analyse faite précédemment et les entretiens des enseignants.

Afin d'approfondir nos analyses, nous avons effectué des entretiens informels avec les enseignantes des classes de PS-MS et de CM2 observées lors de nos stages.

Grâce à ces entretiens nous pouvons mettre en avant différents points en ce qui concerne l'avertissement dans ces classes et les raisons pour lesquelles les enseignantes s'en servent.

Tout d'abord, nous avons remarqué que l'utilisation de ce type de rétroaction est plus ou moins consciente chez ces enseignantes. En effet, lors de nos entretiens, l'enseignante de la classe de PS-MS nous a dit « Je contrains l'élève pour qu'il comprenne que son comportement est gênant pour tout le monde ». L'enseignante de la classe de CM2 quant à elle nous a dit qu'utiliser l'avertissement « n'est pas forcément la bonne solution mais permet de responsabiliser les élèves ».

Nous avons donc noté que les enseignantes eux-mêmes expriment explicitement que ce n'est pas la solution idéale. Nous le voyons avec l'enseignante de la classe de CE2 lorsqu'elle dit « tant pis c'est bête et méchant mais bon » et également dans la phrase de l'enseignante de CM2 citée ci-dessus. Malgré cela, elles l'utilisent quand même, nous avons donc creusé cette question : pourquoi l'utiliser si l'on pense que ce n'est pas la meilleure option. Ce qui ressort est tout d'abord la réponse immédiate à une situation. Lorsqu'un élève a un comportement dérangeant, il faut le recadrer rapidement avant que

cela ne perturbe la classe entière et donc les apprentissages. Selon l'enseignante de CM2, « signaler à l'élève son comportement permet de tirer la sonnette d'alarme ». L'avertissement est donc vu ici comme une manière de prévenir l'élève que s'il ne modifie pas son comportement, il y aura des conséquences.

Les enseignantes mettent également en avant que c'est une « pratique de dernier recours » qui intervient lorsqu'il y a « récurrence du comportement ». En effet cet avertissement permettrait donc de « reposer le cadre » pour rappeler à l'élève que ce qu'il fait s'apparente à une transgression des règles de la classe et que, par conséquent, s'il continue, il sera sanctionné.

Nous avons aussi constaté que lors de certains avertissements, les enseignantes manifestaient de l'agacement. En effet, nous pouvons relever dans les différentes rétroactions « maintenant ça suffit, j'en ai marre hein », « Maintenant c'est bon » ou encore « Allez c'est bon maintenant j'en ai assez ». Dans ces différentes phrases entendues en cycle 1, nous constatons que l'enseignante montre à l'élève son agacement afin qu'il comprenne que ce qu'il fait n'est pas correct. Lorsque nous lisons certaines rétroactions que nous avons observées dans sa classe, l'enseignante de la classe de CM2 nous dit également qu'il y a « une forme d'agacement, de contrariété dans ces remarques ».

Ces enseignantes nous font donc comprendre que les avertissements sont des rétroactions efficaces dans l'immédiat, qui permettent de rétablir un climat de classe propice aux apprentissages en reposant le cadre. Ces remarques apparaissent lorsqu'un comportement est répété et traduit l'agacement de l'enseignant. Dans la plupart des cas observés, nous avons nous-mêmes pu constater l'efficacité de ces rappels à l'ordre.

5.5. Discussion des résultats

Nous avons constaté au regard de notre cadre théorique, une pratique enseignante dévalorisée dans le monde éducatif. L'utilisation de l'avertissement s'appuie sur le concept béhaviorisme qui met en avant un système punition/récompense. Ce concept est peu valorisé dans les sanctions éducatives.

L'avertissement n'est alors pas décrit comme une sanction éducative mais plutôt comme une sanction coercitive. Nous remarquons ainsi une dichotomie entre des prescriptions

dites positives et négatives. En effet, lorsque l'on s'intéresse à différentes sanctions, nous remarquons deux discours opposés. L'un valorisant les punitions et l'autre bannissant complètement cette idée. Par exemple, dans l'article du journal *Le Monde.fr*, publié le 19 février 2023, Vesperini¹², philosophe, répond à l'article portant sur l'efficacité de l'exclusion de l'enfant dans la chambre en formulant ceci « Punir un enfant en l'isolant dans sa chambre est très efficace pour le “dresser”, pas pour l’“éduquer” ». Les termes employés par le philosophe nous montrent effectivement cette dualité entre une « bonne » pratique éducative ou au contraire une « mauvaise » pratique.

Dans notre mémoire, nous avons relevé différentes formes d'avertissements dont certaines ne sont pas à visée éducative. Certaines jouent sur la crainte des élèves. On trouve des avertissements qui menacent de privations, par exemple de récréation, d'activités ou de jeux pour la maternelle. D'autres menacent d'exclusion, d'être mis seul à une table, dans le couloir ou bien d'aller dans une autre classe. Certains avertissements menacent eux de punitions coercitives telles que copier des lignes. Enfin, il existe des avertissements qui préviennent de sanctions à caractère humiliant, comme être envoyé en maternelle pour un élève de CM2.

D'après Eirick Prairat, nous sommes éloignés de la définition de sanction éducative car nous ne retrouvons pas le caractère réparateur dans les sanctions évoquées par ces avertissements. Comment pourrions-nous alors expliquer que les enseignants y aient recours tout de même ?

Nous pouvons nous appuyer sur l'intervention d'une enseignante lors d'une activité. Dans cette situation, un élève fait un coloriage et l'enseignante prononce « Tu ranges ça, si j'ai à te le redire ça sera une punition, tant pis c'est bête et méchant mais bon ». Le fait qu'elle dise elle-même que « c'est bête et méchant » nous fait comprendre qu'elle reconnaît son obligation d'avoir recours à l'avertissement sans que cela ait une visée éducative. Pour autant, elle l'utilise car elle y reconnaît une forme d'efficacité. En effet, l'objectif premier ici est de rétablir le cadre favorable à l'activité en cours. Elle choisit donc d'une certaine manière de jouer sur la crainte de la punition dans le but de faire cesser le comportement dérangeant de l'élève et de le ramener dans l'activité.

¹² Vesperini, P. (2023, 19 février). Punir un enfant en l'isolant dans sa chambre est « très efficace pour le “dresser”, pas pour l’“éduquer” ». *Le Monde.fr*

Nous pouvons donc remarquer que les enseignants observés et entretenus se doivent parfois de trouver des modes de régulations sur le moment, sans forcément qu'il y ait une visée éducative derrière. Cette solution est envisagée dans le but d'assurer la continuité des apprentissages. Nous pouvons donc remettre en question cette dichotomie en affirmant que la régulation des désordres peut s'illustrer à la fois de sanctions à visées éducatives, qui servent à accompagner les élèves sur leurs comportements, mais également d'avertissements servant à rétablir un climat de classe favorable aux apprentissages et à sauvegarder les activités dans l'immédiat.

