



HAL
open science

Dérégulations et sanctions : sanction des dérégulations et réintégration des élèves hors cadre dans une dynamique de travail en classe d'anglais

Émilie Bray

► **To cite this version:**

Émilie Bray. Dérégulations et sanctions : sanction des dérégulations et réintégration des élèves hors cadre dans une dynamique de travail en classe d'anglais. Education. 2012. dumas-00814458

HAL Id: dumas-00814458

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00814458v1>

Submitted on 17 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

IUFM Pays de La Loire
Année universitaire 2011 – 2012

Mémoire

DEREGULATIONS ET SANCTIONS

Sanction des dérégulations et réintégration des élèves hors cadre dans une dynamique de travail en classe d'anglais

Emilie BRAY

Master PLC 2 Anglais

Directrice de mémoire : Emilie RICHARD

Table des matières

Introduction.....	3
Cadre théorique.....	5
I. Les élèves hors cadre : définition et causes.....	5
1. Définition d'un élève hors cadre et ses manifestations.....	5
2. Causes de ces comportements déviants	6
II. Réponses de l'institution	9
1. Historique de la sanction.....	9
2. Les sanctions institutionnelles	11
3. La place de la famille.....	13
III. Les effets des sanctions.....	15
1. Les effets positifs	15
2. Les effets négatifs	16
Cadre opératoire.....	18
I. Les dérégulations observées	19
1. Facteurs externes : vécu du groupe classe ou vécu personnel	19
2. Facteurs internes : activités et modalités de travail proposées	21
II. Activités et modalités de travail mises en place.....	23
1. Modalités de travail et gestion du temps.....	23

2. Activités proposées	27
3. Transparence dans les apprentissages	30
III. Autres réponses aux dérégulations	32
1. Sanctions traditionnelles	32
2. Savoir-être de l'enseignant	37
3. Punitives innovantes	41
Perspectives	45
Bibliographie	46
Annexes	

Introduction

Depuis quelques années, les enseignants sont de plus en plus confrontés au problème de l'indiscipline ou à celui du manque d'intérêt pour le travail scolaire de la part des collégiens. Nos chères petites têtes blondes ne sont plus tous de gentils enfants assis pendant toute une heure de cours à boire les paroles du professeur sans sourciller. Nous faisons face à de plus en plus d'élèves qui ne peuvent rester concentrés toute une heure. D'autres ne trouvent que peu d'intérêt à participer aux activités de la classe et tentent de passer le temps autrement, notamment en divertissant le reste du groupe classe. Les sanctions semblent être les réponses immédiates de l'institution scolaire à ces comportements déviants. Or, sont-elles les seules façons d'endiguer ces dérégulations ?

Dans le travail que j'ai mené, je vais tenter de répondre à diverses questions que je me suis posées. En effet, lors de mes expériences professionnelles en tant que professeur d'anglais (vacataire, stagiaire), j'ai été confrontée à des situations d'indiscipline qui avaient pour conséquence de saboter ma séance initialement prévue. J'ai tenté de pallier ces dérégulations par de multiples stratagèmes, parfois en vain. Une grande frustration est alors apparue. Je ne voyais aucune issue possible. C'est pourquoi, j'ai décidé de faire de plus amples recherches et de faire porter ce mémoire sur cette thématique afin de trouver des éléments de réponses. Lors d'autres situations, de manière inattendue et spontanée, je suis parvenue à trouver des contournements à la sanction institutionnelle que je ne connaissais pas suffisamment. Pour moi, il y avait un grand écart entre ce que j'avais connu en tant qu'élève et ce que je connaissais de la situation actuelle. Cet écart se situe sur deux plans : le plan des évolutions de comportements des élèves et celui de l'évolution des méthodes éducatives, notamment en termes de sanctions. J'ai donc souhaité mener de plus amples recherches pour trouver des causes et solutions à ces nouveaux dysfonctionnements, mais aussi pour déterminer si le regard que je porte sur les dérégulations ne serait pas tout simplement un regard trop subjectif pour être en mesure de comprendre ces phénomènes. Il est toujours plus facile de dire qu'à l'époque où nous étions élèves, les sanctions fonctionnaient mieux que maintenant, qu'il y avait plus de résultats. De même, en écoutant tout ce qui se dit autour de moi, comment ne pas succomber à l'envie de critiquer la société actuelle et surtout ce qui se passe à l'école. Pour ma part, les enseignants d'aujourd'hui ne sont ni moins bons ni meilleurs

qu'il y a quelques dizaines d'années. Les époques ne sont pas comparables car les approches pédagogiques ont évolué, des recherches dans le domaine de l'éducation ont été menées pour tenter d'améliorer la condition des élèves en préservant leurs droits mais également en garantissant leurs devoirs.

Cadre théorique

I. Les élèves hors cadre : définition et causes

1. Définition d'un élève hors cadre et ses manifestations

Lorsque l'on parle de cadre, on fait référence au cadre donné par l'institution école via les lois instaurées par le gouvernement et le règlement intérieur du collège que chaque élève se doit d'appliquer à la lettre. Dans le cas contraire, il se verra infliger des sanctions par les représentants de l'autorité dans l'établissement (les auxiliaires d'éducation, les enseignants, les personnels de direction et administratifs...).

On dira d'un élève hors cadre que son comportement n'est pas conforme aux exigences de l'institution école. On parle également de comportements déviants ou de dérégulations scolaires. « "Déviant(e)" est l'adjectif qui désigne la "personne dont le comportement s'écarte de la norme sociale admise" »¹ Selon Howard S. Becker (Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance), « un élève hors cadre est un élève qui transgresse des normes acceptées par l'école, ne remplit pas tous les critères requis par l'école. »² Je me dois alors de définir les exigences de l'école en termes de comportements à adopter par les élèves. Les élèves doivent arriver à l'heure en classe, être polis, respecter l'enseignant et les autres élèves de la classe, faire le travail demandé en classe et celui demandé à la maison, être attentifs...

Perrenoud 1 : l'école, comme toute institution impose normes et contraintes et elle attend que les élèves intègrent les "nombreuses règles du jeu, parfois implicites (montrer de l'intérêt, éviter les punitions, faire le travail demandé, etc.), souvent conformistes, qui lui permettront sans trop de mal de s'intégrer dans son établissement et dans les groupes de ses pairs".³

¹ Extrait du site internet : <http://laurent.mucchielli.free.fr/deviance.htm>

² Extrait du site internet : <http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Rws2AX-WGUEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%C3%A9l%C3%A8ves%2Bcomportements+d%C3%A9viant&ots=2mMANfUUsu&sig=GDVV8Uhb55z4yn7GkhR2BDPj52A#v=onepage&q=%C3%A9l%C3%A8ves%2Bcomportements%20d%C3%A9viant&f=false>

³ Extrait du site internet : http://gfen.langues.free.fr/articles/Comportement_scolaire.pdf

Un comportement peut être considéré comme déviant à l'école mais ne pas l'être au sein de la cellule familiale. Tout dépend des normes instaurées dans les groupes que les enfants fréquentent. Les collégiens sont encore dans un âge où les limites ne sont pas toujours claires dans leur tête. Il est du devoir des parents, frères et sœurs plus âgés, oncles, tantes... mais aussi de l'équipe éducative de l'école de clarifier ces limites et de les rappeler comme étant des normes à suivre afin de permettre aux adolescents de s'intégrer au mieux dans la société. Il s'agit également de faciliter la sociabilisation des individus entre eux. A l'âge adulte, ces limites sont tellement bien ancrées dans notre esprit que nous n'y prêtons plus attention, tandis qu'à l'âge de l'adolescence ou de l'enfance, il faut d'abord les intégrer, les apprendre de manière consciente avant de les passer en mode inconscient.

En effet, selon la situation dans laquelle nous nous trouvons, nous adaptons consciemment ou inconsciemment notre façon de parler et de nous vêtir, nous contrôlons différemment nos gestes, nous exprimons ou nous n'exprimons pas tel ou tel sentiment (la joie, la colère, la surprise, le désir). Selon que nous sommes à une réception officielle ou à un déjeuner en famille, ou encore avec des camarades d'enfance, nous n'avons pas exactement le même comportement parce que les normes de ces groupes et de ces situations sont différentes.⁴

Au sein de la classe d'anglais, ces comportements déviant se manifestent de différentes manières : un élève qui s'ennuie, un autre qui bavarde ou encore, un qui attire sans cesse l'attention sur sa personne. Globalement, ce sont des élèves qui ne sont pas concentrés en classe, qui ne participent pas ou s'occupent de faire toute autre activité sans aucun rapport avec celle de la classe. L'élève qui s'ennuie aura tendance à ne pas suivre les consignes données puisqu'il passe son temps à rêvasser. Il se retrouve donc dans l'incapacité de réaliser la micro-tâche demandée par l'enseignant.

2. Causes de ces comportements déviant

Il est rare de ne pas trouver de cause à un comportement inapproprié en classe. Cependant « rare » ne signifie pas « évident ». Les enseignants ont souvent recours à de longues discussions (lorsque cela est possible) avec les élèves qui dérèglent, voire à

4

demander l'intervention de psychologues pour tenter de découvrir pourquoi ils agissent ainsi en classe.

La première cause qui pourrait expliquer les dérégulations est sans doute la plus évidente mais la moins facile à contrôler : l'entrée dans l'adolescence. L'âge de l'adolescence est par définition un âge où tout se bouscule dans la vie des jeunes élèves et pour qui les comportements se trouvent perturbés à cause des changements physiques et hormonaux liés à ce passage de l'enfance à l'âge adulte. Psychologiquement, ce peut être difficile pour certains d'accepter cette nouvelle condition et de « *savoir rester concentrés sur ce qui est important et laisser de côté le superflu.* »⁵

Les causes de ces comportements déviants peuvent être multiples : de la maladie à l'environnement familial, en passant par un manque de motivation, des apprentissages antérieurs qu'ils n'ont pas fixés, des méthodes de travail que certains élèves ne s'approprient pas correctement ou n'acquièrent pas. Les difficultés que l'élève n'est pas parvenu à surmonter au fur-et-à-mesure de sa scolarité deviennent très souvent des handicaps pour ces élèves car à chaque jour, mois et année qui passent, les lacunes qui n'ont pas été comblées s'accumulent. Il devient donc extrêmement difficile pour ces enfants de suivre un cours d'anglais classique.

Les enfants qui rencontrent de grosses difficultés au sein de leur propre cellule familiale sont parfois à la recherche d'un soutien de la part de l'institution scolaire, de leurs professeurs, des personnels d'éducation. Il s'agit peut-être pour eux, en adoptant un comportement dit déviant d'attirer l'attention sur leur personne, une sorte d'appel à l'écoute ou parfois même d'appel au secours. D'autres enfants ont une cellule familiale complètement brisée d'où une perte de repères ; il leur manque un cadre, un cadrage, des limites. Ils testent ainsi leurs enseignants et se rebellent contre une autorité qu'ils ne connaissent pas chez eux. En se confrontant à cette autorité, on pourrait considérer cela comme une demande de règles de la part de l'enfant qui ne sait plus où se positionner.

Certains élèves sont tellement doués qu'ils s'ennuient en classe car cela ne va pas assez vite pour eux, alors ils dessinent ou font d'autres activités que celles exigées par le professeur. Plus ces élèves s'ennuient, plus ils décrochent et se retrouvent à avoir de mauvais résultats car

⁵ Citation extraite du DVD « Apprendre dans la sérénité, 3e Préparatoire à la voie professionnelle, Lycée Professionnel ». Réalisation de Françoise Leduc, Académie de Nantes, 2007.

ils n'ont rien suivi pendant la séquence et sont donc incapables de produire quoi que ce soit. Pourtant, on trouve très souvent des enfants surdoués dans cette situation d'ennui et de mauvais résultats scolaires. « *Certains auteurs expliquent aussi qu'un enfant qui s'ennuie en classe et qui présente un échec scolaire peut être en fait un enfant surdoué (Bénonny et al, 2007). En effet, la précocité d'un enfant n'est pas synonyme de réussite.* »⁶.

Les enfants hyperactifs (cf. Annexe 1) font partie de la classe des élèves qui dérèglent facilement. Leur aptitude à se concentrer ne dure pas assez longtemps, ils ont besoin de bouger, de changer souvent d'activités ; leur cerveau réclame beaucoup de stimulations. L'hyperactivité peut être perçue comme un handicap au même titre que les enfants avec un retard mental ou ayant une déficience auditive ou visuelle. Pour ces autres situations de handicap, les comportements déviants peuvent aussi apparaître.

Une très grande timidité peut aussi se révéler être un facteur de dérégulation. L'élève qui ne parvient pas à participer à l'oral de peur de prendre la parole et du regard que les autres élèves portent sur lui se retrouve dans la situation où il ne peut pas progresser suffisamment dans ses apprentissages. Il n'est pas assez souvent confronté à l'erreur. Or, nous savons que l'erreur est formatrice.

D'autres élèves sont en situation de difficultés d'apprentissage et luttent pour suivre le rythme de la séance. Parfois, ils sont dépassés et se déconnectent par découragement.

Tout comme l'adulte, l'enfant est influencé dans son travail par des événements extérieurs à la classe et même à l'école. Dissocier ce qui se passe à la maison de ce qui se passe en classe est pratiquement insurmontable pour un élève de collège. On s'aperçoit que les élèves n'arrivent pas à se concentrer, ils « *ont d'autres choses dans la tête.* »⁷

Enfin, une cause que les élèves ne perçoivent pas directement et ne parviennent pas à identifier est le manque d'intérêt et de motivation dans les activités que l'enseignant propose. Très souvent, les élèves qui dérèglent (alors qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire)

⁶ Extrait du site internet <http://www.pratique.fr/10-facons-savoir-si-enfant-echec-scolaire.html>

⁷ Citation tirée du DVD « L'envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves », documentaire de Thierry Kübler et Stéphanie Molez. Zadig productions, 2010.

expliquent cela par le fait qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils ont à faire comme travail ou bien que l'activité ne les intéresse pas et donc ils ne se sentent pas concernés.

II. Réponses de l'institution

1. Historique de la sanction

La sanction à l'école n'a pas toujours été une idée pensée pour le bien des enfants. Elle a suivi pendant très longtemps la religion et par conséquent les châtiments qu'étaient infligés aux enfants dans la culture familiale.

Avant le XIX^{ème} siècle, les élèves étaient victimes de châtiments corporels. L'utilisation du fouet était assez répandue (dans la cellule familiale, le fouet se nommait « martinet »). Les enseignants se servaient également d'un autre objet tout aussi barbare : la férule (cf. Annexe 2). Les instituteurs frappaient les enfants à l'aide de cette petite palette pour les punir de leurs mauvais comportements. Enfin, pour faire comprendre aux élèves qu'ils devaient demander pardon pour leur attitude, on les faisait s'agenouiller sur une règle (le plus souvent) ou sur une bûche. Je vous laisse imaginer la douleur qu'ils pouvaient ressentir. Cette pratique fait écho à la pénitence dans le domaine religieux où pour demander pardon pour nos péchés, il fallait s'agenouiller (marque de respect envers Dieu) et souffrir afin qu'il puisse nous laver de nos péchés. Les notions de souffrance et de pardon étaient intimement liées.

Toujours dans une idée de souffrance à imposer aux élèves pour mauvaise conduite, le pensum faisait partie du lot des sanctions de l'époque, à la différence que celle-ci n'infligeait aucune douleur physique. En effet, le pensum était un travail fastidieux à effectuer en guise de punition. Selon le portail lexical du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), deux définitions apparaissent pour le nom « pensum » : « **A.** – Vieilli. Travail supplémentaire donné comme punition à un élève. Synon. punition. **B.** – P. ext. Travail (surtout de lecture ou d'écriture) qui ennuie et que l'on fait sans intérêt. »⁸

⁸ Définitions tirées en partie du site internet : <http://www.cnrtl.fr/definition/Pensum>

Au-delà de la violence physique que certains châtiments pouvaient représenter pour un élève, la manipulation mentale telle que l'humiliation pour parvenir à des fins de réprimande de comportements déviants ne se faisait pas rare. Le port du bonnet d'âne souvent associé à la mise au piquet permettait de ne pas utiliser la violence physique, tout en conservant le caractère très punitif de la sanction. La mise au piquet consistait à mettre un élève debout face à un mur en l'obligeant à rester immobile. Le bonnet d'âne était un bonnet en papier ou en tissu auquel avaient été ajoutées deux appendices qui représentaient des oreilles. Contrairement aux idées reçues, le bonnet d'âne n'avait pas pour but premier de stigmatiser les mauvais élèves. A l'époque, on pensait qu'en faisant porter un bonnet d'âne à l'élève, il allait ainsi acquérir toute l'intelligence de l'âne (animal réputé comme étant très intelligent). L'histoire du bonnet d'âne remonte encore plus loin dans le temps, elle renvoie à la mythologie grecque où le bonnet d'âne était reconnu comme un signe de honte.

Dans la mythologie, on dit même qu'Apollon, déçu que Midas ait nommé Pan meilleur musicien, se vengea en lui faisant pousser des oreilles d'âne. Seul le coiffeur de Midas connaissait le secret, et ne pouvant le divulguer, creusa un trou dans la terre en répétant : "Midas a des oreilles d'âne". Les roseaux poussèrent ensuite, et répétèrent à tous vents : "Midas a des oreilles d'âne !" ⁹

A partir du XIX^{ème} siècle, le système scolaire français ne connaît pas de code de discipline unique. Il en existe plusieurs : celui des établissements publics (gérés par l'Etat) et celui des établissements privés (qu'ils soient laïques ou religieux). A cette époque, l'Etat tente de fournir des règles disciplinaires aux écoles mais celles-ci sont plus ou moins bien respectées. En revanche, dans les établissements privés, il s'agit plutôt de règles tacites. Malgré ces dysfonctionnements, les châtiments corporels ont perduré jusqu'à la Révolution Française, et plus précisément jusqu'au « 27 septembre 1793, [où] Chaumette¹⁰ faisait abolir les peines corporelles dans les écoles de Paris. » ¹¹ En 1881, la loi indique clairement quelles punitions les enseignants ont le droit et l'interdiction d'appliquer (cf. Annexe 3). L'article 19 du règlement scolaire de 1881 rappelle que les châtiments corporels sont interdits.

⁹ Citation extraite du site internet : http://www.pourquoi.com/histoire_geo/pourquoi-mettait-bonnet-ane-mauvais-eleves.html

¹⁰ Chaumette était procureur syndic de la commune de Paris en 1793.

¹¹ Citation extraite du site internet : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3332>

(Cependant, pendant les années 1960, on trouvait toujours le fameux coup de règle sur les doigts en guise de punition).

A partir des années 1970, l'autorité des enseignants (mais aussi dans les familles) se voit lavée de toute dimension expiatoire. On considère qu'il faut davantage dialoguer avec les élèves et être plus à leur écoute. La punition est alors remise en cause. Une situation de litige s'est développée entre l'école et la famille dès lors que la sanction n'était plus aussi punitive qu'auparavant. Certains parents ne comprenaient pas pourquoi l'école se montrait de plus en plus laxiste vis-à-vis des punitions. C'est pourquoi une circulaire est parue en juillet 2000 pour réformer les procédures disciplinaires qui existaient et qui manquaient de cadre. (cf. Annexe 4).

Enfin, en août 2011, un Bulletin Officiel a été rédigé (cf. Annexe 5). Il permet de clarifier certains points en termes de sanctions et notamment d'introduire une mesure de responsabilisation. Ce système a pour but de donner l'occasion à l'élève de s'exprimer dans des activités qui ne sont pas étiquetées comme scolaires. Ce ne sont pas des disciplines auxquelles il a l'habitude d'assister. Ce peut être d'ordre culturel, solidaire ou à des fins éducatives. Cette sanction ne peut pas excéder vingt heures de travail. On peut apparenter cela à du travail d'intérêt général (bien qu'une nuance existe). On essaie de sortir les enfants de la spirale conflictuelle dans laquelle ils se sont enfermés et de les ouvrir à de nouveaux horizons que ceux du collège dans lequel ils passent le plus de temps dans des situations de tensions permanentes.

2. Les sanctions institutionnelles

Le Bulletin Officiel que je viens d'évoquer dans le paragraphe précédent redéfinit deux termes pour lesquels on fait souvent l'amalgame alors qu'ils auraient besoin d'être dissociés : les punitions et les sanctions. Une punition peut être infligée par des enseignants, des personnels d'éducation, le chef d'établissement ; ce qui n'est pas le cas de la sanction qui ne peut être prononcée que par le chef d'établissement ou les conseils de discipline. Dans les deux cas, elles s'appliquent au sein de l'institution. Cependant, le terme « sanction » englobe les concepts de « punitions » et de « sanctions » lorsqu'on l'utilise pour signifier qu'un

comportement inapproprié doit être souligné et corrigé (selon le dictionnaire en ligne Larousse : « *Mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi : Prendre des sanctions contre des grévistes.* »¹² Ce même Bulletin Officiel fournit des directives précises quant aux types de sanctions et punitions admises dans les établissements scolaires de France (cf Annexe 7). Les châtiments corporels ont effectivement disparu, les lignes à copier de manière inintelligente aussi. D'après ce que l'on peut lire dans le Bulletin Officiel, les punitions sont en général appliquées pour des dérégulations peu importantes. Lorsque cela prend de plus grandes proportions, on fait appel aux sanctions disciplinaires.

Le règlement intérieur du collège stipule quelles sont les punitions applicables par les personnels d'éducation et informe sur la liste des sanctions que l'établissement pratique. Le règlement intérieur n'est pas un outil uniquement destiné à l'élève. Il permet de tenir les familles informées des règles de vie du collège et des conséquences si manquement il y a (cf. Annexe 8).

Les punitions peuvent apparaître suite à des comportements déviants liés ou non au travail scolaire. Ce peut être une punition de type « devoir supplémentaire » car un élève n'a pas fait son travail ou « une observation inscrite dans le carnet de correspondance » car un élève a bavardé à plusieurs reprises et donc perturbé le déroulement du cours. D'ailleurs dans le carnet de correspondance, des pages sont consacrées aux punitions de type « remarques ». Il y a deux pages par trimestre : la page de gauche concerne les remarques sur le comportement et la page de droite les remarques sur le travail (cf. Annexe 9). L'objectif qui se cache derrière cette notification dans le carnet de correspondance de la dérégulation qui a eu lieu est principalement de mettre les responsables légaux au courant de ce qui s'est passé. Cet appui sur la famille constitue un élément non négligeable dans la lutte contre les comportements déviants. Evidemment, cela fonctionne mieux lorsque les parents suivent les décisions de l'équipe éducative.

Le rôle des parents est donc primordial dans la cohérence d'éducation pour l'enfant. Une autre cohérence est nécessaire pour que l'enfant y retrouve des repères. Il s'agit de celle de l'équipe éducative. Afin de décider au mieux des sanctions à infliger à un élève, les

¹² Définition extraite du site internet : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sanction/70812>

décisions ne sont jamais prises par une seule personne. Le chef d'établissement réunit le professeur principal de la classe concernée, un délégué de la classe et un délégué de parents d'élèves. Si la décision ne nécessite pas autant de personnes, le chef d'établissement s'appuie sur son adjoint (s'il en a un) ou sur le Conseiller Principal d'Education (CPE) ou le professeur principal avant de rendre son verdict définitif.

Dans les collèges, principalement, il existe un phénomène de plus en plus répandu. Il s'agit de l'exclusion-inclusion. Je n'ai pas trouvé de textes officiels qui faisaient mention de cette sanction. D'après les comptes rendus que j'ai pu lire sur divers sites internet, l'inclusion serait en fait appliquée à la place d'une exclusion temporaire de l'établissement « *l'exclusion/inclusion : celle-ci peut être prononcée pour absence aux retenues après 2 convocations.* »¹³ Le but d'une telle sanction est d'éviter de satisfaire les élèves qui, lorsqu'ils sont exclus du collège, peuvent faire ce qu'ils veulent chez eux. Ils ne travaillent pas, regardent la télévision toute la journée... Lorsqu'est prononcée une inclusion, très souvent, le chef d'établissement demande aux enseignants de donner du travail à l'élève qui sera au collège dès l'ouverture le matin et n'en repartira qu'à la fin des cours le soir.

3. La place de la famille

La famille de l'élève joue un rôle essentiel dans la réussite des études de l'enfant. Cette réussite passe par l'aide aux devoirs, l'intérêt porté à la journée de l'adolescent, la résolution des problèmes liés au travail scolaire ou au bien-être en classe, la bonne entente avec les autres élèves et les professeurs. Une famille qui soutient son enfant représente une aide précieuse pour les enseignants. En effet, lorsqu'un enseignant donne une punition à effectuer, elle aura un impact plus important si la famille suit la décision prise par l'enseignant. Très souvent, les parents ajoutent des réprimandes à la punition déjà donnée. Globalement, l'enfant sait que réitérer ce genre de dérégulation ne lui assurera pas un accueil chaleureux de la part de ses parents. Il comprend donc qu'il a tout intérêt à ne pas recommencer. Le soutien de la famille assure à l'enseignant une certaine crédibilité quant à son autorité.

¹³ Citation extraite du site internet : <http://www5.ac-lille.fr/~mbergerpas/reglement/reglement.pdf>

L'entourage de l'élève peut se révéler utile en termes de discours à tenir concernant l'utilité de l'école. Lors de mes recherches, je suis tombée sur un témoignage d'un enseignant qui disait : « *Faire comprendre aux élèves que s'ils ne saisissent pas la chance « école », ils ont peu de chances de s'en sortir.* »¹⁴ Ce peut être perçu comme une vision assez pessimiste de l'avenir des élèves qui dérégulent. Ceci dit, on peut considérer une part de vérité dans ce discours. Afin que les élèves ne ressentent pas ce genre de discours comme une nouvelle parole en l'air de l'enseignant, l'idéal est que la famille tienne le même discours. Ainsi on évite que les élèves ne voient l'école uniquement comme une zone de conflits et d'affront. Les parents, frères et sœurs... qui aident les enseignants dans leur tâche favorisent un meilleur terrain pour le dialogue, l'écoute de conseils à l'école. Ces conseils ne sont pas anodins, les enseignants savent très bien de quoi ils parlent, notamment en ayant la possibilité de voir l'évolution des vies de leurs anciens élèves sortis du système scolaire.

Les réunions parents-professeurs sont l'occasion de discuter du travail scolaire de l'élève, de ses résultats, de son avenir, de l'orientation... Il s'agit également de faire le point sur le comportement de l'élève en classe. Les parents qui se présentent à ces réunions sont souvent des parents investis dans la réussite de leurs enfants. Ils sont un soutien pour les enfants mais aussi pour les enseignants. Les décisions à prendre quant à l'avenir d'un élève peuvent ainsi être décidées collégialement (entre les enseignants, les parents et l'élève). Les enseignants jouent le rôle de conseiller et orientent les familles vers les personnes à contacter pour recevoir davantage d'informations. Le collégien se sent entouré et pris en charge sur les questions qui l'effraient peut-être. Il n'est pas livré à lui-même.

Le rôle de la famille est également de lutter contre l'absentéisme de leurs enfants. En effet, l'école est obligatoire jusqu'à seize ans depuis 1959 : « *En 1959, le plan Berthoin a permis de prolonger la scolarité obligatoire - déjà portée à 14 ans par la loi Jean Zay du 9 février 1936 - jusqu'à 16 ans* »¹⁵ Dans le cas d'un trop fort absentéisme, des mesures peuvent être prises dans les instances supérieures à l'établissement (cf. Annexe 10). Il est évident que la lutte contre l'absentéisme ne doit pas être de l'unique ressort de l'école. Les familles doivent s'inscrire dans une démarche parallèle à celle de l'école et vérifier que leurs enfants suivent l'éducation qu'ils sont dans l'obligation de recevoir. Ce dispositif garantit les valeurs

¹⁴ Citation extraite du DVD « L'envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves », documentaire de Thierry Kübler et Stéphanie Molez. Zadig productions, 2010.

¹⁵ Citation extraite du site internet : <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>

de la République « liberté, égalité, fraternité ». En effet, l'école se prémunit contre toute forme de dénonciation du non-respect du principe d'égalité. Si l'école n'était pas obligatoire et que des enfants n'y allaient pas d'eux-mêmes, certaines familles réclameraient leur droit à l'instruction au nom du principe d'égalité.

III. Les effets des sanctions

1. Les effets positifs

Les sanctions ou punitions les plus justes sont celles que les élèves retiennent le mieux, qui leur permettent de mieux comprendre leur erreur et de savoir pourquoi il ne faut pas recommencer.

Les sanctions peuvent parfois prendre la forme de sanctions informelles suggérées par les camarades de classe. Si je prends pour exemple un élève qui bavarde trop (au goût de son voisin), ce dernier va sûrement se permettre de faire une remarque à celui-ci. Cette remarque peut avoir autant de poids, voire plus qu'une remarque de la part du professeur. Encore une fois, tout dépend du caractère de l'élève et des relations que les deux élèves entretiennent. Dans une autre situation de dérégulation, on pourrait voir apparaître un consensus au sein de la classe où l'enseignant ne serait plus l'unique juge et où les autres élèves joueraient le rôle d'assesseurs. Ils pourraient autant rappeler à l'ordre l'élève au comportement déviant que ne le ferait l'enseignant. Un agacement général peut mener à cette situation.

A partir du moment où un élève a compris que l'enseignant ne punit pas pour le plaisir de punir, mais qu'il souhaite être juste face à la dérégulation, cela permet de cesser les situations conflictuelles. Du côté enseignant, il faut comprendre qu'un élève dit « rebelle » n'est pas forcément méchant et qu'il ne souhaite pas viser l'enseignant pour sa personne propre mais il vise le statut d'enseignant, l'autorité qu'il représente. *« Les rebelles ne sont jamais vraiment méchants, nous devons comprendre que ce n'est pas nous qui sommes visés. »*¹⁶

¹⁶ Citation extraite du DVD « L'envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves », documentaire de Thierry Kübler et Stéphanie Molez. Zadig productions, 2010.

2. Les effets négatifs

Un des effets pervers de la punition réside dans le fait qu'en classe, la disposition des tables accentue un phénomène qui existe depuis longtemps. « *Ceux qui sont au premier rang croient qu'ils sont plus surveillés que derrière.* »¹⁷ Les élèves ne choisissent pas forcément leur place dans la classe et se retrouvent parfois au premier rang. Généralement, c'est un rang que les élèves redoutent car ils savent que l'enseignant se tiendra la plupart du temps juste devant et pourra surveiller plus facilement les dérégulations du premier rang que celles des rangées derrière. Qui dit dérégulation surprise par l'enseignant dit punition. Aucun élève n'a envie de recevoir une punition. Il va donc trouver cela injuste car s'il avait été placé derrière, l'enseignant ne l'aurait peut-être pas vu.

Poursuivant sur une idée de justice, les élèves ne sont pas les derniers à réclamer plus de justice dans le comportement qu'ont les enseignants envers eux. En effet, ils dénoncent le fait qu'ils n'ont pas le droit de faire des commentaires sur leurs camarades ou sur leurs professeurs alors que l'enseignant le peut. Il est vrai que certains enseignants font des commentaires qui ne sont pas forcément désobligeants mais creusent l'écart entre les élèves et le professeur.

Cette dernière idée renvoie au rejet de l'autorité de la part des élèves. Certains élèves ne comprennent pas le système de hiérarchie dans l'institution et plus largement dans la société dans laquelle ils vivent. Ce manque de repères engendre un refus de l'autorité. Ils voient l'autorité comme de l'autoritarisme et non comme une autorité bienveillante sur laquelle ils pourraient s'appuyer pour construire une réelle motivation et une envie de travailler afin de s'assurer un avenir.

A force de distribuer des punitions, certains enseignants brident leurs élèves. En langues, il faut absolument que les élèves prennent la parole le plus souvent possible pour pratiquer la prononciation, pour mémoriser, pour se sentir plus à l'aise à l'oral... Si les élèves ont l'habitude qu'on leur réponde que ce qu'ils disent est faux, ils ne reprennent pas la parole facilement, de peur d'être à nouveau stigmatisés. Ils perçoivent cela comme une réprimande. On s'est aperçu que d'encourager un élève à participer à l'oral en lui montrant que

¹⁷ Citation extraite du DVD « L'envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves », documentaire de Thierry Kübler et Stéphanie Molez. Zadig productions, 2010.

l'enseignant accepte sa proposition, bien que ce ne soit pas la seule possible, les élèves craignent moins de retenter l'expérience.

Cadre opératoire

Après avoir développé le cadre théorique, je vais maintenant poser la problématique et mes hypothèses de recherches sur le sujet que je traite. La principale question que je me suis posée est la suivante : les sanctions et punitions sont-elles le seul moyen de répondre aux dérégulations des élèves ?

- Hypothèse n°1 : si les dérégulations ne sont pas liées uniquement à l'activité en classe, elles ont d'autres origines.
- Hypothèse n°2 : si les activités et modalités de travail sont suffisamment attractives et logiques, elles peuvent permettre de réintégrer les élèves hors cadre dans une dynamique de travail.
- Hypothèse n°3 : si les sanctions et punitions classiques ne sont pas assez efficaces, des sanctions innovantes le seraient peut-être davantage.
- Hypothèse n°4 : si les sanctions sont assez répandues, le savoir-être de l'enseignant peut tout de même jouer un rôle primordial dans la lutte contre le conflit élève-enseignant.

Dans le cadre opératoire, je ne retiendrai pas les situations de handicap ou de trop grande difficulté liée à des raisons médicales car cela requiert une analyse à adapter en fonction du handicap.

Afin d'infirmer ou de confirmer mes hypothèses de recherche, j'ai réalisé une enquête auprès des élèves que j'ai pu avoir lors de mon stage en responsabilité. J'ai distribué un questionnaire à trois des classes du collège Pasteur, à Yvré l'Evêque. Ces trois classes font partie de celles à qui j'ai enseigné l'anglais pendant quatre semaines sur les mois de mars et d'avril 2012. Je n'ai pas distribué le questionnaire à toutes les classes car ceci aurait été trop chronophage. Ceci dit, il était important pour moi de ne pas récolter des données que sur un seul niveau, je souhaitais élargir le champ d'action pour être au plus près de la réalité. Pour une des classes de troisième, j'ai un échantillon de 22 élèves, en sixième j'ai distribué le questionnaire à 16 élèves (ils sont 18 dans la classe mais deux élèves proviennent de la classe

ULIS du collège, je ne les inclue pas dans mes recherches car ils sont tout de même des cas particuliers) et enfin j'ai récolté 29 questionnaires dans une des classes de quatrième.

Les questionnaires ne sont pas les seuls outils que j'ai utilisés. Je me suis également beaucoup appuyée sur ce que j'ai pu observer lors de mon stage de pratique accompagnée qui a eu lieu au mois de décembre 2011 sur deux semaines au collège Pasteur d'Yvré l'Evêque. Je prends en compte ma pratique en tant que stagiaire lors du stage en responsabilité des mois de mars et avril 2011 (collège pasteur). Mes expériences professionnelles en tant que vacataire (remplaçante de professeur d'anglais) ont profondément nourri mon analyse. J'utilise les expériences suivantes en guise de données pour le cadre opératoire :

- Vacataire au collège privé Sacré-Cœur d'Evron (Mayenne) sur le mois de Juin 2008
- Vacataire au lycée professionnel privé Joseph Roussel du Mans (Sarthe) sur le mois de février 2010
- Vacataire au collège Gabriel Goussault de Vibraye (Sarthe) sur les mois de mars, avril, mai et juin 2011
- Vacataire au collège privé du Rancher à Téloché (Sarthe) sur le mois de juin 2011

I. Les dérégulations observées

1. Facteurs externes : vécu du groupe classe ou vécu personnel

Lors de mes expériences, j'ai déjà rencontré des cas d'élèves pour qui la situation familiale était loin d'être simple. Les dérégulations ne sont donc pas toujours liées à l'activité de la classe (réponse à l'hypothèse n°1). Dans une classe de 5^{ème} (classe à effectif réduit car beaucoup d'élèves se trouvaient en grande difficulté scolaire) au collège Sacré-Cœur, un élève se positionnait constamment en conflit contre moi : il refusait de faire le travail demandé, jetait ses affaires par la fenêtre, poussait les chaises de ses camarades, volait des stylos... Je me suis alors renseignée auprès du chef d'établissement pour savoir si son comportement était identique avec tous les professeurs ou si c'était seulement depuis mon arrivée. Il m'a expliqué qu'il avait une situation familiale désastreuse : un père alcoolique, une mère soumise au père,

des frères et sœurs éduqués par l'autoritarisme du père (lié à la boisson donc pas toujours très juste) et cet élève – que l'on nommera « élève A » pour respecter son anonymat – était battu par son père. A la suite de multiples conflits en classe d'anglais avec cet élève, j'ai dû prendre une décision car je me rendais bien compte qu'il n'apprenait pas d'anglais mais surtout qu'il perturbait les autres élèves qui avaient déjà de grosses difficultés d'apprentissage. Je me suis résolue à entamer une discussion (hors temps de classe) pour lui montrer que j'étais à son écoute et que je souhaitais que les choses s'améliorent pour tous les deux. De fil en aiguille, en lui posant des questions très simples comme « qu'est-ce qui te plaît le plus à l'école ? qu'est-ce que tu connais en anglais ? qu'aimes-tu faire en dehors de ton temps scolaire ? qui peut t'aider à faire tes devoirs à la maison ?... », j'avais souvent des réponses évasives ou négatives. Et lors de la dernière question pour savoir s'il recevait de l'aide de la part de sa famille pour faire ses devoirs, il a fondu en larmes. Il m'a expliqué ce qui se passait dans sa famille et ce qu'il était obligé de faire pour échapper aux coups de son père. Cet enfant avait un réel sentiment d'abandon de la part de sa maman qui ne pouvait apparemment pas aller contre l'avis du papa, sentiment d'abandon de la part des services sociaux « de toute façon, il n'y a personne qui peut arranger cela car même les assistantes sociales sont reçues à coup de fusil chez moi, donc elle ne reviennent plus jamais ! ». C'est à ce moment-là que j'ai compris que cet élève ne pouvait évidemment pas se concentrer en classe puisqu'il avait bien d'autres soucis en tête. Il s'agissait alors d'un vécu personnel de l'élève qui engendrait de fortes dérégulations en classe d'anglais (entre autres). En plus de cette situation personnelle compliquée, les autres élèves ne lui faisaient pas de cadeaux car ils se moquaient ouvertement de lui en le traitant de « pouilleux », en disant qu'il sentait trop mauvais et je passe les autres expressions tout aussi grossières. Effectivement, il ne sentait pas très bon mais en cherchant un peu, on découvrait qu'il passait quelques nuits par semaine dans la rue de peur de rentrer chez lui et de se faire frapper. Les autres élèves jouissaient assez de ces occasions de moquerie étant donné que pour une fois, l'élève A était en situation de faiblesse (contrairement au fort caractère dont il faisait preuve quotidiennement).