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail de recherche effectué lors de nos deux années de formation est et sera un levier pour notre vie professionnelle. En effet, ce mémoire nous a permis de mieux observer et expliquer certaines pratiques de régulations des désordres scolaires. En nous centrant sur les rétroactions s'apparentant aux avertissements, nous avons constaté leur caractère coercitif. En effet, si l'élève ne modifie pas son comportement pour continuer les apprentissages, alors, il se verra contraint d'être changé de place, de copier des lignes ou de changer de classe. Dans ces cas-ci, les enseignants mettent en avant un système de récompense/punition au travers de leurs rétroactions. Cette pratique est efficace car d'après nos observations les élèves ont modifié leur attitude à la première ou deuxième écoute des rétroactions de leur enseignante. Cependant, afin de se rapprocher au mieux d'une sanction éducative et s'éloigner du caractère coercitif, nous pensons que ces avertissements ne doivent se faire qu'en dernier recours et ne pas être la seule régulation. En effet, il existe également des rétroactions qui ne s'apparentent pas à des avertissements, nous pensons notamment à celles du type « Taisez-vous ! » ou « Fais ton exercice. » qui peuvent s'adresser à la classe entière ou être ciblées pour un élève ou groupe d'élèves. Ces rétroactions peuvent servir à rappeler à l'élève les règles de la classe ou l'activité qu'il doit effectuer. Cependant, si nous sommes avec notre classe en pleine activité et qu'un élève perturbe, il peut arriver que nous ayons recours à l'avertissement afin de terminer l'activité dans de bonnes conditions. Ensuite, lorsque l'activité est terminée ou lors d'une pause dans la journée, nous prendrions l'élève à part pour discuter avec lui de ce comportement. En effet, il est important d'amener les élèves à réfléchir sur leur comportement et ce dès leur plus jeune âge afin d'essayer de réduire de nouveaux écarts de conduite par la suite. Or, lorsque l'avertissement est utilisé seul, les élèves n'ont ni le temps ni la possibilité d'avoir un dialogue avec l'enseignant.

Grâce à notre formation à l'INSPÉ mais également à ce travail de recherche, nous avons pu approfondir nos connaissances en matière de gestion de la classe. Cet aspect du métier nous semble donc moins abstrait ce qui est important pour nous car nous lui accordons une place toute aussi importante qu'aux contenus d'enseignements. Nous allons pouvoir nous aider de ce que nous avons observé et analysé dans les différentes classes de nos stages mais également des discussions que nous avons eu avec les

professeurs des écoles qui nous ont accueillies. Ce que nous pouvons retenir pour nos futures classes, c'est qu'il faut avant tout s'adapter à l'élève. Nous avons pu comprendre lors d'un entretien avec une enseignante que certaines méthodes de régulation des désordres peuvent fonctionner avec des élèves mais pas avec d'autres. Il faut alors construire un lien de confiance avec ses élèves dès le début de l'année scolaire et prendre le temps d'apprendre à les connaître afin de trouver quelles méthodes fonctionnent. Bien sûr, il ne s'agit pas d'avoir une méthode de régulation différente pour chaque élève mais ceci est plutôt dans le cas des élèves que l'on dit « difficiles » ou « perturbateurs ». Ainsi, si l'avertissement ne fonctionne pas pour l'un d'eux, il n'y a aucun intérêt à en user. Si cela fonctionne, comme nous l'avons dit précédemment, nous pouvons y avoir recours dans certaines situations notamment si aucune autre méthode n'est possible dans l'immédiat. Le plus important sera ce qui sera fait à la suite de cet avertissement, à savoir, une discussion avec l'élève concerné. Nous souhaitons ainsi mettre en avant la réflexion des élèves sur leur comportement pour assurer et maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves durant leur construction de futur citoyen.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'entretien pour l'entretien 1

- **Présentation de l'enseignante, remise en contexte**

Pour commencer, pouvez-vous nous expliquer votre parcours en tant que professeur des écoles ? Actuellement, quelle classe avez-vous ?

..

- **Présentation du dispositif**

Comme nous vous l'avons dit par mail, nous nous intéressons, dans le cadre de notre mémoire de recherche, aux dispositifs de gestion du comportement. Vous en utilisez un, pouvez-vous nous expliquer quel est ce dispositif et comment il fonctionne ?

sous-questions:

Comment vous est venue l'idée de mettre en place ce dispositif ?

Quel est son objectif ?

Depuis combien de temps le mettez-vous en place ? Pourquoi ?

- **Perception/ressenti de l'enseignante lors de l'utilisation de son dispositif**

Pensez-vous que ce dispositif pourrait être mis en place dans n'importe quelle classe ? Constatez-vous des différences entre cette classe et une classe avec

laquelle vous n'utilisiez pas ce dispositif ? Lesquelles ? (Expliquez-nous)
(Classe moins agitée ?)

Avez-vous déjà rencontré des difficultés vis-à-vis de ce dispositif ? Y a-t-il des élèves sur lesquels il n'a aucun effet ?

..

(Si oui) Avez-vous en tête une situation particulière ?

Pouvez-vous nous expliquer cette situation ? Que s'est-il passé ?

→ Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est ce que vous vous êtes dit ? Qu'avez-vous fait/dit ?
Qu'est-ce que vous vous êtes empêchée de faire/dire ?

(Si non) Est-il arrivé qu'un ou plusieurs élèves trouvent injuste une décision ?

→ Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est ce que vous vous êtes dit ? Qu'avez-vous fait/dit ?
Qu'est-ce que vous vous êtes empêchée de faire/dire ?

..

Les élèves pensent-ils en permanence au dispositif ?

(Lorsqu'une action bonne/mauvaise est faite ? ils l'ont tout le temps en tête ? ils oublient qu'il est là ?)

..

Pour vous, est-il efficace ?

..

Pensez-vous continuer de l'utiliser les années suivantes ? Pourquoi ?

(oui/non/cela dépend de la classe ?)

..

Vous vous attendiez à cela en mettant en place ce dispositif ?

..

(Si non) Qu'est ce que vous aviez imaginé différemment ?

..

Votre point de vue de départ sur celui-ci a-t-il évolué ?

..

Pourquoi ?

..

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien 1 : un système de gestion du comportement

- Donc déjà, est-ce que vous pouvez, pour commencer, resituer votre parcours en tant que professeur des écoles et quelle classe vous avez actuellement ?

- D'accord, alors, j'ai eu le concours en 2019, donc mon année de stage s'est effectuée à Barbazan de Bath avec une classe double niveau CE1-CE2.

Ensuite un T1, donc l'année dernière, j'étais TRS donc titulaire remplaçante de secteur et donc je faisais des décharges de direction, tu sais ce que c'est c'est bon ?

- Oui oui

- Ok, et donc j'étais sur quatre euh trois écoles et j'avais dans la toute petite section au CM1.

Et donc cette année je suis titulaire de mon poste à l'école Voltaire avec une classe de CP et 17 élèves.

- D'accord donc du coup nous, comme on vous l'avait dit par mail, on s'intéresse à la gestion du comportement. Donc vous utilisez un dispositif de gestion de comportement.

Vous pouvez expliquer quel est-il et comment il fonctionne?

- Alors du coup, en début d'année, j'ai mis en place ce dispositif que j'ai appliqué avec la collègue l'an passé en classe de toute petite, petite et moyenne section. Donc c'est en fait un système que j'ai adapté à mon niveau. Donc ce système consiste à valoriser les bons comportements. Donc, en début d'année, j'ai expliqué aux enfants qu'ils avaient.. que je leur ai donné cinq perles à chacun et qu'au cours de l'année, il va fall.. le but était de gagner des perles grâce à des bonnes actions.

Donc, on a expliqué qu'est ce qu'était une bonne action. On a donné des exemples très concrets et finalement les bonnes actions évoluent au cours de l'année. En septembre, les bonnes actions, c'est bah de se mettre en rang correctement, de sortir le bon cahier, le bon stylo, de répondre aux consignes et finalement toute la mise en place des rituels, moi je valorisais en donnant par exemple une perle, quand un enfant avait compris que le matin, en arrivant dans la classe, il fallait faire sa responsabilité, bon bah hop je lui donnais une perle sans que j'ai à lui dire.

La seule règle que j'ai imposée aux enfants, c'était qu'ils n'ont strictement pas le droit de me demander une perle. Parce que, finalement, on a pris l'exemple du concret, de la vie, que bah parfois on fait des bonnes choses, mais tout le monde ne le voit pas. Parfois, la maîtresse ne voit pas qu'on a fait quelque chose de bien, donc on ne va pas lui réclamer une perle ou on ne va pas justifier le fait de devoir une perle. C'était vraiment, c'est vraiment moi qui dirigeait le fait de distribuer des perles.