Au début de mon stage en responsabilité en mars 2012 au collège Pasteur, j'avais une classe de quatrième qui me paraissait assez peu réactive, une mauvaise ambiance de classe qui se traduisait par des moqueries, de légères menaces, de la stigmatisation de certains élèves... Un jour, j'ai croisé un élève (« élève B ») de cette classe devant le bureau de la chef d'établissement (ce qui signifiait sûrement qu'il allait y avoir des remontrances). Je lui ai

demandé ce qu'elle faisait là et elle m'a répondu qu'elle avait écrit des choses dans un cahier et qu'elle s'était « fait choper par la principale ». J'ai appris ensuite que cette élève allait devoir se présenter au conseil de discipline car elle avait harcelé plusieurs élèves de sa classe avec des menaces de passer à tabac une élève à la sortie du collège. Cette dernière était venue avertir la chef d'établissement pour demander qu'on la protège. Toute cette histoire m'a permis de comprendre pourquoi l'ambiance de classe était si mauvaise. Une atmosphère très lourde y régnait. En réalité, l'élève B terrorisait certains élèves de la classe sans raison apparente. Une fois le conseil de discipline passé, l'élève B a écopé d'une exclusion temporaire de l'établissement pendant huit jours et a ensuite été réintégrée dans une autre classe de quatrième. A la suite de ce conseil de discipline, j'ai retrouvé une ambiance de classe beaucoup plus détendue, plus joviale, une plus grande participation aux activités orales ; c'était le jour et la nuit.

2. Facteurs internes : activités et modalités de travail proposées

Lors d'autres séances avec d'autres classes, j'ai eu l'occasion d'observer des dérégulations moins dramatiques que celles exposées précédemment. Je pense notamment à des dérégulations qui surviennent pendant une activité et qui ne trouvent pas de raison ailleurs. Il n'y a pas de facteurs externes qui puissent expliquer cela. Il faut alors s'interroger et se demander si ce n'est pas l'activité en elle-même qui engendre ces comportements déviants. Pendant mon stage en responsabilité, je me suis aperçue que ce ne sont pas toujours les élèves dits « mauvais » ou « perturbateurs » qui dérégulent.

Parfois, le simple fait de proposer une micro-tâche qui soit trop lente, trop rapide ou encore trop complexe par rapport à ce que les élèves ont pu aborder auparavant pour résoudre cette micro-tâche génère des dérégulations de la part de n'importe quel type d'élèves. Les situations personnelles des élèves ne rentrent plus du tout en ligne de compte. Je vais donner un exemple concret : en classe de quatrième, au collège Pasteur (stage en responsabilité), j'ai proposé aux élèves de corriger le travail qu'ils avaient à faire à la maison. Ce travail n'était pas noté. Je leur avais demandé de décrire le personnage de leur choix parmi dix sur une double-page de leur manuel. Pour cela, on avait vu ensemble le vocabulaire des vêtements, le présent Be+ing pour décrire et nous avions révisé les couleurs. A priori, ils ne devaient pas

rencontrer de difficulté pour effectuer ce travail. Lors du début de séance, j'ai voulu vérifier leur travail individuellement mais en faire profiter toute la classe pour que ce soient les autres élèves qui corrigent les erreurs, pas moi. Je demandais donc à tous d'écouter attentivement et de repérer les éventuelles erreurs lorsqu'un élève lisait sa production (qui ne faisait pas plus d'une ou deux lignes). Ce système a très bien fonctionné au départ. J'ai donc décidé de demander à chacun de lire son travail pour qu'ils aient tous la même chance d'être corrigés par leurs camarades de classe. Ce que je n'avais pas anticipé, c'était qu'au bout de dix minutes, certains ont commencé à s'agiter, à bavarder, à se retourner... Le plus frappant réside dans le fait que ce ne sont pas les plus agités habituellement qui dérégulaient cette fois-ci. Avec le recul, je peux affirmer que mon activité n'était pas du tout adaptée. Elle était trop chronophage et ceux qui ne lisaient pas leur production ne savaient pas quoi faire pendant ce temps. Même s'ils avaient fait l'effort de corriger quelques-uns de leurs camarades, ils ne pouvaient pas rester concentrés pour vingt-neuf corrections.

Un autre facteur de dérégulation est apparu lors de ma vacation au collège du Rancher (Téloché) avec une classe de troisième européenne. Les élèves avaient un niveau tout à fait correct en anglais, environ un quart de la classe avait acquis le niveau B1 et les trois-quarts restants le niveau A2. La tâche finale proposée était la suivante : préparer un court exposé écrit sur un auteur de la littérature anglo-saxonne (à partir d'une liste d'auteurs que j'avais sélectionnés au préalable). J'avais donné quelques directives comme : trouver la date de naissance et de mort, le lieu de naissance et de décès, ses grandes œuvres, les prix littéraires, l'enfance de l'auteur (sa famille), le courant littéraire auquel il appartenait... Ensuite ils devaient choisir une œuvre, la résumer et expliquer pourquoi ils avaient choisi cette œuvre plutôt qu'une autre. Tout au long des deux séances utilisées pour mener à bien le projet, les questions ne cessèrent pas. Les élèves réclamaient davantage de détails quant aux consignes. De même, ils ne visualisaient pas la finalité du travail. Je dois avouer que mes consignes manquaient de clarté, de détails. Je les ai laissés trop autonomes alors qu'ils avaient encore besoin d'être guidés. De plus, lorsque j'ai récupéré leurs travaux, je me suis vite aperçue que 50% des résumés et informations sur l'auteur n'avaient pas été reformulées avec leur propres mots et que le copié-collé à partir d'internet représentait une très grande partie de leur travail. Ici, il ne s'agit pas tellement de dérégulation en termes de comportement, mais cela peut être vu comme une dérégulation dans le travail. C'est tout aussi inquiétant car les élèves n'ont pas

intégré des notions essentielles en troisième en anglais, c'est-à-dire savoir reformuler des informations avec ses propres termes.

Enfin, une mauvaise gestion du temps par l'enseignant peut être responsable de dérégulations. Trop de temps morts entre les activités, trop ou pas assez de temps laissé aux élèves pour effectuer le travail amènent inévitablement à des comportements déviants. Les enfants ne sont plus les mêmes qu'il y a cinquante ans. Ils ne peuvent plus rester assis sans bouger même s'ils n'ont rien à faire. C'est pourquoi on observe des bavardages dès qu'un élève a fini son travail plus tôt que les autres, par exemple. Lors de mon stage en responsabilité, j'ai constaté qu'une des principales raisons pour lesquelles les bavardages apparaissaient était l'absence de réactivité entre les activités. Je laissais trop de temps aux élèves pour fermer leurs cahiers. Captiver à nouveau leur attention nécessitait du temps. J'ai compris ensuite qu'en allant plus vite, je leur laissais moins de liberté et notamment celle de bavarder.

II. Activités et modalités de travail mises en place

1. Modalités de travail et gestion du temps

Lors de mes stages ou vacances, j'ai observé des situations de dérégulations liées ou non aux activités et modalités de travail que j'avais mises en place ou que d'autres enseignants pratiquaient déjà (par exemple, ma tutrice pendant mon stage de pratique accompagnée en décembre 2012 au collège Pasteur). Dans cette partie, je vais exposer les différentes modalités de travail qui ont fonctionné et ont empêché les dérégulations (réponse à l'hypothèse n°2).

Depuis quelques années, nous savons que varier les modalités de travail ne déconcentre pas les élèves mais permet au contraire de les stimuler face à une nouvelle situation de travail. Cela peut signifier travailler sur la même base mais de manière différente. Le travail en groupes avec un nombre différent d'élèves dans ce groupe à chaque changement d'activité est un très bon moyen de ne pas perdre l'attention des élèves et de les stimuler sans cesse. Au-delà de l'aspect motivation, les notions de travail ensemble, de solidarité et d'entraide sont

fondamentales pour répondre aux valeurs républicaines que l'école se doit de véhiculer. Cependant, il convient de choisir stratégiquement les éléments du groupe afin de prévenir des dérégulations liées à de mauvaises ententes entre les élèves. J'ai vécu l'expérience suivante pendant mon stage en responsabilité : un élève de troisième (nous l'appellerons « élève C ») refusait systématiquement de travailler lorsque l'on faisait un travail par groupe de deux où il se trouvait souvent avec son voisin. Lors d'un travail par groupe de trois, je l'ai séparé de son voisin et l'ai associé à un groupe de deux filles avec qui il s'entendait plutôt bien et qui ne marchaient pas dans ses combines de dérégulations habituelles (bavardages, refus de travail, provocations...). J'ai pu constater qu'il avait fourni un travail à la hauteur du niveau qu'il possédait mais qu'il prétendait ne pas avoir.

Le choix de modalités de travail qui fonctionnent est essentiel pour réguler les conflits entre élèves et professeurs. Moins le professeur intervient dans la transmission du savoir, plus il donne une chance aux élèves à comportements déviants (conflits permanents élève-enseignant) de s'auto-discipliner et de retrouver goût au travail scolaire. Laisser la classe « faire le cours » (inter-correction entre élèves, idées provenant des élèves, explications données par les élèves...) tend vers une sociabilisation plus importante qui entraîne inévitablement une meilleure entraide et une diminution des conflits directs avec le professeur. Toute la subtilité réside dans le fait de présenter, amener les éléments sur un mode différent de celui sur lequel ils ont l'habitude de fonctionner.

Une des premières modalités de travail à mettre en place au début de l'année scolaire est le placement des élèves dans la classe : à quel endroit de la classe place-t-on tel élève ? pourquoi ne pas installer tel élève à côté de tel autre ? Toutes ces questions doivent être résolues en début d'année car en cours d'année, les dérégulations auront déjà eu lieu. Il n'est jamais trop tard pour changer des élèves de place, mais si on peut prévenir certaines attitudes non conformes à l'attitude souhaitée en classe, il est préférable d'y penser avant que l'année ne soit bien entamée. La tutrice qui me suivait pendant mon stage en responsabilité m'a expliqué son choix : le premier jour de l'année scolaire, elle ne fait pas tout de suite rentrer les élèves en classe, elle les fait attendre dans le couloir et les appelle dans l'ordre alphabétique et leur demande de se placer les uns à la suite des autres. C'est un choix qui peut paraître arbitraire mais qui se révèle efficace (d'après ce que j'ai pu constater). En effet, les élèves ne contestent pas leur placement puisqu'il s'effectue par ordre alphabétique, donc pas de

préférence apparente pour tel ou tel élève. Les seules plaintes qui sont apparues au départ étaient que ceux qui siégeaient dans le fond craignaient de garder cette place toute l'année et ne profiteraient jamais des places de devant et inversement. La solution à laquelle avait réfléchi ma tutrice garantissait une égalité dans le placement : à chaque fin de grille d'oral (que j'évoquerai un peu plus loin dans ce mémoire), les élèves devaient se décaler tous d'un rang vers la droite. Ainsi ils se trouvaient toujours à côté des mêmes camarades mais n'avaient pas forcément les mêmes devant ni derrière eux. A la fin de l'année scolaire, chaque élève avait au moins une fois occupé une place des rangs de devant, de derrière et des côtés. C'est un système qui, pour ma part, semble éviter les jalousies entre les élèves et les contestations dans le cas où un élève n'aurait pas la meilleure place.

Comme je le mentionnais dans le paragraphe précédent, je vais revenir sur l'idée de grille d'oral. Cette « grille d'oral » est en réalité une grille d'auto-évaluation de la participation orale en classe (cf. Annexe 11). Chaque élève en possède une. Il doit noter sa participation orale à chaque séance et ce, pendant environ une dizaine de séances. Ensuite, il s'auto-évalue en fonction de ce qu'il a inscrit sur sa fiche. L'enseignante compare la grille de chaque élève à celle de la classe qu'elle utilise (la sienne comporte le plan de classe) (cf. annexe 12). Au final, le nombre de bâtons inscrits sur la fiche de l'élève doit correspondre au nombre de bâtons de la grille de l'enseignante. On pourrait penser que l'unique but de ce dispositif est de jouer la carte de la note de participation orale pour motiver les élèves à prendre la parole. Pourtant il ressort que c'est un moyen de responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages. Grâce à cet outil, les élèves peuvent juger eux-mêmes de leur progression en termes de participation. Le professeur n'est plus considéré comme seul juge. On peut aussi l'utiliser comme un moyen de sanctionner : ont de mauvaises notes ceux qui ne se sont pas investis suffisamment. Je tiens à souligner que ce n'est pas aussi simple que cela. Il reste un outil peu équitable s'il est utilisé pour sanctionner le manque de travail car certains élèves très timides ne sont pas nécessairement paresseux, ils manquent de confiance en eux et ne peuvent prendre la parole facilement. Pour eux, il s'agit alors d'une double sanction : ils n'arrivent pas à participer donc apprennent moins bien et n'ont pas une bonne note à leur grille d'oral par manque de participation. Néanmoins, pendant mon stage en responsabilité, j'ai pu comparer la participation orale lorsqu'elle est conditionnée par une grille d'oral et la participation orale lorsque rien n'est mis en place pour favoriser la prise de parole (ce qui était le cas lors de ma vacation au collège de Vibraye). A Vibraye, je pouvais attendre très

longtemps avant qu'un élève prenne la parole. Même sollicités, ils refusaient de répondre – et je ne parle pas des grands timides que je n'ai quasiment jamais entendus. A Yvré l'Evêque, les élèves s'impliquaient davantage dans la participation orale puisqu'au final, ils obtenaient une note. Globalement, je peux affirmer que cet outil aide à réguler la timidité de certains et incite les plus faibles à participer pour leur permettre de les encourager. Ce système est avantageux dans le sens où on répartit la prise de parole en classe de langue de manière plus équitable : les grands timides ne sont plus laissés sur le bas-côté et les trop grands bavards canalisent plus facilement leurs envies débordantes de parler.

Comme évoqué dans la partie précédente, la gestion du temps est aussi importante que les modalités de travail. En remédiant à ce que j'avais constaté, je me suis fait violence pour arrêter de penser que les élèves ont besoin de temps entre deux activités pour ranger leur matériel. Je devais cesser d'attendre qu'ils soient prêts. Bien sûr, je n'enchaînais pas les activités sans m'assurer un minimum que j'avais l'attention d'au moins les deux-tiers de la classe. On pourrait me reprocher de ne pas prendre en considération tous les élèves et de ne pas respecter le rythme de chaque élève. A cela, je répondrais que je ne néglige pas les élèves en n'en attendant pas certains, mais qu'il s'agit plutôt de ne pas les laisser « se reposer », ce qui pourrait avoir pour conséquence un décrochage. Nous savons pertinemment que quelques élèves jouent avec la lenteur pour faire en sorte que la séance passe le plus vite possible en ayant fait le minimum de travail. En étant suffisamment rapide, on ne leur laisse pas l'occasion de baisser leur niveau d'attention et donc de déréguler. L'esprit de l'élève doit toujours être occupé, en action.

Je connais d'autres méthodes et modalités de travail comme la différenciation pédagogique qui empêche aussi certains élèves d'adopter de mauvais comportements en classe mais je n'ai jamais eu l'occasion de les expérimenter. Pour la différenciation pédagogique, on peut mettre en place des tâches différentes à pratiquer au même moment. Il s'agit d'enseigner à deux voire trois vitesses en créant des micro-tâches qui soient adaptées à l'évolution de chacun dans la séquence. On peut parler de principe d'équité mais pas d'égalité. On n'apprend pas tous la même chose en même temps. On apprend tous la même chose mais à différents moments de la séquence et sous différentes formes. On prend en compte chaque individu, chaque profil d'élève pour les amener à évoluer à leur rythme et éviter ainsi tout décrochage.

2. Activités proposées

Les modalités de travail facilitent la mise au travail et diminuent les dérégulations. Pourtant il ne faut pas oublier que parmi les objectifs de l'enseignant, la transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être arrive en première ligne. Cette transmission passe par les activités que l'enseignant met en place. Il doit pouvoir percevoir dans le regard des élèves qu'ils comprennent ce qu'ils font en classe. Nous savons également que des activités qui prennent en compte leurs centres d'intérêt ont plus d'impact éducatif sur les jeunes que des activités dites traditionnelles comme celles des anciennes approches pédagogiques qui pouvaient paraître artificielles.

Les rituels d'entrée en classe ont d'ores-et-déjà démontré toute leur efficacité. J'ai vécu les deux situations : celle où il n'y a pas vraiment de rituel et celle où le rituel a été pensé en amont et avec lequel les élèves se sont familiarisés et qui débouchent sur une mise au travail plus efficace. En ce qui me concerne, l'absence de rituel que j'ai connue au collège Sacré-Cœur n'a pas causé de dérégulations particulières avec un lien direct de cause à effet. Je pense pouvoir apporter une réponse à ce phénomène : les dérégulations se faisaient assez rares dans cet établissement du fait que c'était un établissement privé et catholique. Permettre à leurs enfants de suivre une scolarité dans ce type d'établissement représente un coût financier non négligeable pour les familles. Ce sont souvent des enfants issus de familles pour qui le respect des valeurs religieuses de leur confession est en adéquation avec certaines grandes valeurs de respect véhiculées à l'école. Pour autant, cela ne signifie pas que je n'ai jamais eu à gérer de dérégulations pour les élèves de ce collège.

Au collège Pasteur, pendant mon stage en responsabilité, j'ai repris le rituel d'entrée en classe et d'installation que ma tutrice pratiquait. Les élèves patientaient rangés dans le couloir et attendaient mon signal pour rentrer en classe. Soit je me trouvais dans l'entrebâillement de la porte de la classe, soit j'étais déjà dans la classe et je leur disais « come in » pour les autoriser à entrer. Je pratique toujours un bonjour le plus individuel possible et en anglais. Les élèves me répondent également en anglais. Pour moi, c'est le meilleur moyen de leur faire comprendre qu'à partir du moment où ils franchissent la porte de la salle de cours, ils doivent s'immerger dans la culture anglophone. Ensuite, les élèves se placent derrière leur chaise et attendent en silence que je prenne la parole pour leur donner un bonjour collectif. Ils me

répondent. Je leur demande comment ils vont, ils me répondent. Le jeu de questions-réponses continue ou bien s'arrête à cette étape si je sens que je n'ai pas trop de temps à passer sur ce rituel. J'essaie de faire en sorte que le temps du rituel ne dépasse pas deux ou trois minutes. Une fois les questions-réponses terminées, je leur demande de s'asseoir et de sortir leur matériel. Pendant ce temps, je m'occupe de la partie administrative (remplir le cahier d'appel, vérifier les carnets de correspondance qui doivent l'être...). Leur demander d'attendre debout derrière leur chaise que le silence se fasse est assez efficace puisqu'ils n'apprécient pas. Ils sont souvent impatients de s'asseoir. Le jeu de questions-réponses en anglais oblige les élèves à pratiquer l'anglais dès le début du cours. C'est un excellent moyen de les aider à rompre avec ce qui s'est passé dans le cours précédent, lors de la récréation ou avant de venir à l'école... On capte tout de suite leur attention. La mise au travail qui suit est par conséquent plus rapide et plus efficace. De même, les élèves savent qu'ils n'ont pas beaucoup de temps pour sortir leur matériel puisque dès que j'ai fini de remplir le cahier d'appel, je suis susceptible de leur donner une micro-tâche à effectuer. Par ailleurs, pendant le rituel, ils sont tous égaux : ils savent tous quoi dire, quand et comment le dire. Ils n'ont donc pas de prétexte pour ne pas participer à ce moment de prise de parole et d'échange. Selon Philippe Meirieu, « la bonne discipline, c'est la bonne mise au travail ». Je me suis aperçue qu'il n'avait pas tort. Les élèves sont d'emblée plus concentrés grâce au rituel d'entrée. En guise de rituel de début de séance, j'avais pensé à une autre technique que je n'ai malheureusement pas pu expérimenter. En plus du rituel décrit ci-dessus, je pensais diffuser un très court extrait vidéo d'un bulletin d'informations (BBC News, CNN, SKY News...) de l'ordre de 15 à 20 secondes selon le niveau et d'interroger un élève différent chaque semaine sur l'extrait vidéo. Ceci pourrait constituer une évaluation formative et permettre de valider un ou plusieurs items du socle commun. De plus, tous les élèves seraient obligés de regarder la vidéo avec attention puisqu'ils sont tous susceptibles d'être interrogés. Ils ne savent pas par avance qui sera évalué à l'oral ce jour.

Au collège, on sait qu'il faut sans cesse répéter pour fixer les connaissances. C'est pourquoi, je me suis assurée pendant mon stage en responsabilité de l'utilité de vérifier en début de cours si les connaissances apprises la fois précédente avaient bien été assimilées. J'ai observé que pour certains, le fait d'être attentif à ce qui est dit et fait pendant la séance ne suffit pas à retenir et assimiler le contenu de la séance. Pour ces élèves, il faut répéter d'une séance à l'autre et contrôler que le travail fourni à la maison soit intégré. Le rebrassage fait

partie des rituels qui peuvent aider les élèves en difficulté à ne pas décrocher et à long terme à ne pas tomber dans la dérégulation permanente.

Enfin, les tâches finales et micro-tâches que l'on propose doivent être intéressantes pour les élèves et leur donner envie d'arriver au bout de la séquence pour pouvoir atteindre l'objectif fixé. Lors de mon stage en responsabilité, j'ai mis en place une séquence pour les sixièmes qui d'emblée leur a beaucoup plu (cf. Annexe 13). La fiche séquence était plutôt attrayante visuellement : présence de dessins, texte aéré, une police agréable à lire (en revanche, les élèves n'ont pas pu l'avoir en couleur, mais elle fut projetée en couleur via le vidéo projecteur de la classe)... Lorsque j'ai présenté ce projet, les élèves étaient enthousiastes et très impatients de découvrir les activités que j'allais leur proposer. Tout au long de la séquence, ils ont toujours gardé en tête la tâche finale à réaliser ; ce qui leur permettait de s'investir davantage dans les micro-tâches et de conserver la motivation du début de séquence. Je ne les ai pas jamais sentis s'essouffler. J'ai donc prouvé qu'en trouvant des activités motivantes, les élèves ne pensent pas à faire de bêtises, à s'ennuyer ou, sous prétexte qu'ils ne comprennent pas, à ne pas travailler. Les élèves les plus faibles de la classe ont tous fait les activités. Je n'ai pas eu à faire de remarques quant à un travail non fait ou à un mauvais comportement pendant le cours. Les seules remarques (mais une seule fois à l'oral suffisaient) concernaient un trop grand enthousiasme face à certaines activités proposées, comme le colin-maillard. En effet, j'ai utilisé ce jeu pour leur permettre de pratiquer *must / mustn't / can / can't* (cf. Annexe 14 – DVD). Le premier extrait est la mise en route de l'activité avec deux élèves qui montrent l'exemple. On peut voir que les autres élèves sont assez concentrés et curieux de voir comment se présente le jeu. Puis, dans la réalité, avant le second extrait vidéo, d'autres élèves ont joué. A la fin, lorsque ce fut mon tour de participer, une agitation commençait à se faire sentir dans la classe. Je n'appellerai pas cela de la dérégulation dans ce cas puisqu'aucun incident n'est survenu et qu'aucun élève n'a cessé d'être concentré sur l'activité. Globalement, ils ont plutôt respecté celui qui prenait la parole et qui me guidait. Je qualifierai les comportements pendant cette activité comme faisant preuve d'« enthousiasme ». Ici, l'objectif de l'activité était de rebrasser, dans une situation aussi concrète et réelle que possible, les modaux appris la séance précédente. J'en conclus que ce genre d'activités menées par le jeu est assez efficace car elles permettent de captiver les élèves et de les concentrer sur une action en cours. Ils sont tellement pris dans le jeu qu'ils ne pensent plus à autre chose. Toutefois, il existe un risque : le jeu peut ne pas plaire à certains

élèves. Il faut alors arriver à leur présenter les bons côtés du jeu. En tant qu'enseignant, il faut aussi accepter que certaines activités ne fonctionnent pas pour des raisons purement intrinsèques au caractère de l'élève.

3. Transparence dans les apprentissages

Tout au long de mes expériences professionnelles dans l'enseignement de l'anglais, j'ai remarqué que les élèves avaient souvent des difficultés à voir au-delà de l'activité dans laquelle ils sont plongés. Ils se posent parfois les questions : « mais pourquoi on fait ça ? A quoi ça sert ? ». Ces questions démontrent un manque de transparence dans les apprentissages. En effet, pour être transparents, les enseignants doivent en premier lieu exposer aux élèves la séquence sur laquelle ils vont travailler. Cette découverte de la séquence peut se faire de manière inductive. L'enseignant n'est pas obligé de faire tout de suite apparaître l'idée de tâche finale et les objectifs de la séquence. Au contraire, il est plus intéressant et motivant pour les élèves de trouver par eux-mêmes le thème de la séquence, quelle tâche finale ils pourraient réaliser et quels objectifs et compétences devront être travaillées au cours de la séquence. Je tiens à préciser qu'il ne s'agit pas d'attendre des élèves qu'ils livrent les idées de séquence à l'enseignant et que celui-ci n'ait plus qu'à préparer les micro-tâches et activités à venir. Il est astucieux d'avoir préparé en amont toute la séquence (avec une tâche finale, une évaluation, des micro-tâches, des objectifs et compétences) et ensuite, avant de distribuer la fiche séquence aux élèves, de les amener à réfléchir sur les objectifs de la séquence.

J'ai expérimenté cette situation avec les classes de sixième dont j'étais en charge pendant mon stage en responsabilité au collège Pasteur. La première étape de la séquence se présentait sous la forme d'un travail que les élèves devaient faire chez eux (cf. Annexe 15). Ce travail constituait la stratégie d'entrée pour la séquence que je proposais. Lors de la séance suivante, ils émettaient des hypothèses sur la séquence à venir. La séance de présentation de la séquence a débuté par la correction du travail que je leur avais demandé de faire à la maison. Je leur ai ensuite demandé s'ils avaient des idées de thème pour la séquence que nous allions entamer. Ils m'ont évidemment tous répondu : « les obligations et interdictions ». Afin de préciser le thème pour les guider vers la tâche finale, je leur ai demandé sur quoi elle allait

porter puis quelle forme elle pourrait prendre. Parmi les hypothèses proposées, celle qui correspondait à ma fiche fut retenue. Toutefois, je n'ai refusé aucune réponse proposée car elles auraient toutes pu faire l'objet d'une tâche finale. Les élèves n'étaient pas placés en situation d'échec. Ils ont l'impression de construire leurs objectifs et donc de participer à un projet qu'ils ont imaginé. Or, nous savons que ce n'est qu'une façade puisque nous les avons guidés pour parvenir à ces idées et à ce sentiment. Ensuite, je leur ai distribué la fiche et ils ont eu plaisir à découvrir que ce qui était écrit dessus correspondait aux idées qu'ils avaient formulées. Pour beaucoup d'élèves, partager les mêmes idées que le professeur est très gratifiant. Cela semble préfigurer que les élèves ont les bonnes réponses et donc qu'ils reçoivent l'approbation du professeur. L'objectif de cette approche de présentation n'est pas qu'un générateur de plaisir chez l'élève, mais permet aussi de tous les motiver et de les inscrire dans un contexte de travail, malgré eux.

Une séquence doit être logique et cohérente : les activités mises en place doivent sans cesse rejoindre la tâche finale. Les élèves doivent pouvoir voir et comprendre tout de suite le lien qui existe entre ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'ils auront à faire lors de la tâche finale. Ils doivent garder à l'esprit l'objectif final ou bien l'enseignant doit le rappeler régulièrement. Ainsi, on garantit une transparence dans les apprentissages et une conservation de la motivation chez les élèves puisqu'ils savent que les activités qu'ils réalisent leur permettront d'accomplir la tâche finale et de réussir leur évaluation. Ce moyen permet de regagner l'attention de ceux qui ne voyaient aucun intérêt à étudier l'anglais. Si on fait le parallèle avec les mathématiques, on sait qu'il est très difficile voire impossible de résoudre un problème qui manque de logique. En anglais, les élèves qui ne voient pas la logique dans une séance ou plus globalement dans une séquence pensent que l'anglais est impossible à apprendre et cessent donc de s'y intéresser, ce qui peut engendrer des dérégulations.

L'explicitation des consignes ou la reformulation solutionnent parfois bien des difficultés. On a trop souvent tendance à croire que les élèves ne font pas le travail demandé parce qu'ils sont paresseux. Or, ce n'est pas toujours la vraie raison, certains jeunes sont trop gênés pour dire au professeur qu'ils ne comprennent pas la consigne et donc ne savent pas quoi faire. Dans ce cas, on peut remédier à cela en proposant régulièrement des reformulations ou traductions des consignes par d'autres élèves. Ce dispositif ne doit pas être systématique. Il faut aussi confronter l'élève à la difficulté qu'est de déchiffrer le message

contenu dans la consigne. On doit tendre vers une plus grande autonomie de l'élève. Parfois, lors de mon stage en responsabilité, je donnais des consignes orales en anglais. Lorsque je voyais qu'un ou deux élèves ne paraissaient pas acquiescer, je demandais si un autre élève avait compris ce qu'il fallait faire. Je le sollicitais pour expliquer en français la ou les consignes.

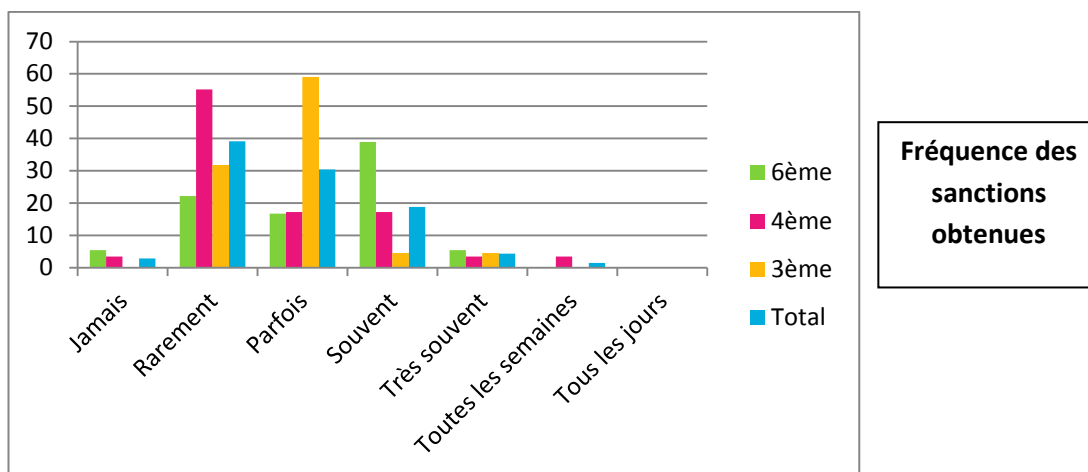
III. Autres réponses aux dérégulations

1. Sanctions traditionnelles

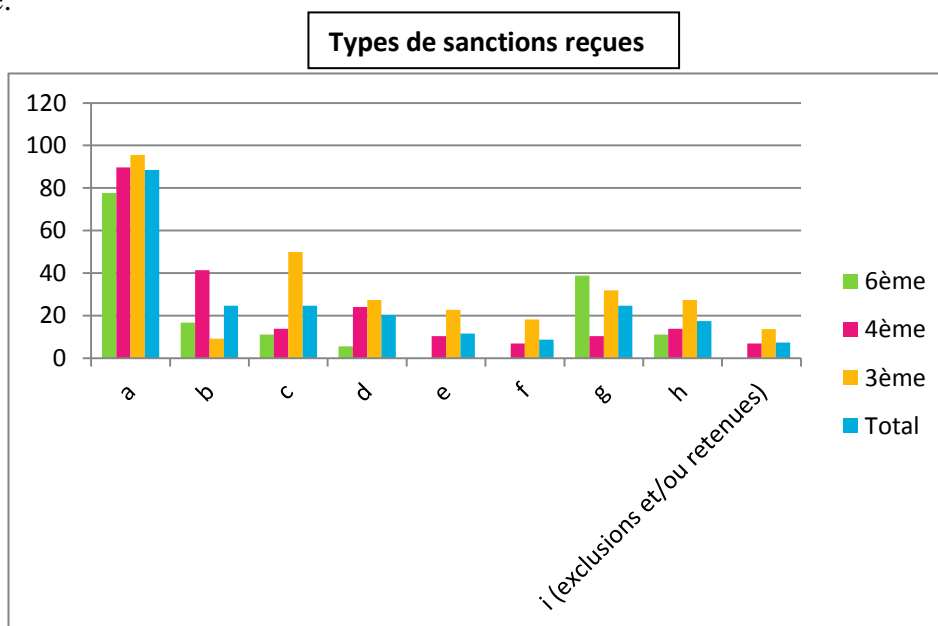
Parfois, malgré tout ce qui vient d'être évoqué, tâches et modalités de travail ne suffisent pas à endiguer les comportements déviants. On fait alors appel aux sanctions (dans le sens général du terme).

Je vais tout d'abord expliquer que la sanction à laquelle on a recours le plus souvent est illustrée par le silence. On n'en prend pas conscience car c'est devenu tellement automatique qu'on n'y prête plus attention. Pour sanctionner un élève qui bavarde, on va lui demander de se taire. Ceci constitue souvent le premier avertissement, le premier degré de sanction, dans ce cas précis. Malheureusement, on rencontre ces bavardages si fréquemment qu'on ne considère plus cet acte comme une dérégulation qui mérite une punition. Comme cité dans le cadre théorique, il y a une gradation de la punition puis de la sanction. Un avertissement oral pour une première dérégulation peu sévère définit le premier degré de prise en compte de la dérégulation et de sa tentative de remédiation.

Lors de mon enquête auprès des élèves du collège Pasteur, des chiffres assez évocateurs sont apparus. On a toujours l'impression que, de nos jours, les élèves reçoivent beaucoup de sanctions. Or, si on regarde le tableau suivant, on s'aperçoit que seulement 1,5% des élèves que j'ai interrogés reçoivent des punitions toutes les semaines, ce qui représente un taux très faible.

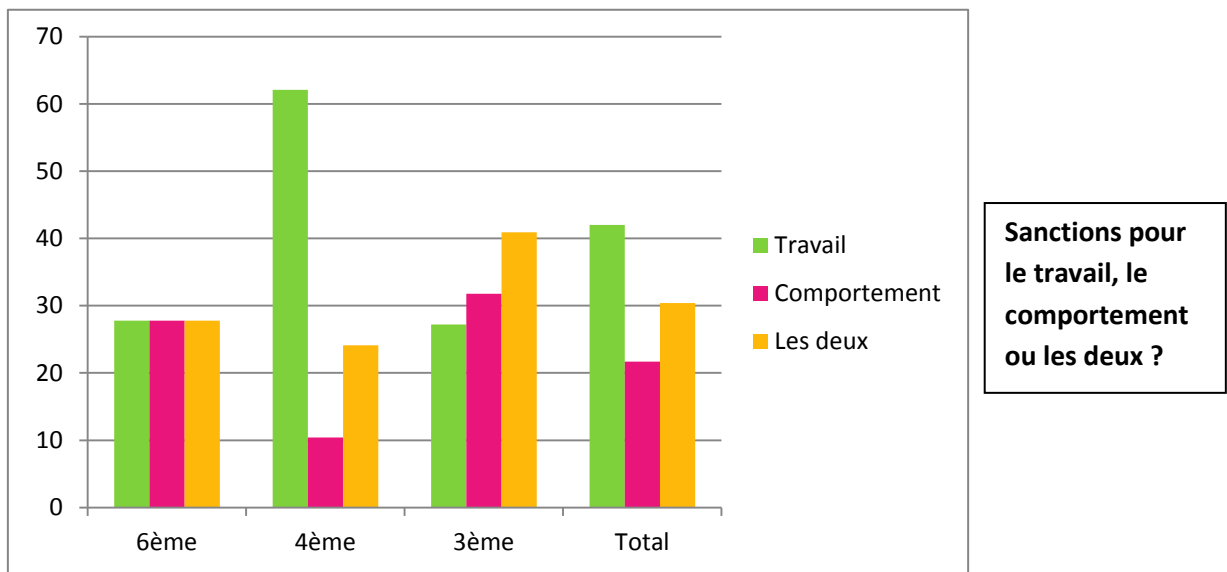


Je me suis également interrogée sur les types de sanctions que les élèves avaient déjà reçus. Il est ressorti que la remarque dans le carnet était la punition qui revenait le plus souvent (88,4%). La plus rare est l'exclusion ou la retenue (7,3%). En effet, on sait que dans le cas d'une exclusion, seul le chef d'établissement à l'aide d'un conseil de discipline peut prononcer cette sanction. Si l'élève en arrive à ce point, cela signifie que sa faute est assez grave.

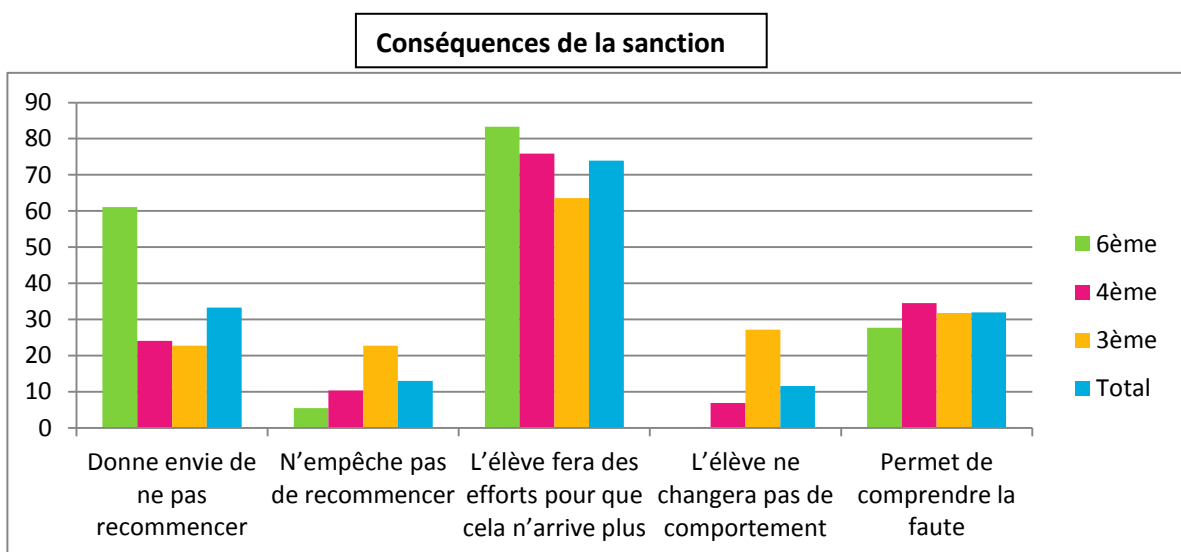


***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Globalement, les élèves sont plutôt sanctionnés pour le travail. En classe de sixième, on voit que les punitions pour le comportement sont d'égale importance à celles pour le travail. J'explique cela par le fait qu'ils sortent de l'école primaire où les modalités de travail étaient différentes de celles du collège. Il leur faut donc un temps d'adaptation pour intégrer les nouvelles règles du collège. De plus, lorsqu'ils sont à l'école primaire, ils sont encore beaucoup maternés. Au collège, on tente de les rendre autonomes le plus rapidement possible. On ne pardonne plus si facilement que cela les oublis de matériel par exemple.