Et donc ça, c'était sur les bonnes actions et au fur et à mesure, on a également pu perdre des perles. Donc ça a été un sys.. un système pour eux.

Et ensuite ça a été aussi un moyen de réparation. Donc quand un enfant tapait, insultait, faisait une faute par rapport à un autre enfant, c'était un système aussi, bon bah voilà, je dois m'excuser, mais comment je répare ma faute ? Donc il pouvait lui donner une perle, 2 perles.. Et ça pareil, ça a été établi avec les enfants. Qu'est ce que je donne à l'autre enfant ? Si ma.. selon ce que je lui ai fais quoi.

- D'accord et comment vous est venue l'idée de mettre en place ce dispositif ?

- Donc bah comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est par rapport à l'an dernier, donc une collègue qui l'avait déjà mis en place. Et donc cet été, avant de me lancer dans ce dispositif, je.. donc j'ai fait des.. j'ai regardé un petit peu. Donc ça vient d'une enseignante, c'est inspiré d'une méthode d'une enseignante américaine, Angela Watson. Et voilà donc c'est plutôt je me suis inspiré d'une collègue qui l'avait déjà mis en place l'an dernier.

- Est-ce que vous pensez que ce dispositif peut être mis en place dans n'importe quelle classe ?

- Alors je pense que ce dispositif peut être mis en place, oui, dans n'importe quelle classe. Par contre, il est adaptable parce que finalement on ne va pas demander.. on va pas être aussi peut être exigeants.. les règles ne vont pas être les mêmes selon le niveau de classe, par exemple, en CM2 bon bah au début de l'année, on se range correctement. Je pense que ça ne vaut pas une perle. Ça doit être acquis dès le début de l'année. Donc mis en place, oui, mais il faut qu'il soit adapté.

- Et vous constatez des différences avec une classe avec laquelle vous n'avez jamais utilisé le dispositif?

- Alors donc je réfléchis de ma très grande expérience.. Finalement ça.. ça tend quand même à donner envie aux enfants de faire des bonnes actions, de se comporter positivement. Alors je ne dis pas que j'enlève pas de perles dès lors que vraiment l'enfant est au bout de deux, trois ou quatre fois, je lui ai demandé quelque chose, bon bah un moment donné oui, la sanction elle tombe et et je lui prends une perle. Mais mais de valoriser les bons comportements, ça donne quand même envie aux enfants de s'investir dans la classe. Et puis quand il voit quand même, par exemple parce qu'on y viendra après. Mais je me sers aussi de ces perles. Du coup, pour acheter mes responsabilités bon bah là, il y a tout un contexte qui rentre en jeu. Ah mince, j'ai vraiment envie de faire cette resp.. cette responsabilité là. Mais pour l'instant, je ne suis qu'à une perle, elle en vaut cinq, va vraiment falloir que je me donne cette semaine pour pouvoir acheter ma responsabilité vendredi. Donc vraiment ça.. je trouve que ça a.. c'est quand même un moteur de motivation.

- Et ça fonctionne comment par rapport aux responsabilités

- Alors les responsabilités, donc au début de l'année, donc ils ont eu cinq perles chacun sur toute la semaine, on a.. ils ont gagné ou.. gagné des perles au tout début de l'année. Ensuite, bon, ça fluctue et et donc on a mis en place sur là.. vers la deuxième semaine, les responsabilités puisque je leur ai exposé le problème que je faisais tout dans la classe. Je distribuais, je ramassais, j'ouvrais les.. j'ouvrais les rideaux, j'ouvrais les fenêtres, etc donc il s'est posé le souci de je ne peux pas tout faire moi toute seule, donc ils se sont gentiment proposés de m'aider et donc on a mis en place les responsabilités,

celles qu'on avait besoin. Et on en a rajouté au fur et à mesure, quand bah celle-ci, finalement, on n'en a pas vraiment besoin, ranger la bibliothèque, ça ne marche pas trop, etc et par contre j'imposais le prix de la responsabilité, le prix entre guillemets. Donc du coup ensuite, chaque vendredi, nous faisons un point sur le nombre de perles que nous avons donc là bon bah ça permet de revoir toute une notion mathématique derrière. Revoir les nombres, dénombrer, voilà tout ça. Et ensuite.. et donc je.. la personne qui a le plus de perles choisit en premier. Au fur et à mesure. Et lorsqu'il y a des enfants qui ont le même nombre de perles, je tire au sort le prénom. Donc, s'il y a quatre enfants qui ont trois perles, je tire au sort à chaque fois sur ces enfants-là.

Et.. et donc du coup, si par exemple il a six perles, il peut choisir la responsabilité qu'il a envie, si la responsabilité coûte, toujours entre guillemets, quatre perles. L'enfant me donne quatre perles au fur et à mesure.

- Vous avez quoi à l'heure actuelle comme responsabilités ?

- Alors, tu pourras.. si tu veux tu pourras prendre en photo. Donc il y a chef de rang, donc deux élèves sur chef de rang, un distributeur/ramasseur, responsable de la date, responsable du nombre du jour, responsable de la météo, responsable de la propreté, donc la bibliothèque qui voilà, remplaçant donc pour remplacer les élèves qui sont absents, responsable.. je crois qu'on a fait le tour mais on ira voir si tu veux.

- Vous avez déjà rencontré des difficultés par rapport à ce dispositif ?

- Alors oui, j'ai déjà rencontré des difficultés. Donc c'était lors d'une situation d'un conflit entre deux élèves. Un élève avec des difficultés comportementales en classe, avait bousculé très violemment une autre élève. Donc, quand je lui ai demandé de s'excuser et de lui donner une perle, il a catégoriquement refusé puisque c'était ses perles. Donc, le fait de devoir se séparer d'une perle et de la donner à une camarade, c'était vraiment très compliqué pour lui. Il n'a même pas réussi du tout. C'est moi qui ai dû lui enlever la perle de son bracelet et la donner à sa camarade. Donc là effectivement j'ai rencontré une. De devoir se séparer d'une perle, c'était pour lui vraiment très très compliqué, mais en même temps, ça lui montrait bah le fait qu'il devait réparer sa faute.

- Et vous, vous dites quoi au moment où il refuse de donner la perle ?

- Alors, je reprends la situation, je dis euh D, on a l'appeler D. Donc D tu as bousculé Z. Tu n'as pas le droit, c'est interdit dans le règlement de l'école, tu le sais, tu dois t'excuser en lui donnant une perle. Là, ça a été compliqué. Donc je lui ai dit, si tu ne le fais pas, c'est moi qui vais le faire. Il a dit non. Donc je lui ai dit bah tu me donnes ton bracelet et je lui donne la parole.

- Et vous vous êtes dit quoi dans votre tête au moment où il refusait ?

- Finalement, je sors complètement euh.. ça montre plein de choses. En fait je.. ça montre un autre aspect de l'enfant qui bah a vraiment du mal à se séparer des choses qui lui appartiennent, les relations aux autres sont très très conflictuelles, ça montre aussi euh finalement aucune empathie de lui du fait qu'il refuse de s'excuser parce que du coup finalement le fait qu'il donne une perle c'est très symbolique c'est finalement je

m'excuse, je répare ma faute je te donne une perle. Mais le fait qu'il refuse, ça montre quand même du coup qu'il n'y a aucune empathie et que bon bah oui je l'ai bousculé très violemment mais ça reste mes perles et je lui en donnerai pas quoi. Donc moi ça me permet de voir tous pleins d'autres aspects de l'enfant. Contrairement à d'autres qui vont.. bon bah oui effectivement, viennent de leur plein.. d'eux même, bon bah j'ai commis une erreur, je dois.. je dois la réparer donc je donne une perle. Donc là on voit le côté empathique des autres enfants. Donc hormis cet enfant où là non...

- Et vous avez des élèves avec lesquels le dispositif ne fonctionne pas du tout ?