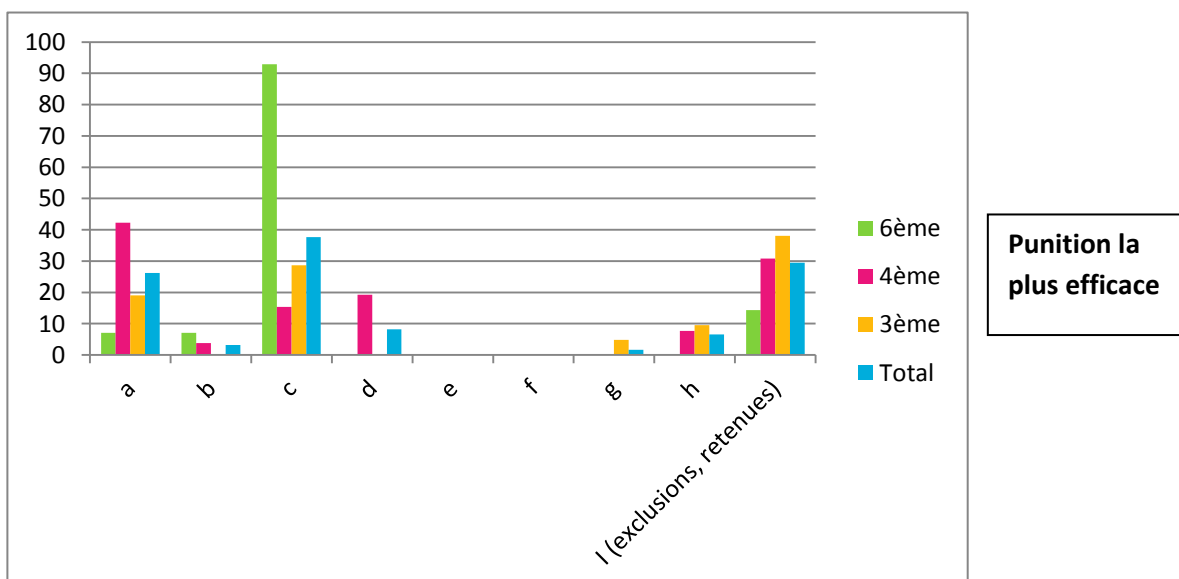


Un des résultats les plus marquants de mon enquête tient dans le tableau suivant.

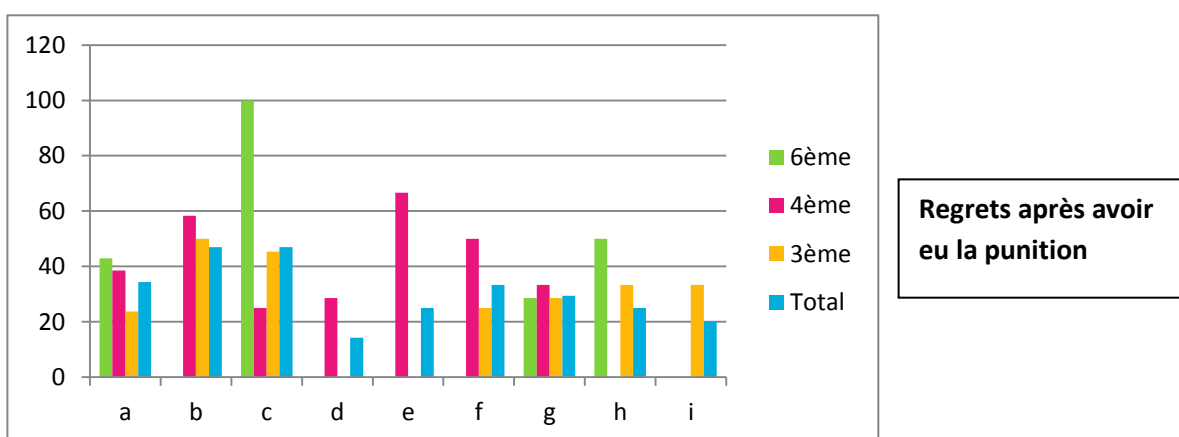


On peut remarquer que les sanctions institutionnelles ont un effet assez important sur les élèves (quel que soit leur niveau). Ce tableau montre les conséquences de la sanction sur l'élève. La majeure partie des élèves a répondu qu'ils feront des efforts pour que la faute qu'ils ont commise ne se répète pas. En revanche, une faible proportion dit que la sanction n'enlève en rien les possibilités de nouvelles dérégulations.

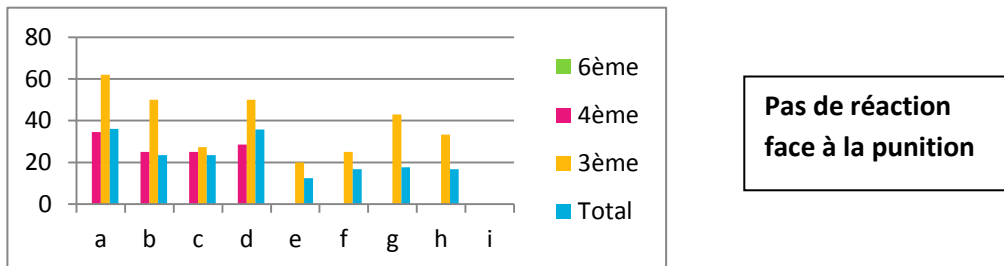
Enfin, selon l'ensemble des élèves, la punition la plus efficace est sans nul doute la convocation dans le bureau du chef d'établissement. On peut même noter que ce sont les sixièmes qui ont le plus conscience de ce que représente la convocation au bureau. Ils savent pertinemment que la punition pourrait éventuellement se transformer en sanction.



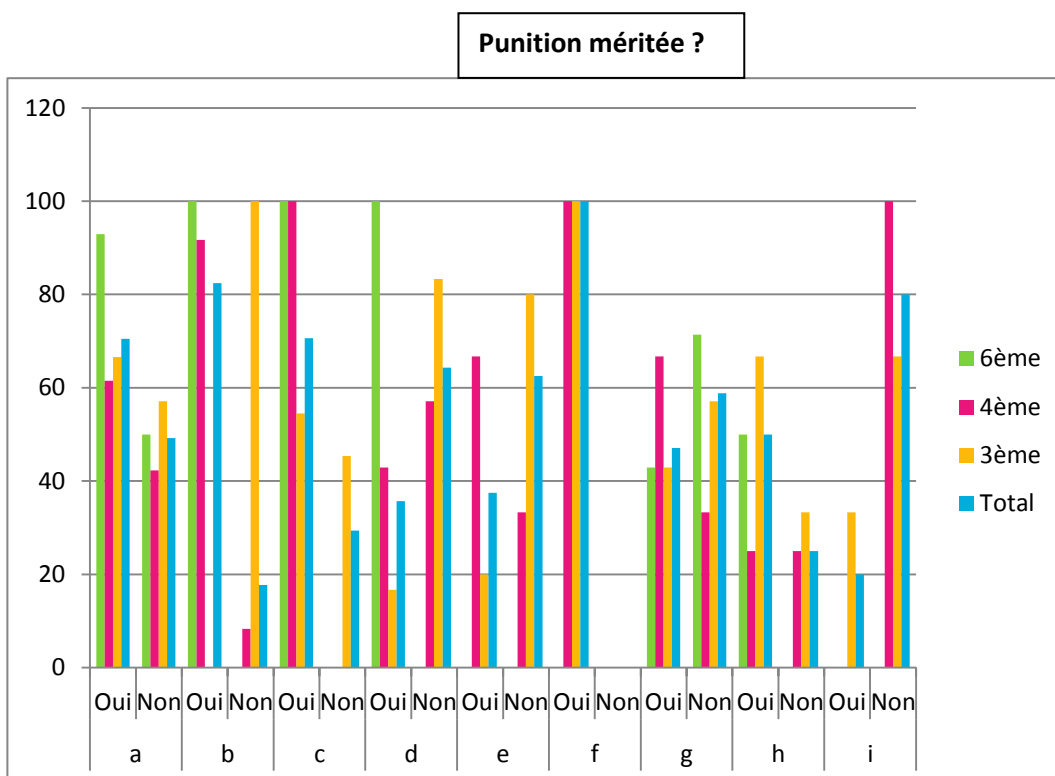
D'ailleurs, ce dernier élément est corroboré dans le tableau ci-dessous. Les sixièmes ont bien plus de regrets après avoir été dans le bureau de Madame la Principale que les autres niveaux.

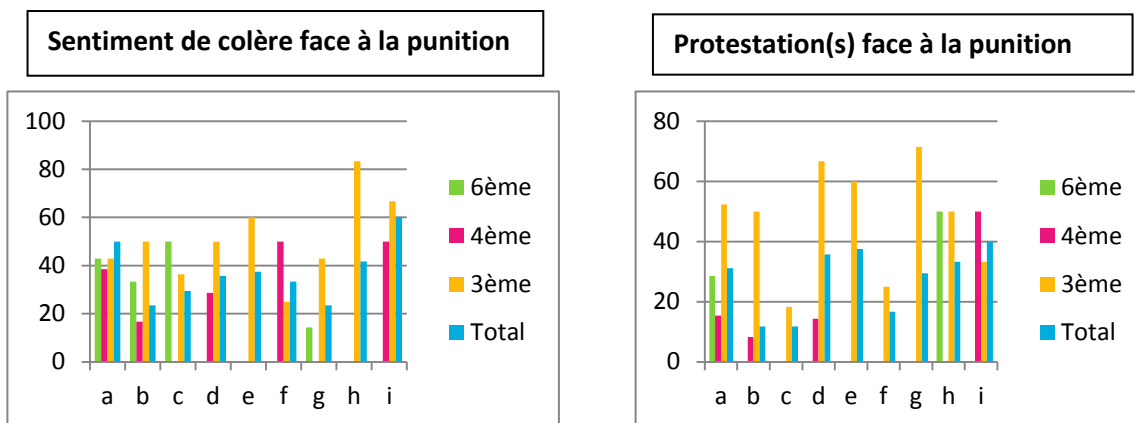


A l'inverse, les troisièmes ne montrent pas de réactions particulières face à la punition. Ils sont toujours dans les pourcentages les plus élevés face à n'importe quelle punition.



J'ai également remarqué que lorsque les élèves considéraient qu'ils ne méritaient pas une punition, ils développaient un sentiment de colère et de protestation. Ce tableau récapitule les réponses positive ou négatives des élèves quant à savoir s'ils méritaient la punition reçue. Ici, on voit qu'ils pensent ne pas mériter les exclusions et retenues (i). 100% des élèves de quatrième estiment ne pas mériter la punition. Ces données sont relatives puisque l'on sait que le sentiment naturel d'un élève aujourd'hui est de protester contre l'autorité. Cependant, nous devons nous interroger sur le fait que la sanction devrait peut-être évoluer pour rétablir le contrat d'autorité bienveillante entre l'élève et l'Ecole.





66,7% des élèves de quatrième ressentent de la colère lorsqu'ils sont exclus ou envoyés en retenue. 33,3% de ces mêmes élèves protestent lorsqu'ils reçoivent cette sanction. On peut alors en conclure que ces punitions sont soit très efficaces puisque les élèves n'aiment pas les recevoir, soit pas adaptées et les élèves n'en retirent rien.

Pour plus d'informations et de détails, consulter l'annexe 16 « tableaux récapitulatifs ».

2. Savoir-être de l'enseignant

La première qualité de l'enseignant est de ne pas se dire qu'il veut que les élèves l'aiment. Bien sûr, c'est humain de désirer une telle chose. Mais, les conséquences dans le monde de l'enseignement peuvent davantage desservir l'enseignant que l'aider dans sa pratique de l'autorité. En effet, un enseignant qui veut que les élèves l'aiment risque de ne pas sanctionner quand il le faut. C'est alors qu'il peut se laisser déborder par la situation et perdre en crédibilité face aux élèves. Malgré tout, il ne faut pas pour autant se montrer tyrannique. Le professeur doit user d'un ton ferme mais pas autoritaire. C'est d'ailleurs le conseil qui est donné à tout nouvel enseignant lors de sa formation et de son arrivée dans un établissement : « montre-toi ferme dès le départ, ensuite tu pourras lâcher un peu de lest ». Il s'agit effectivement d'un des conseils que j'ai reçus de la part de mes collègues au début de toutes mes expériences professionnelles dans l'enseignement.

La fermeté passe aussi par la politesse. Je me suis aperçue dans pratiquement toutes mes expériences qu'un manque de politesse de la part de l'enseignant n'incite pas les élèves à se

montrer polis. Un simple échange de salutations, de « s'il vous plaît, merci » participe au recadrage de certains élèves. Ce mode de fonctionnement (qui devrait être systématique et généralisé) répond à mon hypothèse n°4. La politesse suffit parfois à désamorcer les conflits élève-enseignant dans le sens où lorsque l'élève ressent beaucoup de politesse de la part du professeur, il est parfois déstabilisé et ne sait pas comment répondre. La raison est la suivante : la spirale montante de la tension que l'élève avait commencée à construire se trouve tout de suite cassée par l'apaisement dont fait preuve l'enseignant. Toujours sur le plan de la réciprocité et du respect, se vêtir convenablement encourage les élèves à faire de même. Si une remarque doit être prononcée sur la tenue vestimentaire et corporelle (s'asseoir correctement, ne pas être avachi sur le bureau...), il est plus facile pour le professeur de le faire si lui-même est habillé et se tient correctement.

Le savoir-être de l'enseignant, c'est de plus en plus savoir se retirer et laisser plus de place aux élèves. Les élèves aiment qu'on leur laisse la parole. Le professeur doit apprendre à ne pas se poser comme la seule personne à écouter durant la séance. J'ai testé cette méthode pendant mon stage en responsabilité. Pendant une correction d'activité, je me suis assise au milieu des élèves dans le fond de la classe et ne suis presque pas intervenue. Mon seul mode d'intervention était de réactiver la prise de parole des élèves en reformulant une consigne par exemple. Jamais je ne me suis positionnée comme on pourrait le faire dans un cours magistral. J'avais nommé élève-teacher un élève volontaire et lui ai demandé de jouer mon rôle pendant cinq minutes. Il devait à la fois gérer la correction et trouver des astuces lorsque le reste de la classe commençait à bavarder. Ensuite, trois autres élèves ont pris le relai pour permettre de redonner une dynamique à la nouveauté que je venais d'instaurer. Les élèves ont beaucoup apprécié. Lors de séances suivantes, ils me demandaient parfois s'ils pouvaient rejouer les rôles d'élève-teacher.

D'autres éléments soit innés, soit acquis par l'enseignant peuvent également anticiper les dérégulations ou les gérer plus aisément (réponse à l'hypothèse n°4). Le charisme du professeur n'est pas nécessairement quelque chose sur lequel l'enseignant a travaillé. Il s'agit de sa personnalité et c'est inné (ou du moins conditionné en partie par son éducation). Le regard qu'il pose sur un élève peut suffire à rappeler à l'élève que son comportement n'est pas approprié à ce moment précis. Lorsque je fus observée pendant mon stage en responsabilité, la formatrice IUFM qui était venue le faire m'a informée que j'avais un regard

particulièrement « noir », insistant envers les élèves qui dérégulaient. Visiblement, cela suffisait à ces élèves pour comprendre et ne pas recommencer aussitôt.

La voix est un autre outil à savoir manier en tant qu'enseignant. En effet, on pourrait croire qu'avoir un volume sonore élevé est un atout. Or, il faut faire attention à ne pas tomber dans la spirale qui est de crier plus fort que les élèves pour se faire entendre. Il faut au contraire diminuer notre propre volume sonore pour les obliger à réguler le leur. J'ai expérimenté les deux façons de faire avec une classe de cinquième particulièrement bruyante (et de toute façon indisciplinée au possible). Alors que l'ensemble de la classe avait atteint un volume sonore très élevé, j'ai essayé de crier plus fort qu'eux pour ramener le calme : sans succès. J'ai alors parlé tout bas : sans succès. J'en ai tiré la conclusion suivante : parfois, on pense jouer sur une dérégulation (et on s'aperçoit que cela ne fonctionne pas) alors que le fond du problème venait d'ailleurs. Ici, il y a toute une histoire derrière cette anecdote que je résumerai en une défaillance de mon installation en tant qu'enseignante dans cette classe (présentation faite par la CPE qui ne m'a pas laissé l'occasion de montrer mon autorité dès le départ, des situations familiales compliquées pour des élèves, un chef d'établissement pas assez présent en termes d'autorité...).

Les déplacements dans l'espace de la classe assurent une omniprésence de l'enseignant qui peut être amené à voir plus de dérégulations que s'il restait à son bureau. Lors de mon stage de pratique accompagnée en décembre 2011 au collège Pasteur, j'ai remarqué que l'enseignante ne s'asseyait jamais à son bureau, elle divisait ses déplacements entre le tableau, l'ordinateur, l'extérieur du grand U, entre les deux U et l'intérieur du petit U (le plan de classe formait deux U, l'un derrière l'autre). Son regard n'était pas toujours dirigé vers les mêmes élèves. Cependant, elle avait pris soin de placer les élèves qu'elle savait « perturbateurs » près du tableau puisqu'elle sait pertinemment qu'elle passe beaucoup de temps près du tableau pendant une séance.

La communication verbale peut se traduire par un simple appel du prénom de l'élève pour lui signifier qu'il est en train de déréguler. Avec une majorité d'élèves, ce système suffit. On peut utiliser des sifflements ou claquements de langue pour attirer l'attention des élèves et les reconcentrer sur l'activité en cours. La communication non-verbale représente un autre moyen pour gérer les comportements déviants. Les gestes comme des claquements de doigts,

ou le signe de la main en fermant le pouce sur les autres doigts pour indiquer à l'élève qu'il doit se taire permettent de réagir sans violence aux comportements déviants légers.

L'humour a fait son apparition dans les techniques de gestion de la classe depuis quelques dizaines d'années seulement. Grâce à cette méthode, on rompt avec l'aspect rigide du professeur et on dédramatise les conflits. Les élèves sont assez friands de ce genre de technique. Cela les aide à ressentir moins de peur qu'avec une sanction traditionnelle. De plus, la gestion du conflit en classe, sans que les parents soient nécessairement au courant évite à certains élèves des remontrances trop importantes par rapport à l'acte de dérégulation observé. L'humour permet aussi de casser les climats de tension installés entre des enseignants et les élèves. J'ai pu vivre cette situation lors de mon stage en responsabilité. Ma tutrice vivait régulièrement des conflits avec un élève de troisième. Lorsque j'ai pris la classe en charge, cet élève a tenté de tester les limites de mon autorité. Malheureusement, j'ai répondu à son « attaque » par l'humour, ce qui l'a beaucoup surpris. Il voulait inconsciemment recréer la spirale de conflits qu'il avait avec ma tutrice (pour diverses raisons). Finalement, il s'est retrouvé pris à son propre piège et n'a pas su rebondir face à ma réaction. Il n'avait pas anticipé mon comportement. Concrètement, il m'avait tendu un billet de dix euros pour que je l'autorise à ne pas faire son exercice. Evidemment, j'avais compris qu'il voulait jouer avec l'humour, mais j'ai estimé qu'on ne pouvait pas jouer à ce jeu-là à l'école. Alors je lui ai répondu en faisant un signe au niveau de mes jambes « tu l'as vu où la mini-jupe ? ». Il a très bien compris ce à quoi je faisais référence et s'est senti mal à l'aise. En fait, j'ai compris qu'avec cet élève il faut retourner la situation qu'il propose à notre avantage. Je tiens à préciser que je n'ai pas utilisé que cette forme de sanction avec cet élève. Il a aussi reçu une remarque dans le carnet, une grande discussion sur son avenir pour le remotiver...

Si c'est possible, il est préférable d'opérer la régulation en anglais. Ainsi, on remet toujours les élèves dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. On se place toujours dans l'apprentissage de l'anglais. De plus, parfois, les élèves ne comprennent pas ce que l'enseignant leur dit lorsqu'il fait un rappel à l'ordre. Par conséquent, soit ils arrêtent leur dérégulation car ils ont été surpris de ne pas comprendre et donc se trouvent dans une situation où ils ne savent que faire, soit ils ignorent. J'ai pu vivre les deux. En tout cas, j'ai gradué ma punition. L'élève qui n'avait pas cessé son comportement déviant s'est vu infliger une punition plus sévère qu'un simple rappel à l'ordre oral.