- Alors il fonctionne dans un sens mais pas dans un autre euh.. faire des bonnes actions oui y'a pas de soucis, ils sont très contents d'en faire et d'obtenir des perles par contre s'en séparer et les redonner quand ça va pas là c'est quand même beaucoup plus compliqué.

Par contre je n'ai eu aucun souci avec le fait de ce que je disais de venir réclamer des perles, ça ils ont vraiment très bien compris que non on ne demande pas des perles toute la journée. La maîtresse voit que j'ai fait quelque chose de bien, elle va m'en donner une. Donc c'est vrai que ça reste quand même un système qui demande d'être vigilant parce que forcément quand on est dans le.. dans la classe voilà on n'y pense pas forcément mais des fois je me dis « ah, tiens, là c'est vraiment bien ce qu'il vient de faire, il a aidé un camarade à ramasser sa trousse au lieu de se moquer quand il l'avait fait tomber » voilà je valorise vraiment, j'essaye vraiment d'être vigilante à chaque détail, à chaque situation pour me dire « bon bah là oui ça mérite une perle ». Et ça me permet aussi de relancer, quand on voit que.. quand on sent un peu les enfants en fin de période, que c'est compliqué, que le comportement, le bavardage, bon bah on refait un petit point : « bon là ce matin on essaie vraiment de travailler dans le silence on se met aux exercices sans que maîtresse ait besoin de le redemander » et s'ils font un petit effort, hop je.. ils savent que à la fin y'aura une perle.

- Et est-ce que les élèves ont tout le temps le dispositif en tête ?

- bah finalement, oui ils l'ont toujours en tête puisque tous les vendredis on change de responsabilités. Donc finalement il y a toujours ce petit but à la fin de : « il faut que j'ai ma responsabilité à la fin de la semaine ». Donc oui, c'est même plutôt moi qui ait tendance à oublier, de me dire « oh mince là il va vraiment falloir que je redonne les perles. ». Mais c'est quand même pas trop chronophage parce que j'ai.. j'ai eu d'autres gestion du comportement notamment sur la.. sur mon année de stage qui demandaient beaucoup plus de vigilance, de.. vraiment qui prenaient du temps en classe, alors que là finalement bon bah j'ai mes petites perles dans ma poche, dès que je vois quelqu'un qui fait une bonne action, hop je lui mets sur sa table et finalement je n'explique même pas pourquoi, parce que l'enfant le sait donc.. Parfois je dis « vous voyez j'ai donné une perle à untel parce que bon il a, là on a mis en place de nouveaux rituels donc c'est vrai que sur les deux premières semaines c'était plus compliqué bon bah une fois qu'il y a 3 ou 4 élèves qui ont bien compris, à qui j'ai plus besoin de le demander « ah ! Vous avez vu j'ai donné une perle à untel, untel et untel, ils ont compris que quand on a fini d'écrire les devoirs on sort le livre de Taoki » et alors le jour d'après bon ben tout le monde avait compris parce que forcément y'a la perle qui va arriver quoi.

- d'accord, oui ils pensent à la perle qui va arriver s'ils font une bonne action.

- Exactement. Et puis du coup, je leur fais remarquer parce que.. ils le font pas volontairement de ne pas sortir le livre quand on a écrit les devoirs mais, vu que c'est nouveau, mais du coup, « ah, la prochaine fois il faut que je sorte mon livre parce que peut-être que j'aurai une perle quoi »

- Et quand ils font une bonne action du coup même sans réclamer, ils attendent quand même, ils ont l'attente de la perle ?

- je pense que ça les motive et que mais.. oui, je pense que ça les motive, complètement.

- Et ça les empêche aussi de faire des actions.. Vous pensez qu'ils se retiennent de faire des choses qu'ils auraient pu faire mais où ils auraient perdu des perles ?

- Ah c'est une bonne question, je ne me la suis jamais posée... euh.. je pense plutôt que si un enfant.. je pense plutôt qu'il ne recommencera pas quelque chose où il a perdu une perle plutôt que « ah mince, si je fais ça, elle va.. je vais en perdre une ». Par contre « j'ai bousculé violemment une camarade, j'ai perdu une perle, bon.. je pense que là je recommencerais pas ». Là oui.

- est-ce que pour vous ce dispositif est efficace ?

- alors oui je trouve qu'il est efficace et je m'en resservirai et je le développerai même un petit peu plus parce que finalement le fait que ce soit juste, entre guillemets, le fait pour acheter des perles, je pense qu'on peut le développer encore plus, on pourrait utiliser ces perles d'une autre manière au sein de la classe, chose que je n'ai pas retravaillée pour l'instant.

- d'accord. Et vous avez d'autres situations qui ont posé problème ?

- alors, d'autres situations qui ont posé problème.. Ben, une situation toute basique, donc on a quand même des enfants qui sont très souvent absents. Donc il m'est déjà arrivé d'arriver le vendredi et que un enfant n'étant pas là en fait de la semaine.. En fait, je reprends, donc très concrètement, le vendredi l'enfant est là, il achète une responsabilité à 5 perles donc il dépense toutes ses perles, il ne vient pas 2, 3 jours la semaine d'après, il est là le jour on revient à l'école, le vendredi il est là on recharge les responsabilités, bon bah il a pas été là lundi, mardi, jeudi donc forcément, il n'a pas pu avoir de perles le vendredi, pour acheter sa responsabilité. Donc c'est pas parce qu'il n'a pas fait de bonnes actions, il n'a pas pu obtenir de perles parce qu'il n'était pas là. Donc là, sur le moment, oui je me suis posé la question, moi, dans ma tête : « Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je lui donne des perles mais en même temps par rapport aux autres bah du coup je.. j'ai pas de bonnes raisons de lui donner des perles. Et en même temps bah c'est pas de sa faute, ce n'est pas lui qui a demandé de ne pas venir à l'école » Donc là vous voyez c'est une situation où « mince ! Qu'est-ce que je fais ? »

- Et vous avez fait quoi alors ?

- Et beh du coup, elle a gardé sa responsabilité de la semaine passée. Voilà, elle est restée comme ça.

- Vous vous attendiez à ce que ça se passe comme ça lorsque vous avez mis en place ce dispositif pour la première fois ? Ou il y a eu des choses qui vont ont surprises ?

- Bah alors là par exemple la situation que je viens de vous raconter complètement. Euh.. après oui je m'attendais à ce que.. sachant qu'on l'avait appliqué l'an dernier euh.. c'est.. je m'y attendais. Par contre c'est vrai que après l'an dernier on s'en servait pour.. c'était aussi un moteur au niveau du travail alors que moi pas du tout. Enfin, ce que je veux dire c'est que je.. je ne valorise pas un travail par la perle parce que il y a.. par contre je vais valoriser l'enfant qui a des difficultés et qui essaie mais par contre un travail qui est fait correctement ne sera pas valorisé pour une perle. Voilà, on parlait d'adaptation, là, moi j'ai pas repris cet aspect du travail, que l'on appliquait avec la collègue l'an dernier.

- D'accord là c'est seulement le comportement.

- C'est vraiment le comportement, l'envie de bien faire, l'envie de travailler, persévérer, essayer, alors un enfant qui refuse de travailler, euh non, il n'aura pas de perle. Par contre un enfant pour qui c'était vraiment difficile, il a mis du temps, bon tout n'est pas correct, d'accord c'est pas grave tu as essayé et vraiment, quand je sent que ça demande des gros gros efforts et qu'on lâche pas, bon bah là oui, effectivement je souligne.

- Et votre point de vue de départ par rapport au dispositif, a-t-il évolué ?

- Euh.. oui, il a évolué dans le sens où, bah j'ai fait face à des situations que je m'y attendais pas donc par exemple pour l'année prochaine, voilà euh.. si je me retrouve face à des situations comme cette année je saurai un peu plus les gérer au moment même quoi.