3. Punitons innovantes

Nous avons vu que les sanctions traditionnelles ne suffisent pas à endiguer les comportements déviants. J'ai alors pensé à d'autres punitons plus innovantes qui permettent de rompre avec l'habitude et de garder un effet de surprise – souvent plus efficace face aux dérégulations habituelles (réponse à l'hypothèse n°3). Un point important doit être souligné : la punition doit être adaptée au profil de l'élève, on doit tenir compte de la récurrence et du type de dérégulation pour moduler au mieux la punition.

Pendant mon stage en responsabilité et ma vacation au collège Gabriel Goussault, j'ai vu une pratique mise en place à l'instigation du chef d'établissement ou du CPE. Il s'agissait de donner aux élèves qui avaient tendance à beaucoup déréguler et qui ont déjà reçu un nombre important de punitons, voire sanctions une fiche de suivi. Elle sert à évaluer le travail et le comportement de l'élève. J'ai vu un établissement qui alliait les deux sur une même fiche et l'autre qui fournissait deux fiches différentes car l'élève n'avait que des problèmes de comportement ou que de travail (cf. Annexe 17). Chaque semaine, l'élève a une nouvelle fiche sur laquelle sont inscrits les objectifs à atteindre cette semaine. Le but est de mener l'élève à se dépasser pour atteindre des objectifs qu'il sait atteignables pour sa personne. Les objectifs sont fixés après discussion collégiale entre l'élève, les parents, le chef d'établissement et/ou CPE. Dès lors, la tâche paraît moins insurmontable à l'élève. Le point fort de ce dispositif est de rendre l'élève responsable de son comportement et d'obtenir une fierté lorsqu'il atteint les objectifs fixés. On accompagne l'élève sans le blâmer ou le stigmatiser dès qu'il dérégule. On tente de regarder les efforts, les points positifs semaine après semaine. On sait que les élèves réagissent mieux aux punitons positives que négatives. Par exemple, comme évoqué précédemment, jouer le rôle d'élève-teacher est plus plaisant pour un élève que de recevoir une remarque dans le carnet de correspondance. D'ailleurs, lors de cette même séance, j'ai mis en place une autre technique qui me permettait de ne pas être la seule à faire autorité dans la classe. Pendant que l'élève-teacher faisait la correction de l'activité, un élève (« élève D ») commençait à s'agiter, à se retourner et ne participait plus du tout à la correction. Je lui ai alors demandé de jouer le rôle du policier de la classe. C'est un élève qui dérégulait assez souvent. Il était chargé de « patrouiller » dans la classe et de

rappeler les autres élèves à l'ordre lorsque cela était nécessaire. Il m'a étonnée car il a pris son rôle très à cœur. C'était un moyen de le remettre face à ses propres dérégulations, on parle d'effet-miroir. La correction de l'activité a continué dans le calme et la bonne humeur. Sans cette astuce, j'en serai probablement venue à la remarque dans le carnet, voire une retenue s'il n'avait pas cessé. Au final, tout le monde profite de ce jeu car l'enseignant est plus serein, les élèves ne perçoivent plus le professeur comme étant la seule autorité dans la classe et l'élève qui dérégulait à une mission à accomplir, ce qui lui évite de s'ennuyer.

J'ai également vu une autre punition qui responsabilise l'élève. Je ne l'ai pas appliquée mais je l'ai vue être appliquée par ma tutrice lors de mon stage en responsabilité. L'élève doit réfléchir sur trois points et les développer précisément par écrit. Il doit ensuite faire signer ce travail à ses parents et le remettre au professeur. Ces trois questions sont les suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai fait ?
- Pourquoi je l'ai fait ?
- Comment aurai-je dû me comporter ?

Ces questions sont utiles puisque l'enseignant amène l'élève à analyser si son comportement en valait vraiment la peine. Très souvent, il ressort que l'élève se rend compte que le temps passé à réfléchir et à écrire tout ce qu'il a fait, de décrire pourquoi il l'a fait et enfin quel comportement il doit normalement adopter est du temps en moins passé à se divertir, aller jouer avec les copains... Une réflexion nourrit toujours plus l'esprit de l'enfant qui dérégule dans une optique de résolution des problèmes que de copier des lignes.

Au-delà de la répression, on pourrait penser à faire de la prévention. Dans les questionnaires que j'ai récoltés, aucun élève n'a mentionné la prévention. Ils sont tellement dans des situations où la punition règne qu'ils ne pensent même plus à ce qui pourrait être fait en amont. Je n'ai pas encore pu mettre en place l'idée que je vais proposer car je suis toujours intervenue en cours d'année scolaire lors de mes expériences professionnelles mais je sais qu'elle existe déjà sur le terrain. Je pensais construire avec les élèves, en début d'année, une charte de bonne conduite, les règles à adopter en classe d'anglais spécifiquement. On pourrait la bâtir comme suit : un encart sur les choses à faire obligatoirement en classe d'anglais, un autre sur ce qui est interdit de faire et un autre sur les punitions applicables en fonction de la

dérégulation. Ainsi, tous les élèves savent exactement ce qui est attendu d'eux. Mais la plus-value de cette charte réside dans le fait qu'elle a été établie avec les idées des élèves et les miennes pour aboutir à un consensus avant de la valider et de l'afficher dans la classe de manière très visible. Le consensus est important puisqu'il évite toute contestation. Cette affiche pourrait être convertie en feuille à coller dans le cahier d'anglais et à faire signer par les parents pour les avertir aussi de ce qui a été décidé.

Lorsque j'ai choisi de parler des sanctions innovantes, j'avais également en tête l'adaptation à chaque situation. Chaque situation de dérégulation est unique et différente. En effet, des bavardages peuvent avoir différentes causes. On peut les traiter de la même manière, mais cela comporte des risques. J'ai failli en faire la mauvaise expérience. Au collège Pasteur, pendant que j'étais responsable des classes, une élève de quatrième (« élève E ») avait un peu bavardé pendant la séance, je lui ai alors demandé son carnet pour y inscrire une remarque. Elle me l'a donné sans contester. Le soir même, j'ai assisté à la remise individuelle des bulletins trimestriels pour la classe dont ma tutrice était professeur principal. J'ai rencontré certains parents dont le papa de l'élève E que j'avais puni le matin même. L'élève E n'était pas présente. Le père commence à nous expliquer qu'il s'inquiète pour sa fille puisqu'il n'en a plus la garde (suite à un divorce) et qu'il ne peut plus dialoguer avec ses enfants. Il a fondu en larmes en nous donnant plus de détails sur la situation dans laquelle se trouve l'élève E lorsqu'elle est chez sa mère (enfermée dans sa chambre le soir, pas de contacts téléphoniques avec l'extérieur, beaucoup de cris et de réprimandes...). Je me suis alors permis de l'informer comme quoi j'avais inscrit une remarque dans le carnet de sa fille suite à quelques bavardages. Il s'est montré très inquiet pour sa fille. D'un côté, il m'en voulait et de l'autre il m'a expliqué que j'avais eu raison de le faire car elle devait être sanctionnée, c'était normal, le règlement. Il pensait que sa fille allait être battue par sa mère en rentrant chez elle. Je lui ai proposé de parler à sa fille le lendemain. J'ai demandé à l'élève E de revenir sur ce qui s'était passé la veille. Elle m'a annoncée que je n'avais pas écrit de remarque dans le carnet. Je fus surprise car j'étais persuadée l'avoir fait. Elle m'a avouée en avoir parlé à sa mère qui l'a beaucoup réprimandée oralement. Il n'y a pas eu de coups, selon elle. Je fus rassurée, mais ma remarque aurait pu prendre de bien plus grandes proportions et porter atteinte à la sécurité de la jeune fille. C'est pourquoi, il est important de connaître ses élèves et de tenter de gérer les conflits en usant de moyens moins institutionnels mais tout aussi efficaces. La tutrice que je suivais pendant mon stage en pratique accompagnée utilise un système de « jokers ». Elle

laisse une chance à chacun d'avoir un oubli de matériel, de ne pas avoir fait le bon exercice ou de ne pas être en mesure de le présenter... Lorsque cela arrive, les élèves ont le choix : soit ils acceptent la remarque dans le carnet de correspondance, soit ils utilisent leur joker. Ils ont un joker par trimestre. S'ils utilisent leur joker, cela signifie qu'au prochain oubli ou travail non fait, ils n'auront plus le choix.

Enfin, j'ai lu mais n'ai pas vu le dispositif qui suit en action : mettre une boîte aux lettres à disposition des élèves dans la classe d'anglais. Cette boîte permet aux élèves d'écrire à l'enseignant pour dénoncer un problème quelconque ou pour demander des informations ou tout autre souhait. Ce système rencontre une multitude d'avantages. Il permet aux plus timides de s'exprimer. La pensée est différée. En effet, il y a un temps entre le moment où l'élève pense et le moment où il écrit. L'écriture permet aux plus impulsifs de contrôler leurs accès de colère et de prendre le temps de réfléchir. La langue prend le temps de l'élaboration. C'est un peu le même principe que l'expression « tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler ». Ainsi, pour l'enseignant, c'est un excellent moyen de découvrir ce qui se passe dans la tête des élèves et ainsi prendre le temps de trouver des solutions appropriées. Pour les élèves, c'est utile pour déverser sa colère sur le papier. Psychologiquement, ceci a un impact très fort sur la gestion de son propre stress. En prenant le temps de l'écriture, on réfléchit posément à ses actes, ce qui nous permet parfois de relativiser.

Perspectives

En menant à bien ce travail de recherches, j'ai confirmé beaucoup d'hypothèses que j'avais émises sur l'utilité de la sanction. Ce travail est à la fois tourné vers le passé mais aussi vers l'avenir. Je ne considère pas que ce mémoire constitue une réponse définitive aux questions que je me posais. Au contraire, il représente une ouverture vers davantage de recherches. Mes futures expériences me permettront, je l'espère, de mettre en pratique certains concepts que j'ai développés ici. Il est évident que ce travail n'est pas une fin en soi puisque de nouveaux travaux de recherche dans les années à venir viendront appuyer ou contredire ce que j'ai mis en avant.

Le point fort de ce mémoire est de m'avoir apporté un éclairage différent sur les sanctions et punitions que je considérais être justes et efficaces. En effet, les CPE et chefs d'établissements ne doivent pas être les seuls à connaître la législation concernant les sanctions. J'ai trop souvent vu des punitions données aux élèves alors que j'étais élève, alors qu'il était en réalité interdit de les appliquer. En tant que future enseignante, connaître la législation pourrait me permettre de me prémunir contre des familles un peu trop scrupuleuses qui contesteraient systématiquement les punitions données. On voit tellement d'enseignants portés devant la justice par des familles qui cautionnent l'attitude de leurs enfants que la meilleure défense est la prévention, éviter d'avoir recours aux punitions autant que possible.

La pédagogie actionnelle arrivée en même temps que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 a permis d'installer plus généralement des modalités de travail qui favorisent le travail en équipe et l'entraide. Ces deux actions peuvent être menées entre élèves mais aussi au sein des équipes pédagogiques. Les équipes pédagogiques ne doivent pas se limiter aux enseignants, on doit y inclure les personnels d'éducation et autres personnels des établissements scolaires qui pourraient subir les dérégulations des élèves. Personnellement, je pense qu'un travail commun qui regrouperait toutes ces personnes serait le plus efficace. Dans ma pratique future, je tenterai de développer ce réseau au sein de l'établissement, mais aussi de travailler en collaboration avec les familles. Pour moi, plus le dialogue s'ouvre à une multitude d'acteurs, plus le champ des possibilités s'agrandit et propose à termes des solutions aux dérégulations.

Bibliographie

A. SOURCES PRIMAIRES

I. Livres

ARDOIS, Corinne. *Former des apprenants responsables (Pour un environnement positif en classe)*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2004.

CARON, Jean-Claude. *A l'école de la violence (Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle)*. Paris : Aubier, 1999.

GORDON, Thomas. *Eduquer sans punir (Apprendre l'autodiscipline aux enfants)*. France : Editions de l'Homme, 2003.

LOMBARD, Jean. *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan, 2003.

ROBBES, Bruno. *L'autorité éducative dans la classe (Douze situations pour apprendre à l'exercer)*. France : ESF éditeur, 2011.

II. Sources électroniques

DVD « *Apprendre dans la sérénité, 3e Préparatoire à la voie professionnelle, Lycée Professionnel* ». Réalisation de Françoise Leduc, Académie de Nantes, 2007.

DVD « *L'envers du tableau. Pile : profs – Face : élèves* », documentaire de Thierry Kübler et Stéphanie Molez. Zadig productions, 2010.

DVD « *Les grands témoins de l'éducation. Faire la classe aujourd'hui.* » Invité : Philippe Meirieu. Cap Canal / Cned / Mosaïque films, 2010.

MUCCHIELLI, Laurent. « *La déviance : normes, transgression et stigmatisation* ».

<http://laurent.mucchielli.free.fr/deviance.htm>. 23/04/2012.

BECKER, Howard Saul. « *Outsiders : études de la sociologie de la déviance* ». Google Books. <http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Rws2AX-WGUEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%C3%A91%C3%A8ves%2Bcomportements+d%C3%A9viants&ots=2mMANfUusu&sig=GDVV8Uhb55z4yn7GkhR2BDPj52A#v=onepage&q=%C3%A91%C3%A8ves%2Bcomportements%20d%C3%A9viants&f=false>. 23/04/2012.

MEDIONI, Maria-Alice. « *Comportement scolaire / déviance et échec scolaire. Comment aider les élèves qui décrochent ?* ». http://gfen.langues.free.fr/articles/Comportement_scolaire.pdf. 15/12/2012.

Anonyme. « *Comment savoir si mon enfant est en échec scolaire?* ». Pratique.fr. <http://www.pratique.fr/10-facons-savoir-si-enfant-echec-scolaire.html>. 24/04/2012.

Anonyme. « *Pensum* ». CNRTL. <http://www.cnrtl.fr/definition/Pensum>. 25/04/2012.

Anonyme. « *Pourquoi mettait-on un bonnet d'âne aux mauvais élèves ?* ». Pourquoi.com. http://www.pourquoi.com/histoire_geo/pourquoi-mettait-bonnet-ane-mauvais-eleves.html. 25/04/2012.

Anonyme. « *Paris* ». Institut Français de l'Éducation. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3332>. 26/04/2012.

Anonyme. « *Sanction* ». Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sanction/70812>. 29/04/2012.

Anonyme. « *Règlement intérieur* ». Académie de Lille. <http://www5.ac-lille.fr/~mbergerpas/reglement/reglement.pdf>. 30/04/2012.

Anonyme. « *Les textes fondateurs du système éducatif* ». education.gouv.fr. <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>. 01/05/2012.

B. SOURCES SECONDAIRES

I. Livres

ALIN, Christian et al. *Débuter dans l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2006.

ANDRIEU, Bernard et al. *Les valeurs (Savoir et éducation à l'école)*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2003.

BALLION, Robert. *Les conduites déviantes des lycéens*. Paris : Hachette Livre, 2000.

BIETRY, Marie-Claude ; Michel FROMAGEAU. *Le professeur de collège et de lycée*. Nathan, 1992

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

BONAFE-SCHMITT, Jean-Pierre. *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2000.

BUSCAGLIA, Corinne ; Laurence SANCHEZ. *Réussir sa classe tous les jours... ou presque !* Toulouse : Cépaduès-Éditions, 2006.

CHARPOT, Charlotte. *Madame, vous êtes une prof de merde (quand enseigner devient un enfer)*. Paris : Les Editions de l'Arbre, 2009.

RAYNAL, Marie. *Eduquer ou punir : il faut choisir*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2003.

REGIS, Bernard ; Jean-Paul CLOSQUINET ; François MORICE. *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. Paris : L'Harmattan, 2007.

II. Sources électroniques

Anonyme. « *La sanction éducative* ». Etincelle. http://www.etincelle-theatre-forum.com/index.php?option=com_content&view=article&id=77%3Aa-la-sanction-educative&catid=57%3Aarticles&Itemid=94&lang=fr. 24/04/2012.

Anonyme. « *La sanction* ». Centre IUFM Centre Val de Loire. <http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/specscol/travaux/sanction.shtml>. 26/04/2012.

Anonyme. « *Journal des instituteurs* ». APE. http://www.ape-louisgardes.org/occitan/INRP_JDI_18810123_FA.pdf. 25/04/2012.

Anonyme. « *Les sanctions à l'école* ». IUFM de Grenoble. <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/sanction.html>. 26/04/2012.

Anonyme. « *L'étude du 3 juillet 2007. Les pires BO (1) : la Palme d'Or... Sur la perte d'autorité institutionnelle du personnel de l'Education nationale (I)* ». etatdedroit.fr. <http://www.etatdedroit.fr/Education/BO-anti-sanction-et-principes-du-droit-a-l-education-nationale.php>. 29/04/2012.

Anonyme. « *Bulletin officiel spécial n°6 du 25 août 2011* ». education.gouv.fr. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=25636. 29/04/2012.

Anonyme. « *Discipline dans les établissements d'enseignement du second degré* ». education.gov.fr.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57064. 30/04/2012.

Anonyme. « *Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions* ». education.gouv.fr.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071. 27/04/2012.

Anonyme. « *Recours en cas d'absentéisme persistant* ». education.gouv.fr.
<http://www.education.gouv.fr/cid54921/la-lutte-contre-l-absenteisme-scolaire.html#Recours>
en cas d'absentéisme persistant. 01/05/2012.

Assemblée Nationale. « *Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000* ». assemblee-nationale.fr.
<http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-4.pdf>.
29/04/2012.

BOUILLON, Philomène. « *L'hyperactivité, un trouble petit à petit reconnu à l'école* ». TDAH.
<http://www.tdah-france.fr/L-hyperactivite-un-trouble-petit-a.html>. 23/04/2012.

CROS Françoise ; Jean-Pierre OBIN. « *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* ». OCDE.
<http://www.oecd.org/dataoecd/9/5/2958117.pdf>. 27/04/2012.

GRAPE. « *La sanction* ». La lettre de l'enfance et de l'adolescence.
http://legrape.org/telechargement/GRAPE_lettre57_extrait.pdf. 25/04/2012.

Groupe de réflexion MAFPEN. « *Vers une sanction éducative* ». Académie de Rouen.
<http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/sanctioneducative.pdf>. 25/04/2012.

MAZALTO, Maurice. « *Les punitions et sanctions à l'école* ». CEMEA.
<http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article1116>. 27/04/2012.

PRAIRAT, Erick. « *L'école face à la sanction* ». IUFM de Paris.
<http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1262>. 28/04/2012.

ROBBES, Bruno. « *Pratiquer la sanction éducative* ». lecafepedagogique.net.
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/21112011_Pratiquersanctioneducative.aspx. 30/04/2012.