- Ces situations, vous voulez parler de celles par rapport à l'absence et l'enfant qui refusait de donner une perle ?

- Oui par rapport à l'absence, le fait qu'un enfant ne veuille pas donner de perle, j'étais un peu « euh.. ah bon ? euh d'accord bah si tu vas quand même lui donner, enfin.. » mais voilà, des situations finalement quand je l'ai mis en place j'ai mis.. je savais vers où je voulais tendre, vers où je voulais, oui, vers où je voulais aller, sur le fait de souligner les bonnes actions mais je vou.. je.. En fait, finalement j'étais plus en difficulté.. je me suis retrouvée plus en difficulté sur des situations où je devais en prendre ou le fait qu'il n'y en avait pas, je n'avais pas réfléchi qu'un enfant pouvait ne pas avoir de perles à la fin de la semaine, non. Donc finalement, y'a des situations où.. et puis il a évolué puisqu'à la base j'étais parti pour éva.. pour euh.. souligner les bonnes actions donc c'était finalement favoriser les comportements favorables à la classe. Et dans certaines situations je me suis retrouvée à retirer des perles alors qu'en septembre je m'étais dit « non, c'est pas.. enfin.. » Du coup pour gérer le comportement, je ne voulais pas tendre vers le fait de retirer des perles, mais y'a certaines situations où ça peut pas toujours être la bonne carotte, je veux dire quand on bouscule violemment un enfant, euh.. non c'est interdit, donc y'a une sanction, et du coup ça a été mon moyen de sanctionner aussi. Alors que finalement c'était.. à la base, je parlais pour que ce soit un moyen toujours d'aller vers.. vers du positif. A

- Vous voyez d'autres choses que vous pourriez rajouter sur le dispositif ?

- bah, à la rentrée de septembre ça a vraiment été un moment où les enfants, voilà je sens que ça a capté leur attention, ils ont chacun leurs crayons avec leurs perles, et puis il m'est arrivé voilà de donner des perles et enfin euh..

C'est quelque chose qui est individuel, ils ont chacun leur bracelet, c'est pas du tout quelque chose pour gérer.. pour faire une gestion de classe dans le global. Par contre ça m'est déjà arrivé de donner une perle à toute la classe à un moment donné donc finalement ça.. il y a aussi cet aspect là, chacun a sa perle avec.. chacun a son bracelet avec ses perles, par contre bon bah s'il y a tout un ensemble de classe, vous voyez, je m'en servais.. il m'est arrivé de faire ça à une séance d'EPS. Euh donc on.. je co-interviens avec un intervenant sportif et la séance s'était vraiment hyper bien passée, les élèves étaient motivés, euh voilà, c'était vraiment une super séance et à la fin ma collègue leur dit : « vraiment les enfants, je suis hyper contente, vous pouvez être fiers de vous » bon bah en rentrant, on a tous eu une perle. Donc ça a été un moyen de valoriser le comportement de toute la classe. Parce que certains systèmes pour gérer le comportement marchent pour gérer toute la classe entière parce que finalement pour que ce soit pas un effet de groupe, là il peut y avoir cet aspect aussi. Bon tout seul tu as fait quelque chose de bien, je peux te donner une perle par contre si y'a aussi.. quand c'est toute la classe, bah finalement toute la classe peut avoir une perle. Ou, je dis une bêtise, ça m'est déjà arrivé, ils font un travail de groupe, il y a un groupe qui a vraiment très bien travaillé, dans le silence, qui a respecté finalement les objectifs et ce que je leur demandait. Bon bah ce groupe-là à une perle. Mais voilà, sur une situation comme ça, je ne prends pas de perle à ceux qui n'ont pas fait correctement parce qu'en fait on est en train d'apprendre voilà. Par contre, je valorise le groupe qui a bien fait. Voilà. Y'a.. ce que j'aurais.. je pourrais dire aux autres groupes « bah je vous enlève des perles parce que vous n'avez pas fait correctement » et puis.. non. En fait c'est pas.. c'est pas sur ça que je veux travailler. C'est, « vous voyez là, ça a été fait correctement donc je leur donne une perle. ».

- Et vous enlevez jamais de perles à un groupe de personnes ?

- Non ça ne m'est jamais arrivé, c'était toujours individuel. Finalement j'enlève une perle sur une.. erreur qu'a fait un enf.. une faute ou une erreur qu'a faite.. une faute oui parce que du coup c'est quelque chose que voilà.. une faute qu'a faite un enfant.

- Et du coup vous avez pu remarquer que les élèves ne recommencent pas les fautes qu'ils ont faites et sur lesquelles ils ont perdu une perle ?

- j'ai jamais.. vous voyez l'enfant qui avait bousculé très violemment, je ne lui ai jamais réenlevé de perle, alors je dis pas qu'il a jamais eu.. re eu de conflit avec tous les autres enfants, non, c'est un enfant qui a des relations compliquées avec les autres mais.. Mais ce système aussi me permet de.. de gérer finalement, je sais pour lui que c'est très très difficile. Donc quand c'est très violent hop je lui donne.. j'enlève une perle. Par contre un enfant où, qui n'a pas de relation compliquée, comment dire, je veux que ce soit bien clair en fait

- c'est adaptable à chaque élève

- Voilà en fait je ne vais pas enlever.. je ne vais pas donner, on va plutôt le mettre dans le sens positif, je ne vais pas donner une même perle pour la même cause à chaque enfant. Il y a des enfants pour qui c'est compliqué, vous voyez là on est en train de.. d'écrire les devoirs, on apprend avant c'est moi qui les distribuait, là maintenant c'est eux qui les écrivent. Il y en a pour qui c'est compliqué d'écrire les devoirs et il y en a pour qui c'est très facile. Bon bah si ça se passe vraiment très bien pour un enfant, qu'il a de suite sorti

son cahier de texte, ouvert le cahier à la bonne page et qu'il a commencé à écrire, oui je vais pouvoir lui donner une perle. Par contre pour un autre enfant où je sais que c'est facile pour lui, je vais l'amener à aller plus haut en fait, je ne vais pas lui donner de perle à ce moment-là. Donc c'est adaptable à chaque.. aux enfants. Et pour le euh.. le plutôt.. le côté plus négatif, un enfant où il a des relations vraiment très compliquées avec les autres euh.. sur quelque chose de très violent donc je lui avais enlevé une perle mais quand ça va être.. je sais que c'est difficile pour lui. Donc si je lui enlève une perle à chaque fois que c'est difficile, à chaque fois qu'il a un conflit avec un enfant c'est.. c'est hyper décourageant pour lui au final. Donc, quand c'est très grave là oui je lui avais mis.. je lui avais enlevé une perle mais après je peux pas lui.. oui voilà je ne peux pas lui enlever une perle à chaque fois parce que sinon bah je lui enlèverai une perle plu.. des perles plusieurs fois par jours pour ça. Par contre un enfant, un moment donné, il a fait une bêtise et c'est pas.. enfin je veux dire.. je sais que c'était volontaire de sa part parce que, il n'a pas de relation compliquée avec les autres, ça se passe toujours bien, si vraiment une fois il se passe quelque chose, bon bah là je pourrais lui enlever une perle parce que non, ça se passe pas comme ça et c'est pas difficile pour toi, tu as très bien compris qu'on ne faisait pas ça.

- D'accord et ils arrivent à le comprendre ça, il ne trouve pas cela injuste parfois ?

- alors, ils arrivent à le comprendre très très bien, mais sur toutes les situations de classe finalement. Cet enfant qui est en grande difficulté comportementale crie souvent dans la classe, jette ses affaires, et les autres enfants ne jettent pas leur trousse, ne crient pas dans la classe parce qu'ils savent que c'est interdit. Mais vous voyez, il crie dans la classe, c'est pas pour autant que je lui enlève une perle, pas du tout, parce que je sais que.. je sais que c'est difficile pour lui. Mais les autres enfants sont très surprenants pour ça, ils comprennent très vite que voilà, c'est compliqué pour lui.

- Et il n'y a jamais eu de situations où ils ont trouvé injuste, pas forcément par rapport à cet élève

- que par exemple, « lui il a eu une perle et pas moi » ? non. Enfin peut-être qu'il se le sont pensé mais ils ne m'en ont jamais jamais fait part et je pense finalement que ça leur.. « bon bah la prochaine fois je me dépêcherais, peut-être qu'elle me verra un peu plus vite ». Et puis c'est aussi sur un enf.. en fait ils ont bien compris le fait, je reprends l'exemple de après qu'on a écrit les devoirs, on sort son livre pour lire. Ils ont bien compris que quand je pose la perle, si je vois que l'enfant d'à côté sort le livre parce qu'il a compris : il a eu une perle parce qu'il a sorti le livre et que la maîtresse elle l'a pas demandé. Il sait très bien qu'il aura pas sa perle parce qu'il a bien vu que j'avais vu qu'il avait parce que j'avais donné une perle à sa camarade vous voyez.

- Oui, c'est pas la même motivation.

- Voilà, c'est pas la même motivation. Par contre il peut se dire bon bah demain je sors plus vite mon livre comme ça j'ai la perle en même temps quoi.

C'est un dispositif facile à mettre en place. Alors oui il y a des situations qui sont plus compliquées où je me dis « mince, qu'est-ce que je fais, je lui enlève, je lui enlève pas ? Je lui en donne, je lui en donne pas ? » voilà c'est plus compliqué. Et puis voilà quand on est dans la classe, quand on est dans son truc « oh bah aujourd'hui j'ai pas donné de perle » alors que bon ils font toujours quelque chose de bien dans la journée enfin voilà.

- Et ça ils ne vous font pas la remarque lorsque vous oubliez ?
- non, jamais. J'ai jamais eu de remarques sur le fait de « ah bah tiens elle nous a pas donné de perles alors qu'on avait fait ça ou ça de bien ».
- Et c'était pareil avec l'autre classe avec laquelle vous avez utilisé le dispositif ?
- euh non ils étaient plus demandeurs mais parce que je pense déjà il y a l'âge, ils étaient plus petits et vu qu'on le faisait sur le travail bon bah quand on leur disait « ton travail il est très bien » c'était « ah ben tu me donnes pas de perles ? » vous voyez, c'était plus ce côté-là, alors que là vu que je m'en sers pas du tout pour le travail au niveau du.. vraiment de la production des enfants non, non c'est un peu.. c'est mon comportement donc c'est un peu quelque chose qui est dans.. en fait c'est dans l'air c'est ce que je vois moi quoi. C'est pas du tout.. c'est pas du tout du concret sur quelque chose de papier.
- Et vous ne l'utilisiez pas du tout pour le comportement dans l'autre classe ou si pour les deux ?
- alors si dans l'autre dans l'autre classe on l'utilisait pour le comportement et ce qu'il m'est déjà arrivé de faire euh.. ce que je n'ai jamais fait ici, c'est par exemple enlever toutes les perles, quand y'a plus.. en fait quand les perles ne marchent pas, voilà clairement. Donc on a enlevé toutes les perles, donc déjà on a averti, on a enlevé toutes les perles, qu'est-ce qu'on fait ? Et là j'ai déjà supprimé le bracelet. Donc après il fallait faire des bonnes actions, enfin essayer de bien se comporter pour regagner le bracelet, regagner des perles donc voilà tout le cheminement inverse qui était difficile à faire. Mais j'ai eu une petite fille en maternelle où bon bah clairement elle s'en fichait complètement donc perle, pas perle, bracelet, pas bracelet, il n'y a rien qui fonctionnait, enfin en tout cas ça ne fonctionnait pas.
- Et vous vous êtes dit quoi quand vous avez vu que cela ne fonctionnait pas pour elle ?
- ah ben une fois, l'ATSEM lui a confisqué je ne sais plus ce que c'était.. je ne sais plus.. et là.. là on a vraiment vu que « oh » ça l'a touché personnellement et alors qu'est ce qu'elle lui avait enlevé.. je ne pourrai pas vous dire j'ai oublié. Donc elle lui avait enlevé je ne sais quoi et là ça avait marché donc du coup après.. Mais cette année-là j'ai pas eu d'enfants sur qui ça ne fonctionnait pas, qui avaient pas envie finalement mais c'est possible je pense, plus que possible.
- Vous feriez comment si un élève se fichait du dispositif totalement ?
- euh.. ouais.. bonne question.. qu'est-ce que je ferais si l'élève s'en fichait.. là comme ça je ne sais pas, il faudrait lui donner envie.. C'est pour ça que je pense que ça peut être un moyen de le développer. Parce que s'il y a un enfant qui n'a pas envie d'obtenir de perles, bah ça va forcément l'empêcher peut-être à un moment donné de faire des choses dans la casse.
- Et s'il ne veut pas faire des choses dans la classe ?
- ah bah là c'est un autre problème, là il faut creuser. Parce que si l'enfant ne veut vraiment rien faire va falloir quand même..

- Mais ça peut arriver
- Ah oui complètement, ça peut arriver, oui oui bien sûr ça peut arriver mais s'il ne veut rien faire du tout ben là on part sur autre chose c'est rendez-vous avec les parents..
- Oui donc on laisse tomber le dispositif pour cet élève.
- Oui complètement.
- Vous avez peut-être d'autres situations dont vous pourriez me faire part ? Avec votre classe de maternelle par exemple, si c'était plus compliqué.
- En maternelle ? Est-ce qu'il y a d'autres situations que je pourrais te donner.. en fait j'y étais un jour.. ah oui.. alors ça par contre tu vois c'est quelque chose donc deux situations. Le côté.. donc sur l'autre classe en maternelle j'étais un jour par semaine donc finalement y'avait ce côté bon ben déjà les enfants le savent « oui mais moi maîtresse elle m'a dit qu'elle m'avait.. elle m'a dit qu'elle me donnerai une perle parce que j'ai fait si » alors du coup toi t'es là bon voilà. Donc il faut bien se mettre d'accord parce qu'ils sont malins, il faut bien se mettre d'accord avec les collègues et surtout avec la personne avec qui tu travail sur bon bah quand et pourquoi on donne une perle parce que ben.. et après sur donc là sur un remplacement où j'avais une journée de formation la.. donc j'avais expliqué un petit peu à la collègue parce que en fait c'était un vendredi donc ils devaient changer de responsabilité donc je lui avais expliqué un petit peu comment ça fonctionnait et donc le pourquoi du comment des perles. Et elle m'avait dit « bon par contre moi », elle avait vraiment refusé de donner des perles parce que ben voilà quand est-ce que je donne une perle ? pourquoi je lui donne ? Elle connaissait pas les élèves donc elle avait dit « moi vraiment non » hein donc quand on travaille à plusieurs sur.. sur une même classe je pense que c'est vraiment un système où il faut se mettre d'accord sur pourquoi on donne les perles et.. et comment parce que.. parce que les enfants peuvent vraiment en jouer en fait, je pense sur une.. sur deux.. sur deux enseignants sur la même classe, ils peuvent vraiment hop nous entourloupier rapidement. Donc ça ça a été une situation que j'ai rencontré du coup l'année dernière et cette année la collègue qui m'a dit « non non moi je préfère pas, voilà finalement, donner de perle dans la journée » parce que je vois pas vers quoi je voulais tendre donc..
- Et ils ont souvent des perles les élèves, dans la journée ?
- ils ont des perles régulièrement mais, voilà les situations sont pas les mêmes qu'en début d'année. Maintenant je leur donne pas une perle parce qu'ils se rangent bien dans le couloir, non. Maintenant on se range bien dans le couloir.
- Oui une fois que c'est devenu une habitude ça ne mérite plus une perle.
- Une fois que c'est « acquis » entre guillemets alors je dis pas qu'ils se rangent toujours bien hein, mais tous les mat.. je leur donne pas une perle tous les matins parce qu'ils se sont rangés correctement, non non. Ça c'était au début de l'année mais maintenant les attentes sont autres, ça va être plus, bon bah voilà dès qu'on change.. les mises en place des rituels, vraiment aussi créer des situations d'entraide en classe. Un enfant qui est en difficulté qui n'arrive pas.. je dis.. je dis une bêtise hein.. quelque chose qui me vient, sur un moment de.. un exercice de phonologie, si elle dit.. elle dit « si tu entends le son a » dans.. dans ces mots donc il y a des images. Bon bah « mince je sais pas ce que c'est