Annexes

Annexe 1 : les manifestations de l'hyperactivité

(extrait du site internet : <http://pages.infinet.net/touze/hyperactiviteprintable.htm>)

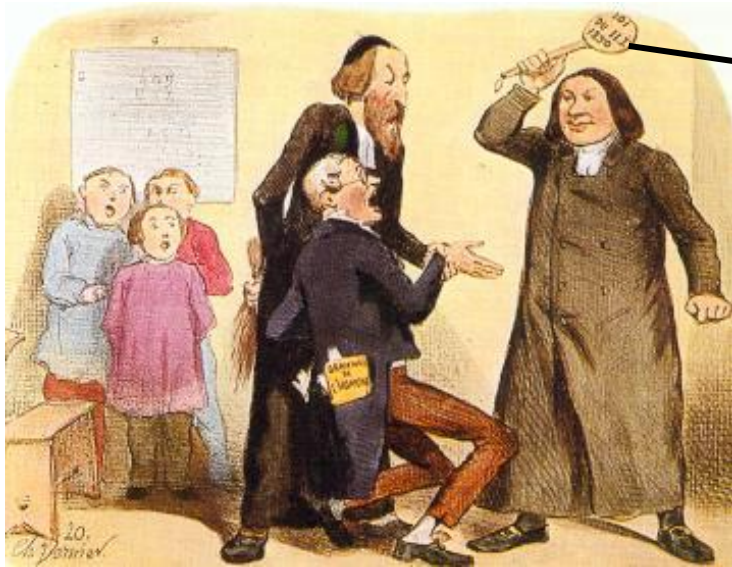
L'enfant présentant ce syndrome a généralement les comportements suivants : (plus de six symptômes pendant plus de six mois, à l'école mais également dans l'environnement familial)

- agite souvent ses mains et ses pieds ou se tortille sur sa chaise
- a du mal à rester assis quand on le lui demande
- agresse facilement les autres enfants
- a du mal à s'intégrer dans un groupe (pas de véritables amis)
- est un brise-tout
- ne sait pas obéir
- ne sait respecter aucune limite (ni observer les distances)
- ne respecte aucune sphère intime
- présente un comportement impossible lorsqu'il est en visite
- est un "trouble-fête"
- est très nerveux et remuant lorsqu'il est assis (à table, à l'école)
- ne tire aucune leçon de ses expériences
- se retire en général du groupe formé, ne participe pas aux jeux de groupe
- a des manies bizarres (joue avec ses cheveux (trichotillomanie), fait des grimaces, grogne)
- est inépuisable mais épuisant pour l'entourage
- a des troubles du sommeil
- a des difficultés à se concentrer
- est faible en lecture (dyslexie) et/ou en écriture (légasthénie) et/ou en calcul (dyscalculie)
- oublie ou perd régulièrement des objets
- a des difficultés de langage (prononciation, grammaire)
- tendance aux accidents

Annexe 2 : la férule

(image tirée du site internet :

http://www.google.fr/imgres?um=1&hl=fr&sa=N&rlz=1C1DVCA_enFR370&biw=1440&bih=775&tbn=isch&tbnid=hsEeeUaex84Y6M:&imgrefurl=http://www.chasseurdemots.fr/boojumism/2011/04/sous-la-ferule-ou-sous-la-houlette/instit/&docid=yFekgtrHPT-JzM&imgurl=http://www.chasseurdemots.fr/boojumism/wp-content/uploads/2011/04/instit.jpg&w=358&h=277&ei=Rf-WT6iSDeX80QXlv8WWDg&zoom=1&iact=rc&dur=107&sig=105736817639455260221&page=1&tbnh=112&tbnw=149&start=0&ndsp=35&ved=1t:429,r:6,s:0,i:105&tx=67&ty=60)



Cet objet est une férule.

Annexe 3 : interdiction du châtimeⁿt corporel

(extrait du *Journal des instituteurs*, 23 janvier 1881, retrouvé sur le site internet : http://www.ape-louisgardes.org/occitan/INRP_JDI_18810123_FA.pdf)

Art. 18. — Les seules punitions dont l'institu-
teur puisse faire usage sont :

Les mauvais points ;

La réprimande ;

La privation partielle de la récréation ;

La retenue après la classe, sous la surveillance
de l'instituteur ;

L'exclusion temporaire.

Cette dernière peine ne pourra dépasser deux
jours. Avis en sera donné immédiatement par l'ins-
tuteur aux parents de l'enfant; aux autorités lo-
cales et à l'inspecteur primaire.

Une exclusion de plus longue durée ne pourra
être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

Art. 19. — Il est absolument interdit d'infliger
aucun châtimeⁿt corporel.

Annexe 4 : Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000

(citation extraite du site internet : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-4.pdf>)

La circulaire n° 97-085 du 27 mars 1997, a amorcé l'évolution des pratiques en matière de sanctions vers plus de cohérence et d'efficacité en définissant des mesures alternatives au conseil de discipline. Au vu de l'expérience acquise depuis la mise en oeuvre de ce texte, il a paru nécessaire de consolider cette procédure en lui conférant une base réglementaire. Tel est l'objet des modifications qui viennent d'être apportées au décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement et au décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale.

Annexe 5 : BO spécial n°6 du 25 août 2011 – article 6

(article extrait du site internet :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57064)

Article 6

L'article R. 511-13 du même code est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. R. 511-13. - I. - Dans les collèges et lycées relevant du ministre chargé de l'Éducation, les sanctions qui peuvent être prononcées à l'encontre des élèves sont les suivantes :

« 1° L'avertissement ;

« 2° Le blâme ;

« 3° La mesure de responsabilisation ;

« 4° L'exclusion temporaire de la classe. Pendant l'accomplissement de la sanction, l'élève est accueilli dans l'établissement. La durée de cette exclusion ne peut excéder huit jours ;

« 5° L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. La durée de cette exclusion ne peut excéder huit jours ;

« 6° L'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

« Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel.

« Le règlement intérieur reproduit l'échelle des sanctions et prévoit les mesures de prévention et d'accompagnement ainsi que les modalités de la mesure de responsabilisation.

« II. - La mesure de responsabilisation prévue au 3° du I consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives. Sa durée ne peut excéder vingt heures. Lorsqu'elle consiste en particulier en l'exécution d'une tâche, celle-ci doit respecter la dignité de l'élève, ne pas l'exposer à un danger pour sa santé et demeurer en adéquation avec son âge et ses capacités. Elle peut être exécutée au sein de l'établissement, d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État. Un arrêté ministériel fixe les clauses types de la convention qui doit nécessairement être conclue entre l'établissement et la structure susceptible d'accueillir des élèves dans le cadre de mesures de responsabilisation.

« L'accord de l'élève et, lorsqu'il est mineur, celui de son représentant légal, est recueilli en cas d'exécution à l'extérieur de l'établissement. Un exemplaire de la convention est remis à l'élève ou à son représentant légal.

« La mise en place d'une mesure de responsabilisation est subordonnée à la signature d'un engagement par l'élève à la réaliser.

« III. - En cas de prononcé d'une sanction prévue au 4° ou au 5° du I, le chef d'établissement ou le conseil de discipline peut proposer une mesure alternative consistant en une mesure de responsabilisation.

« Lorsque l'élève respecte l'engagement écrit visé au dernier alinéa du II, seule la mesure alternative est inscrite dans le dossier administratif de l'élève. Elle est effacée à l'issue de l'année scolaire. Dans le cas contraire, la sanction initialement envisagée, prévue au 4° ou au 5° du I, est exécutée et inscrite au dossier.

« IV. - L'avertissement, le blâme et la mesure de responsabilisation sont effacés du dossier administratif de l'élève à l'issue de l'année scolaire. Les autres sanctions, hormis l'exclusion définitive, sont effacées du dossier administratif de l'élève au bout d'un an.

« Toutefois, un élève peut demander l'effacement des sanctions inscrites dans son dossier administratif lorsqu'il change d'établissement.

« Les sanctions sont effacées du dossier administratif de l'élève au terme de sa scolarité dans le second degré. »

Annexe 6 : BO spécial n°6 du 25 août 2011 – définitions de punition et sanction

(article extrait du site internet :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071)

1 - Les punitions scolaires

Les punitions scolaires concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement.

Elles sont prises en considération du comportement de l'élève indépendamment des résultats scolaires.

Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être infligées par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. À ce titre et à la différence des sanctions, elles ne sont pas susceptibles de recours devant le juge administratif. Les punitions ne sont pas mentionnées dans le dossier administratif des élèves concernés mais les parents doivent en être tenus informés.

Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble des équipes et de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables. Ces principes seront énoncés dans le règlement intérieur, dans un souci de cohérence et de transparence. Ils constitueront un cadre de référence obligatoire.

2 - Les sanctions disciplinaires

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens.

Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation.

Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel. Il s'agit néanmoins de sanctions à part entière. Il peut en effet s'avérer préférable, dans un souci pédagogique et éducatif, de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire tout en signifiant clairement à l'élève qu'une nouvelle atteinte au règlement intérieur l'expose au risque de la mise en œuvre de la sanction prononcée avec sursis. La sanction prononcée avec sursis figure à ce titre dans le dossier administratif de l'élève. Toutefois, dans une telle hypothèse, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise à exécution ou, en cas de sursis partiel, dans la limite de la durée fixée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que le prononcé d'une seconde sanction, pendant un délai à déterminer lors du prononcé de cette sanction, l'expose automatiquement à la levée du sursis et à la mise en œuvre de la sanction initiale, sauf décision de l'autorité disciplinaire qui prononce la seconde sanction. Même si, dans ce dernier cas, la sanction initiale n'est pas mise en œuvre, elle ne se confond pas avec la sanction prononcée pour la seconde infraction au règlement intérieur.

Annexe 7 : BO spécial n°6 du 25 août 2011 – liste des punitions et sanctions

(article extrait du site internet :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071)

1 - Liste indicative des punitions

La liste indicative ci-après sert de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents ;
- excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
- devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

D'autres punitions peuvent éventuellement être prononcées. Les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables figurent dans le règlement intérieur. Il est nécessaire que l'élève puisse présenter sa version des faits avant que la punition ne soit prononcée. Celle-ci devra être proportionnelle au manquement commis et individualisée, afin de garantir sa pleine efficacité éducative.

L'exclusion ponctuelle d'un cours ne peut être prononcée que dans des cas exceptionnels. Elle s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite du conseiller principal d'éducation et du chef d'établissement.

Pour rappel, la note de zéro infligée à un élève en raison de motif exclusivement disciplinaire est proscrite.

2 - Échelle et nature des sanctions applicables

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle Ayse A, n° 295023) considère que, même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

a) L'échelle des sanctions

L'échelle réglementaire des sanctions applicables est la suivante :

- l'avertissement ;
- le blâme ;
- la mesure de responsabilisation, exécutée dans l'enceinte de l'établissement ou non, en dehors des heures d'enseignement, qui ne peut excéder vingt heures ;
- l'exclusion temporaire de la classe qui ne peut excéder huit jours et au cours de laquelle l'élève est accueilli dans l'établissement ;
- l'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes qui ne peut excéder huit jours ;
- l'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Chacune de ces sanctions peut être assortie du sursis.

b) Nature des sanctions

1) **L'avertissement**, loin d'être symbolique, constitue une sanction. Premier grade dans l'échelle des sanctions, l'avertissement peut contribuer à prévenir une dégradation du comportement de l'élève. Comme les autres sanctions, il est porté au dossier administratif de l'élève qui est informé de cette inscription.

2) **Le blâme** constitue un rappel à l'ordre écrit et solennel. Les observations adressées à l'élève présentent un caractère de gravité supérieure à l'avertissement. Comme les autres sanctions, le blâme doit faire l'objet d'une décision dûment notifiée à l'intéressé ou à son représentant légal par le chef d'établissement. L'élève doit certifier en avoir pris connaissance. Cette décision, versée à son dossier administratif, peut être suivie, au besoin, d'une mesure d'accompagnement de nature éducative.

3) **La mesure de responsabilisation** consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives pendant une durée qui ne peut excéder vingt heures.

Elle peut se dérouler au sein de l'établissement. Dans l'hypothèse où elle n'est pas effectuée dans l'établissement mais au sein d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, l'accord de l'élève et, lorsqu'il est mineur, celui de son représentant

légal doit être recueilli. Le refus de l'élève ne peut l'exonérer de la sanction qui devra alors être exécutée au sein de l'établissement.

Une convention de partenariat entre l'établissement et l'organisme d'accueil doit avoir été autorisée par le conseil d'administration préalablement à l'exécution de la mesure. Un arrêté ministériel fixe les clauses-types de la convention. Le même arrêté décrit les informations qui doivent figurer dans le document signé par le chef d'établissement, le représentant légal et le responsable de la structure d'accueil, afin de définir les modalités d'exécution de la mesure de responsabilisation.

L'exécution de la mesure de responsabilisation doit demeurer en adéquation avec l'âge de l'élève et ses capacités. Toute activité ou tâche susceptible de porter atteinte à la santé et à la dignité de l'élève est interdite. Il appartient aux chefs d'établissement d'exercer un contrôle sur le contenu des activités ou tâches réalisées par l'élève afin de s'assurer que la nature et les objectifs de la mesure de responsabilisation sont conformes à l'objectif éducatif assigné à celle-ci.

La portée symbolique et éducative de la démarche doit primer sur le souci de la réparation matérielle du dommage causé aux biens ou du préjudice causé à un autre élève. Par exemple, dans le cas d'un propos injurieux envers un camarade de classe, l'élève sanctionné pourra avoir à réaliser une étude en lien avec la nature du propos qu'il a tenu ou, dans le cas du déclenchement d'une alarme, mener une réflexion sur la mise en danger d'autrui ou être invité à rencontrer des acteurs de la protection civile. Dans le cadre de cette démarche, l'engagement de l'élève à réaliser la mesure de responsabilisation est clairement acté.

Il est souhaitable qu'à l'issue de la mesure le chef d'établissement en fasse un bilan avec l'élève et ses parents.

4) **L'exclusion temporaire de la classe** peut être prononcée si un élève perturbe plusieurs cours de façon répétitive. Cela suppose une concertation, en amont, entre les différents membres de l'équipe pédagogique et éducative. Cette concertation est essentielle afin de garantir la portée éducative de la sanction. L'exclusion de la classe, dont la durée maximale est de huit jours, s'applique à l'ensemble des cours d'une même classe. Elle n'est pas assimilable à l'exclusion du cours qui relève, quant à elle, du régime des punitions. Pendant l'exclusion de la classe, l'élève est accueilli dans l'établissement.

5) **L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes**, qu'elle ait été prononcée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, est désormais limitée à huit jours, de façon à ne pas compromettre la scolarité de l'élève.

6) **L'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes** peut avoir des conséquences préjudiciables à la scolarité de l'élève et apporte rarement une solution durable au problème posé. Le conseil de discipline est seul compétent pour prononcer cette sanction.

Lorsque l'exclusion définitive de l'établissement apparaît néanmoins inévitable et en particulier lorsque l'élève est encore soumis à obligation scolaire, l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, informé dès le début de la procédure, doit veiller à une réaffectation concomitante afin de garantir la continuité de la scolarité de l'élève ; un accueil spécifique devra être mis en place dans le nouvel établissement d'affectation pour favoriser son intégration.

En application de l'article D. 511-30 du code de l'Éducation, si l'élève a déjà fait l'objet d'une exclusion définitive au cours de l'année scolaire, l'information préalable de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, est obligatoire.

En application de l'article L. 131-6 du code de l'Éducation, le maire de la commune où est domicilié l'élève doit être informé de la durée des sanctions d'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement prononcées à l'encontre des élèves, afin de lui donner la possibilité de prendre les mesures à caractère social ou éducatif appropriées, dans le cadre de ses compétences.

c) Mesure alternative aux sanctions 4°) et 5°) prévues à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation

Une mesure de responsabilisation peut être proposée à l'élève comme alternative aux sanctions 4°) et 5°) de l'article R. 511-13 du code de l'Éducation, ce qui suppose, par définition, que l'une de celles-ci ait fait l'objet d'une décision dûment actée. Si le chef d'établissement ou le conseil de discipline juge opportun de formuler une telle proposition à l'élève, elle doit recueillir, ensuite, l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur.

1) Finalité

Cette alternative doit permettre à l'élève de manifester sa volonté de s'amender à travers une action positive. Il s'agit pour l'élève de participer en dehors du temps scolaire à des activités de solidarité, culturelles ou de formation au sein de l'établissement, d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, afin de développer chez lui le sens du civisme et de la responsabilité. Elle peut consister en l'exécution d'une tâche visant à compenser le préjudice causé.

2) Régime juridique

La possibilité de prononcer une mesure alternative à la sanction n'est envisageable que dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire de la classe ou d'une exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Elle obéit au même régime juridique que la mesure de responsabilisation prononcée à titre de sanction (durée maximale de 20 heures, signature préalable d'une convention de partenariat en cas d'exécution à l'extérieur de l'établissement, accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur, sur les modalités de réalisation de la mesure à l'extérieur de l'établissement, contrôle du chef d'établissement, engagement écrit de l'élève à la réaliser).

Cette démarche de nature éducative s'inscrit dans un processus de responsabilisation. Lorsque l'élève a respecté son engagement, la mention de la sanction initialement prononcée est retirée du dossier administratif de l'élève, au terme de l'exécution de la mesure de responsabilisation ; seule la mesure alternative à la sanction y figure.

L'élève et son représentant légal, s'il est mineur, sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève. Le renoncement à la mesure alternative par l'élève au cours de son exécution a les mêmes conséquences.

Annexe 8 : règlement intérieur du collège Pasteur, Yvré l'Evêque

(Sections du règlement intérieur présent dans le carnet de correspondance du collège Pasteur d'Yvré l'Evêque)

B. Manquements et transgressions	
Droits	Devoirs
Les élèves et leurs familles ont le droit d'obtenir de l'aide de la communauté éducative face aux difficultés qu'ils rencontrent Les mesures de réparation doivent avoir un caractère éducatif et ne doivent pas comporter de tâche humiliante ou dangereuse Toute sanction et punition sont soumises aux 4 principes les encadrant : 1 - Légalité des sanctions et des procédures 2 - principe du contradictoire 3 - principe de la proportionnalité de la sanction 4 - principe de l'individualisation de la sanction	Devoir de respecter les biens et matériels mis à disposition des élèves Devoir de respect des personnes, adultes et élèves et de n'user d'aucune violence, physique ou verbale Devoir d'assiduité et de ponctualité Un langage correct et une tenue correcte sont exigés dans l'enceinte de l'établissement Aucun objet dangereux ou pouvant constituer un danger n'est autorisé dans l'établissement Les couvre chefs ne sont pas autorisés dans les locaux L'usage des biens personnels (téléphone portable, baladeur...) ne sont pas permis dans l'enceinte de l'établissement

C. Punitons applicables
<p>Les punitons scolaires sont des réponses immédiates aux manquements des élèves. Les familles en seront systématiquement averties par le biais du carnet de correspondance.</p> <ul style="list-style-type: none">- Les punitons sont individuelles et en aucun cas collectives- Elles peuvent être prononcées par tout personnel de l'établissement, même s'il ne fait pas partie de l'équipe pédagogique de la classe de l'élève concerné- Les punitons sont transmises pour information au service Vie Scolaire <p>LISTE DES PUNITONS</p> <ul style="list-style-type: none">• Avertissement oral• Remarque et/ou observation inscrite dans le carnet de correspondance• Devoir supplémentaire• Devoir supplémentaire assorti d'une retenue pendant les heures d'ouverture du collège• Exclusion ponctuelle d'un cours assorti d'un travail à faire en permanence• Travail d'intérêt collectif

SANCTIONS

Les sanctions disciplinaires concernent les atteintes aux personnes et aux biens ainsi que les manquements graves aux obligations des élèves. Elles sont individuelles et elles sont prises par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Le chef d'établissement peut prononcer une exclusion temporaire pouvant aller jusqu'à 8 jours

Le conseil de discipline peut prononcer une exclusion temporaire jusqu'à un mois, l'exclusion définitive de l'établissement et toute autre punition ou sanction inscrite au règlement intérieur

LISTE DES SANCTIONS

- Confiscation d'objets dangereux et remise éventuelle de ceux-ci à la famille.
- Avertissement écrit remis à la famille et inscrit au dossier de l'élève
- Blâme remis à la famille et inscrit au dossier de l'élève
- Exclusion temporaire de la demi-pension
- Exclusion temporaire, interne ou externe à l'établissement prononcée par le chef d'établissement de 1 à 8 jours
- Exclusion temporaire pouvant aller jusqu'à un mois ou exclusion définitive prononcée par le conseil de discipline

Toute sanction est effacée du dossier scolaire de l'élève au bout d'un an hormis l'exclusion définitive.