cette image » que tu as un enfant qui n'y arrive pas, au lieu de le laisser on voit qu'il n'y arrive pas parce qu'ils travaillent quand même en îlots bon bah, ça c'est « avion » vous voyez. Et là donc moi si je l'intercepte bon ben tu vois des situations d'entraide où je valorise beaucoup. Pareil sur des situations, je veux vraiment.. je voulais vraiment en début d'année que ça crée une sorte de.. d'atmosphère dans la classe. Une atmosphère sereine entre les élèves, si j'ai un souci, je reprends l'exemple parce que c'était ce qu'ils m'avaient donné en début d'année, je vais t.. un copain fait tomber sa trousse, y'a toute sa trousse qui se.. qui se renverse pas par terre, qu'est-ce que je fais moi en tant que camarade à côté de lui ? Je me moque de lui ou je l'aide à ramasser ses stylos ? ben c'était vraiment ce que je voulais mettre comme ambiance dans la classe, que bon bah il n'y arrive pas, c'est pas grave, il arrive pas à lire le mot, mais moi je vais lui dire le mot et puis ensuite il le relira. C'était vraiment voilà, une atmosphère que je voulais mettre en place et ça je pense que j'ai réussi à le faire. Et aussi le fait que.. qu'ils se sentent protégés. Que oui effectivement on peut se disputer avec un copain etc, il peut y avoir des accidents mais.. mais je suis protégé et il va s'excuser à la fin donc on laisse pas ça de côté finalement. Quand on se fait bousculer violemment, on revient sur la situation et on la répare cette situation et le geste de donner une perle vraiment ça.. ça symbolise le fait que « bon bah j'ai vraiment fait quelque chose.. je t'ai fait du mal, je m'excuse, je lui donne » et ça clôture un petit peu finalement la dispute. Autant d'un côté que de l'autre.

-Et ça leur suffit après un conflit, la symbolique de donner la perle ?

- bah moi vu d'un œil extérieur je vois vraiment que la victime.. la personne qui a été violentée, insultée, se sent bon bah voilà apaisée de se dire « bon bah il s'excuse, il a compris finalement qu'il m'avait fait quelque chose de mal » et en même temps celui qui a fait l'acte, ça clôture aussi son geste « j'ai fait.. j'ai fait une bêtise, j'ai fait quelque chose qu'il ne fallait pas, j'ai donné ma perle, maintenant c'est terminé » ça clôture, on passe à autre chose. Parce que le.. le but c'est pas du tout de dire « oui et puis attention à la prochaine récréation tu le bouscule pas » non. Il a donné la perle, voilà on n'en parle plus. Et alors ce système-là, maintenant que je réfléchis, ça permet aussi de sanctionner le comportement de l'élève et non pas l'élève. Euh.. en fait enlever de donner sa perle « j'ai fait, je donne ma perle parce que je l'ai bousculé » mais pas parce que.. parce que c'est moi et que voilà. Je sais pas si on comprend bien.

- Oui oui, c'est l'action qui est sanctionnée.

- voilà on sanctionne l'action, en fait ça définit.. mais c'est vraiment un.. c'est ce que je fais qui est sanctionné ou qui est valorisé, inversement. En fait c'est ce que je fais et c'est pas moi en tant que personne qui est.. qui est sanctionné. Je veux dire, le fait qu'on.. de bousculer, c'est pas parce que c'est Marie, Pierre ou Paul qui a bousculé, non c'est le fait de bousculer qui est sanctionné. Ou quand.. c'est parce que je me range bien que je gagne une perle, c'est pas parce que je m'appelle Gabriel ou Mia que je gagne une perle, non c'est parce que je me.. je me range bien. Donc c'est vraiment, on sépare complètement le comportement de la personne. Je veux dire, ça arrive de faire des bêtises, ça arrive de se disputer, ça arrive de bousculer, mais c'est pas.. c'est pas la personne qu'on punit, c'est pas la personne qu'on sanctionne, c'est le comportement qu'elle a eu. Donc.. et ça je trouve le.. c'est vraiment.. c'est quelque chose vous voyez, que quand on a beaucoup vu.. quand je.. quand.. Il y a plusieurs systèmes de comportement, quand j'en cherchais un pour la classe, parce que je trouvais.. déjà je savais pas, en réalité, je savais pas si je devais en mettre un quand je suis arrivée en

classe, parce que bon ben je me disais finalement peut-être que y a pas besoin de.. de gérer le comportement. C'est comme les règles de la classe, moi cette année, j'en ai pas fait, parce que j'en ai pas eu le besoin au début de l'année. Je veux dire ils savaient, bon si au début « vous savez qu'on lève le doigt » mais c'est des choses qu'ils apprennent en maternelle, donc j'ai vraiment pas eu besoin de mettre des règles de la classe.. des règles de classe en place. Donc là c'était pareil, est-ce que je mets un système pour gérer le comportement ? Est-ce que je vais vraiment en avoir besoin ? Donc il y a tout pleins de choses qui existent. Il y avait donc « les étoiles de la classe » donc c'est un peu le même principe que le mien, et il y avait aussi « l'échelle du comportement » donc avec le système des couleurs. Et dans ce système-là du coup, donc déjà il y a le prénom, donc on sanctionne plus la personne que son comportement. C'est vraiment Gabriel qui est dans le rouge, tu vois. Donc ça c'est des choses qui ;; où je me sentais moins à l'aise avec. Et je te dis le fait de bah est-ce que vraiment j'aurais besoin ? Et dans ce système-là j'ai trouvé que le fait de valoriser les bonnes actions, de souligner ce qui était positif à faire en classe, ça me permettait de gérer le comportement en fait dans l'autre sens. Je sais pas si c'est bien clair.

- Oui oui c'est clair. Et vous l'aviez mis en place dès la rentrée alors ?

- Dès la rentrée, oui. On est rentré un jeudi, le vendredi ils avaient les perles. Vraiment dès la rentrée

-Et vous leur avait expliqué comment le dispositif ?

- alors bah du coup le jeudi de la rentrée, le matin on av.. ils ont.. ils pouvaient circuler dans la classe etc, donc vu qu'il y avait différents coins. Et donc il y avait cette armoire où il y avait tous les crayons avec toutes les chenilles dessus et donc forcément « bon bah est-ce que vous avez remarqué des choses à la classe ? Est-ce que vous avez des questions ? » « bah oui on a un crayon avec chacun notre prénom etc » et du coup je leur ai expliqué. « Bon bah oui, ça sera un système qu'on aura en classe, je vous expliquerai demain etc ». Donc dès le lendemain, je leur ai expliqué, voilà moi dans la classe, j'ai envie qu'il y ait une bonne ambiance, qu'on s'entraide les uns les autres. J'avais écrit tout ce que je leur avais dit donc je leur avais expliqué voilà, le.. le but hein du.. des perles. Et par contre c'est eux qui.. parce que finalement c'était hyper abstrait pour eux. « Bon bah OK, elle va nous donner des perles mais quand est-ce qu'on va les avoir ? » donc on avait fait toute une liste. Quand est-ce que je peux gagner des perles ? Donc bon bah voilà, je t'ai dit, au début c'était « si je me range correctement, si je me mets au travail de suite et que la maîtresse n'a pas à le redire. » Après ils avaient des exemples très très large, c'était « bah il faut bien.. il faut écouter » voilà donc « non mais très concrètement » donc c'est là qu'on avait trouvé des situations « bah si la trousse tombe, d'un copain, je me moque pas je pourrais plutôt la ramasser », des choses comme ça. Et après donc ça c'était en place et ensuite est venu très rapidement le fait de.. d'acheter ses responsabilités, donc là..

- C'était pas prévu ça ?

- Si c'était prévu. Mais par contre c'était aussi prévu que ça arrive plus tard. Parce que les responsabilités je les ai mises en place sur la deuxième ou la troisième semaine. C'était un peu plus tard, mais en fait il fallait.. il faut créer le besoin « bon là les enfants j'ai vraiment un problème je fais tout, je distribue, je ramasse, vraiment c'est difficile. Je

peux pas tout faire tout le temps, on est.. je suis pas toute seule en classe. Comment on pourrait faire ? Et après c'est moi qui les ai amenés « mais du coup comment on fait, on tire au sort ? Et puis je dis on a des perles on pourrait pas s'en servir ? Donc bon y'a toujours un enfant qui dit « ah mais on pourrait les utiliser, avec nos perles ». Donc du coup voilà. C'est moi qui l'amène, je pose les questions et je les amène finalement à me dire « ah bah si on pourrait les acheter avec des perles ».

- D'accord et par rapport aux actions, vous pensez qu'ils font des fois les actions dans le but d'obtenir des perles ? Pas forcément pour faire la bonne action mais plutôt pour la perle, ou non ?

- euh.. peut-être. Mais au final, peu importe en fait j'ai envie de dire. En fait je vois.. en fait une bonne action forcée ça sera pas une bonne action. En fait je valorise que ce qui apporte à la classe donc même si il le fait pour avoir la perle bon bah. Et puis comme je dis, le fait de bien se ranger, je le soulignais au début maintenant je le souligne plus, un enfant qui ne se range pas bien bon, on est en mars, tu sais que quand on part en récréation on se range dans le couloir, tu te ranges dans le couloir voilà. Mais est-ce qu'il se dit « il faut que je me range bien pour avoir une perle » bon bah là je pense même qu'ils ont oublié parce que je ne donnerai pas de perle si on se range correctement aujourd'hui. En septembre, oui. Aujourd'hui, non. Voilà. Qu'est-ce que je pourrais encore dire.. Je crois qu'on a fait le tour.

Annexe 3 : Photos du système



Crayons au nom des élèves avec leurs perles



Fusée des responsabilités

Annexe 4 : Grille d'observation des rétroactions en classe

Numérotation	Rétroactions

Annexe 5 : Grille d'entretien pour affiner les observations faites en classe

- Présentation de l'enseignante, remise en contexte

Pour commencer, pouvez-vous nous expliquer votre parcours en tant que professeur des écoles ? Actuellement, quelle classe avez-vous ?

- Quelle importance accordez-vous à la gestion de classe ? Aux règles de vie en classe ?

- Comment appréhendez-vous le désordre en classe ?

→ par la suite, confronter sa réponse à nos observations: conscient ? satisfait ?
éclairage sur la pratique

- Pouvez-vous nous présenter vos élèves ? - Avez-vous identifié plusieurs profils ?
Lesquels ?

- Pouvez-vous décrire le climat de votre classe ? Est-ce un bon groupe classe pour la mise au travail ?

- Si on précise davantage, est-ce qu'il y a des élèves pour qui cela est compliqué ?

- Pouvez-vous nous donner des exemples de situations ?

- En conséquence, comment agissez-vous avec lui ou elle ?

→ Qu'est-ce que vous dites / faites ? Qu'est-ce que vous vous dites ? Y a-t-il des actions auxquelles vous pensez mais que vous ne mettez pas en œuvre, que vous vous empêchez de faire ?

- Quelles sont les conséquences sur les autres élèves ?

Pour le cycle 1 :

- À la maternelle la socialisation à l'école est importante, expliquez-nous les différences que vous avez observé chez vos élèves ?

- Comment faites-vous face à des élèves pas encore engagés dans cette socialisation ?

- Confrontations aux observations :

Nous avons noté plusieurs remarques qui nous semblent intéressantes. Nous aimerions en savoir plus. Par exemple lorsque certains élèves dérangent leurs camarades ou qu'ils n'écoutaient pas. → Donner des exemples de nos observations.

- Comment faites-vous pour maîtriser cela ? - Quel comportement adoptez-vous ?

- Quel est le vocabulaire que vous utilisez lors de ces avertissements ?

- Quel est votre point de vue sur l'utilisation de l'avertissement ? ressenti / perception

- Avez-vous déjà rencontré des difficultés suite à des avertissements ? Y a-t-il des élèves sur lesquels cela n'a aucun effet ?

..

(Si oui) Avez-vous en tête une situation particulière ?

Pouvez-vous nous expliquer cette situation ? Que s'est-il passé ?

(Si l'enseignant n'a pas d'exemple, donner une situation observée.)

→ **Qu'avez-vous ressenti ?** Qu'est ce que vous vous êtes dit ? Qu'avez-vous fait/dit ?
Qu'est-ce que vous vous êtes empêchée de faire/dire ?

..

Pour vous, est-ce efficace ?

- Avez-vous toujours pensé cela sur cette pratique ou votre avis a évolué ?

Vous avez toujours utilisé l'avertissement ?

(si non) Pourquoi ce changement ?

BIBLIOGRAPHIE

Allal L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Brookhart S et Lévesque L-J. (2010), *la rétroaction efficace, des stratégies pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages*. Canada : Chenelière éducation.

Bucheton D. et Soulé Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *éducation et didactique*, n°3, 29 à 48.

Delgado KJ. (2009), *Identity: Theory and Clinical Implications*, repéré à https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1005&context=psych_student

De Lajonquière L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 63. <https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0063>

Durkheim É. (2015). *L'éducation morale (French Edition)*.

Georges F., et Pansu P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>

Langshaw Austin J. (1991). *Quand Dire, C'Est Faire (French Edition)* (Points essais éd.). Contemporary French Fiction.

Meirieu P (1997), Praxie pédagogique et pensée de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n°120,25 à 37.

Moulin, J. F. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant. Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>

Napporn, C. (2016). *La relation maître-élève et la question de l'autorité*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 57-66. <https://doi.org/10.4000/ries.5508>

- Prairat, E. (2002). *Sanction et socialisation : Idées, résultats et problèmes* (0 éd.). PUF.
- Langevin L. (1996) *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève*, https://ecoledz.weebly.com/uploads/3/1/0/6/31060631/r%C3%A9ussir_en_enseignement.pdf
- Rondal, J. A. (1982). *La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant* dans *Revue française de pédagogie*, 58(1), 29-35. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1743>
- Martineau S. et Gauthier C. (1999) *La gestion de classe*, Volume 25, numéro 3, *La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant* p.468-470.
- Bosc-Miné C., *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*, dans *L'Année psychologique*, 2014/ (vol.114), pages 315 à 353
- Georges F., et Pansu P., *Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires*, dans *Revue française de pédagogie*, 2011/3 (n°176), pages 101 à 124
- Jolibert B., *L'autorité et ce qu'elle n'est pas*, L'Ecole et l'Autorité, L'Harmattan, 2003, p.1-11
- Bissonnette S., Gauthier C., et Castonguay M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*
- Bissonnette S., Richard M., Gauthier C. et Bouchard C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, n° 1, p. 1-35.
- Knoster T. (2008). *Effective classroom management*