MESURES DE PREVENTION

Des mesures de prévention, de réparation ou d'intérêt collectif peuvent être prises dans certaines situations

- **Un suivi particulier** (par fiche, mise en place de PPRE, contrat de vie scolaire) peut être proposé sur décision des professeurs, du chef d'établissement ou du conseil de discipline afin d'aider l'élève dans sa scolarité
- **La commission de vie scolaire**, dispositif alternatif au conseil de discipline, a pour rôle d'instruire les dossiers difficiles, elle met en œuvre tout dispositif d'aide à l'élève et assure un rôle de médiation entre l'établissement, l'élève et sa famille. Elle peut donner un avis au chef d'établissement concernant l'engagement de procédures disciplinaires. Y siègent le professeur principal de la classe, 2 professeurs de l'équipe pédagogique, un membre de la vie scolaire, les délégués de la classe, la principale ou le principal adjoint. L'élève et sa famille sont obligatoirement présents. Toute personne susceptible d'apporter un éclairage sur la situation ou un témoignage peut être invitée par le chef d'établissement à participer à la commission vie scolaire

Annexe 9 : remarques et observations sur le comportement et / ou le travail

(sections du carnet de correspondance du collège Pasteur d'Yvré l'Evêque)

INFORMATION SUR LE TRAVAIL : 1 ^{er} TRIMESTRE				
Remarque	Date	Faite par	Motif	Signature des parents
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Observation 1 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

Observation 2 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

Observation 3 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

INFORMATION SUR LE COMPORTEMENT : 1 ^{er} TRIMESTRE				
Remarque	Date	Faite par	Motif	Signature des parents
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Observation 1 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

Observation 2 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

Observation 3 :
 Motif : Par :
 Le :
 Signature des parents

Annexe 10 : Mesures face à l'absentéisme

(Extraits provenant du site internet du Ministère de l'Éducation Nationale

<http://www.education.gouv.fr/cid54921/la-lutte-contre-l-absenteisme-scolaire.html#Recours>
en cas d'absentéisme persistant)

Recours en cas d'absentéisme persistant

Saisir la caisse d'allocations familiales

Il arrive que les personnes responsables de l'enfant mineur ne mettent pas tout en œuvre pour rétablir l'assiduité de l'élève alors qu'elles sont accompagnées et que des tentatives de remédiation et de dialogue avec les familles ont été effectuées. **Une procédure de sanctions administratives ou pénales est alors le dernier recours pour mettre fin à une situation d'absentéisme persistant.** C'est le cas lorsqu'au cours d'une même année scolaire, une nouvelle absence de l'élève d'au moins quatre demi-journées sans motif légitime ni excuses valables sur un mois est constatée.

Consultation des personnes responsables de l'élève

L'inspecteur d'académie demande aux personnes responsables de l'enfant mineur de présenter leurs observations. **La suspension ou la suppression de prestations familiales n'a pas lieu si la personne concernée n'a pas été mise à même de présenter des observations** écrites et, le cas échéant, sur sa demande, des observations orales.

Suspension du versement d'une partie des allocations familiales

L'inspecteur d'académie transmet au directeur de la caisse d'allocations familiales (Caf) **une demande de suspension du versement de la part d'allocations familiales due au titre de l'enfant en cause s'il n'existe pas d'excuses valables ou de motif légitime justifiant les absences**. Le versement est suspendu. Le directeur de la Caf informe l'inspecteur d'académie et le président du conseil général de la date de la mise en œuvre de cette suspension. Il informe également les personnes responsables de l'élève de cette décision et des dispositifs d'accompagnement parental auxquels elles peuvent avoir recours.

Rétablissement du versement des prestations

Le versement des allocations familiales est rétabli lorsqu'aucune nouvelle absence sans motif légitime ni excuses valables n'est intervenue un mois après la suspension du versement des allocations.

Dès que l'inspecteur d'académie a demandé la suspension du versement des allocations familiales au directeur de la Caf ou d'un autre organisme délivrant des prestations familiales il s'informe régulièrement auprès du directeur d'école ou du chef d'établissement de l'assiduité de l'enfant.

Le rétablissement du versement des allocations familiales est rétroactif. Toutefois, si une ou plusieurs nouvelles absences d'au moins quatre demi-journées par mois sans justification ont été constatées après la suspension, lors du rétablissement des versements, les allocations sont supprimées pour les mois en cause.

Saisir le procureur de la République

Si la personne ne figure pas dans le fichier "allocataires" de la Caf ou d'un autre organisme débiteur des prestations familiales, l'inspecteur d'académie peut :

- informer le président du conseil général des nouvelles absences pour prendre des mesures d'aide adaptées
- saisir le procureur de la République

Si de nouvelles absences sont constatées, le procureur de la République, une fois saisi, juge des suites à donner : rappel à la loi, etc.

Le ministère mènera une enquête sur l'application du nouveau dispositif de lutte contre l'absentéisme en octobre 2011.

Annexe 11 : grille d'oral des élèves

Grille conçue grâce à la collaboration d'enseignants de langues du collège Pasteur (Yvré l'Evêque)

SURNAME : NAME : FORM :	Domaine ► Réagir et dialoguer Item 2-2 : dialoguer sur des sujets familiaux
-------------------------------	--

GRILLE n°		SPEAKING	HELP AND CORRECTION	READ OR REPEAT	VOLUNTEERING FOR CORRECTIONS
Cours	Date	Interventions spontanées	Ecoute : correction d'un camarade	Ecoute : répétition lecture	Correction d'activités écrites
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
..... /20		/10	/2	/3	/5

Participation volontaire Le professeur sollicite la participation



0 : Refus de prendre la parole C : emploi du langage de classe

SÉQUENCE 10: YOU MUSTN'T DO THAT!

Tâche finale + Evaluation :

**Write your own golden rules.
=Ecris tes propres règles d'or.**

- *Crée une affiche à coller sur la porte de ta chambre.*
- *Imagine des panneaux d'interdiction et d'obligation ainsi que leur signification sous forme de phrases.*

Tu auras besoin de :



Vocabulaire	Grammaire	Phonologie	Civilisation	Compétences de communication
Activités interdites et autorisées de la vie quotidienne	must / mustn't Can / Can't	/ʌ/ /æ/ - /ə/ /ɑː/ - /ɒ/	Code de la route aux USA.	Organiser son discours. Règles de politesse.

DOMAINES

Evaluation finale:

- **écrire** > *Item 2-14 : Ecrire un message simple.*

Tâches intermédiaires évaluées :

- **écouter et comprendre** > *Item 2-6 : Comprendre les points essentiels d'un message oral*
- **réagir et dialoguer** > *Item 2-3 : Demander et donner des informations.*

Annexe 14 : Jeu du colin-maillard avec les 6èmes.









Voir les extraits vidéo du DVD joint : de la minute 22'24 à 26'38 et 34'26 à 37'28 (extraits d'une séance que j'ai menée avec une classe de sixième pendant mon stage en responsabilité au collège Pasteur)

Annexe 15 : stratégie d'entrée dans la séquence présentée en annexe 12.

1. Trouve l'intrus parmi ces 8 panneaux.
2. Coche en bleu la case correspondant à l'intrus.
3. Quel est le point commun entre tous les autres panneaux ?

.....

.....

Annexe 16 : Questionnaire vierge distribué aux élèves du collège Pasteur

Classe :

Je réalise actuellement une enquête sur la façon dont les élèves de collège ressentent les sanctions ; afin de m'aider dans mon travail, je te demande de répondre le plus sincèrement possible à ce questionnaire, s'il te plait. Ce questionnaire doit rester anonyme.

1. Test-t-il déjà arrivé de recevoir une sanction ?
 Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent Toutes les semaines Tous les jours
2. Es-tu plutôt sanctionnée(e) pour le travail ? Pour le comportement ? Pour les deux ?
3. Remplis le tableau suivant:

SANCTIONS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Quel type de sanction as-tu déjà reçu ? [X]									
Penses-tu que tu méritais cette sanction ? [Oui/Non]									
Penses-tu que la sanction était juste (à la hauteur de la faute) ? [Oui/Non]									
Sentiments ressentis [X]									
Tu as été en colère.									
Tu n'as pas compris pourquoi on t'avait sanctionné.									
Tu as regretté d'avoir agi ainsi.									
Tu as trouvé cela parfaitement injuste.									
Cela ne t'a rien fait du tout.									
Tu as protesté.									
Tu as accepté la sanction sans problème.									
Tu es devenu violent.									
Tu as eu peur.									
Tu t'es mis à pleurer.									
Tu t'es senti(e) gêné(e).									
Autres (écris ton sentiment dans la case correspondant)									

SANCTIONS : 1 = Remarque dans le carnet, 2 = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, 3 = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, 4 = Copier des lignes, 5 = Exercice(s) supplémentaires à faire, 6 = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, 7 = Recopier la leçon ou un travail mal fait, 8 = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), 9 = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

4. Lorsque tu reçois une sanction, cela te donne envie de **NE PAS** recommencer.
 cela ne t'empêchera pas de recommencer.
 tu essaieras de faire des efforts pour que cela n'arrive plus.
 tu ne changeras pas ton comportement pour autant.
 cela te permet de comprendre ta faute.

5. Quelle sanction trouves-tu la plus efficace ?

.....

6. Imagine une sanction qui te paraît être la plus efficace et utile (une sanction que tu n'as encore jamais reçue et qui te permettrait de comprendre ta faute et ne pas recommencer) :

.....

.....

.....

.....

MERCI POUR TA PARTICIPATION ET TON AIDE !

Emilie BRAY, professeur stagiaire anglais.

Tableaux récapitulatifs des résultats des questionnaires distribués aux élèves du collège Pasteur.

		6 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
Classes étudiées :		%	%	%	%
Fréquence des sanctions obtenues	Jamais	5,5	3,5	0	2,9
	Rarement	22,2	55,2	31,8	39,1
	Parfois	16,7	17,2	59,1	30,4
	Souvent	38,9	17,2	4,6	18,8
	Très souvent	5,5	3,5	4,6	4,4
	Toutes les semaines	0	3,5	0	1,5
	Tous les jours	0	0	0	0
Sanction pour :	Travail	27,8	62,1	27,2	42
	Comportement	27,8	10,4	31,8	21,7
	Les deux	27,8	24,1	40,9	30,4
Types de sanctions* reçues (plusieurs réponses possibles) :	a	77,7	89,6	95,5	88,4
	b	16,6	41,4	9,1	24,6
	c	11,1	13,8	50	24,6
	d	5,5	24,1	27,3	20,3
	e	0	10,3	22,7	11,6
	f	0	6,9	18,2	8,7
	g	38,8	10,3	31,8	24,6
	h	11,1	13,8	27,3	17,4
	i (exclusions et/ou retenues)	0	6,9	13,6	7,3

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Punition méritée?	a	Oui	92,9	61,5	66,6	70,5
		Non	50	42,3	57,1	49,2
	b	Oui	100	91,7	0	82,4
		Non	0	8,3	100	17,7
	c	Oui	100	100	54,5	70,6
		Non	0	0	45,4	29,4
	d	Oui	100	42,9	16,7	35,7
		Non	0	57,1	83,3	64,3
	e	Oui	0	66,7	20	37,5
		Non	0	33,3	80	62,5
	f	Oui	0	100	100	100
		Non	0	0	0	0
	g	Oui	42,9	66,7	42,9	47,1
		Non	71,4	33,3	57,1	58,8
	h	Oui	50	25	66,7	50
		Non	0	25	33,3	25
	i	Oui	0	0	33,3	20
		Non	0	100	66,7	80

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Punition à la hauteur de la dérégulation ?	a	Oui	57,1	69,2	66,7	65,6
		Non	42,9	26,9	33,3	32,8
	b	Oui	66,7	91,7	100	88,2
		Non	0	8,3	0	5,9
	c	Oui	50	72	54,5	58,8
		Non	0	0	27,3	17,7
	d	Oui	100	42,9	50	50
		Non	0	42,9	33,3	35,7
	e	Oui	0	66,7	60	62,5
		Non	0	33,3	40	37,5
	f	Oui	0	100	75	83,3
		Non	0	0	25	16,7
	g	Oui	28,6	33,3	28,6	29,4
		Non	28,6	33,3	57,1	41,2
	h	Oui	0	25	66,7	41,7
		Non	0	25	33,3	25
	i	Oui	0	50	33,1	40
		Non	0	50	66,7	100
Sentiment de colère ressenti	a		42,9	38,5	42,9	50
	b		33,3	16,7	50	23,5
	c		50	0	36,4	29,4
	d		0	28,6	50	35,7
	e		0	0	60	37,5
	f		0	50	25	33,3
	g		14,3	0	42,9	23,5
	h		0	0	83,3	41,7
	i		0	50	66,7	60

*SANCTIONS : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Sentiment d'incompréhension face à la punition	a	21,4	26,9	38,1	29,5
	b	0	8,3	50	11,8
	c	0	25	27,3	23,5
	d	0	71,4	16,7	42,9
	e	0	66,7	20	37,5
	f	0	50	0	16,7
	g	28,6	66,7	28,6	35,3
	h	0	25	16,7	16,7
	i	0	50	33,3	40
Regrets après avoir eu la punition	a	42,9	38,5	23,8	34,4
	b	0	58,3	50	47
	c	100	25	45,4	47
	d	0	28,6	0	14,3
	e	0	66,7	0	25
	f	0	50	25	33,3
	g	28,6	33,3	28,6	29,4
	h	50	0	33,3	25
	i	0	0	33,3	20
Sentiment d'injustice face à la punition reçue	a	42,9	19,2	61,9	39,3
	b	33,3	16,7	50	23,5
	c	0	0	54,5	35,3
	d	0	14,3	83,3	42,9
	e	0	0	60	37,5
	f	0	0	0	0
	g	14,3	0	42,9	23,5
	h	0	0	50	25
	i	0	0	0	0

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Pas de réaction face à la punition	a	0	34,6	62	36,1
	b	0	25	50	23,5
	c	0	25	27,3	23,5
	d	0	28,6	50	35,7
	e	0	0	20	12,5
	f	0	0	25	16,7
	g	0	0	42,9	17,7
	h	0	0	33,3	16,7
	i	0	0	0	0
Protestation(s) face à la punition	a	28,6	15,4	52,3	31,1
	b	0	8,3	50	11,8
	c	0	0	18,2	11,8
	d	0	14,3	66,7	35,7
	e	0	0	60	37,5
	f	0	0	25	16,7
	g	0	0	71,4	29,4
	h	50	0	50	33,3
	i	0	50	33,3	40
Acceptation de la punition	a	57,1	46,1	28,6	42,6
	b	33,3	58,3	0	47
	c	0	0	54,5	35,3
	d	0	28,6	16,7	21,4
	e	0	0	0	0
	f	0	0	50	33,3
	g	57,1	0	42,9	41,2
	h	50	0	16,7	16,7
	i	0	0	33,3	20

*SANCTIONS : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Devenir violent face à la punition	a	7,1	0	0	1,6
	b	33,3	0	0	5,9
	c	0	0	0	0
	d	0	0	0	0
	e	0	0	0	0
	f	0	0	0	0
	g	0	0	0	0
	h	0	0	0	0
	i	0	0	0	0
Sentiment de peur	a	64,3	30,8	0	27,9
	b	33,3	0	0	5,9
	c	50	25	45,4	41,2
	d	0	0	0	0
	e	0	0	0	0
	f	0	0	0	0
	g	14,3	0	0	5,9
	h	0	0	0	0
	i	0	50	0	20
Se mettre à pleurer	a	21,4	3,8	9,5	9,8
	b	0	0	0	0
	c	0	0	27,2	17,6
	d	0	14,3	0	7,1
	e	0	0	0	0
	f	0	0	0	0
	g	0	33,3	0	5,9
	h	0	0	0	0
	i	0	0	0	0

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Se sentir gêné(e)	a	35,7	19,2	4,8	18
	b	33,3	0	0	5,9
	c	0	0	18,2	11,8
	d	0	0	0	0
	e	0	0	0	0
	f	0	0	0	0
	g	28,6	0	0	11,8
	h	0	0	0	0
	i	0	0	0	0

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Nombre total de réponses :		(... /16)	(... /29)	(... /22)	(.../67)
Conséquences de la punition	Donne envie de ne pas recommencer	11	7	5	23
	N'empêche pas de recommencer	1	3	5	9
	L'élève fera des efforts pour que cela n'arrive plus	15	22	14	51
	L'élève ne changera pas de comportement	0	2	6	8
	Permet de comprendre la faute	5	10	7	22
Punition la plus efficace (selon les élèves)	a	1	11	4	16
	b	1	1	0	2
	c	13	4	6	23
	d	0	5	0	5
	e	0	0	0	0
	f	0	0	0	0
	g	0	0	1	1
	h	0	2	2	4
I (exclusions, retenues)	2	8	8	18	

***SANCTIONS** : **a** = Remarque dans le carnet, **b** = Privé(e) de récréation pour faire un travail oublié ou non terminé, **c** = Convoqué(e) dans le bureau de la principale ou du principal adjoint, **d** = Copier des lignes, **e** = Exercice(s) supplémentaires à faire, **f** = Apprendre la leçon que tu n'avais pas ou mal apprise, **g** = Recopier la leçon ou un travail mal fait, **h** = Faire un travail d'intérêt général (ex : ramasser les papiers sur le sol...), **i** = Autres (écris dans la case de quoi il s'agissait).

Sanctions innovantes proposées par les élèves : dialogue avec celui qui sanctionne, travail dans une association hors temps scolaire avec compte-rendu à faire sur ce que l'élève puni a effectué dans l'association, dans le cas de dessins sur le cahier : marcher dans la cour de récréation en montrant son cahier à tout le monde, faire le tour de la cour en marchant pendant toute une heure, rester debout toute une heure de cours, rester assis sur une chaise sans table

Annexe 17 : fiches de suivi

(Fiches collectées auprès du principal adjoint du collège Pasteur)

Comportement

FICHE DE SUIVI

SEMAINE DU

AU

Nom :


Prénom :

Classe :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<p>FRANÇAIS Finie très agité. beaucoup d'interventions</p> <p>FRANÇAIS Inimitable pour le faire remarquer. Aucun travail autonome.</p> <p>Techno 01 Bonne participation au cours. Cependant</p> <p>SVT Il faut être un peu plus concentré.</p>	<p>AGLI Bon comportement et bonne participation</p> <p>HG Très bien mais peu de participation.</p> <p>FRANÇAIS Presque RAS.</p> <p>MATHS Peu concentré. Voulu en détails.</p>	<p>FRANÇAIS Outil de la fiche. Peu de concentration. N'a pas fait tout le travail en classe.</p> <p>HG Fiche oubliée en cours. Pas après bonne participation.</p> <p>SVT RAS.</p>	<p>HG Evaluation RAS</p> <p>AGLI Assez concentré. Se retient de parler français.</p> <p>MATHS Interventions déplacées. "Rompas se permet de répondre". "Un peu difficile à suivre".</p> <p>FRANÇAIS "Rompas se permet de répondre".</p>	<p>AGLI Assez concentré. Se retient de parler français.</p> <p>EPS Au travail Concentre</p> <p>EPS</p>
<p>Objectifs de la semaine :</p> <p>Pas plus de 4 remarques négatives</p>				
<p>AGLI Manque de concentration pendant le devoir "écouter". Bonne implication à l'oral pour la suite du cours.</p> <p>ARTS PLASTIQUES A des mal à rester en place et à réaliser son œuvre (sans cesse).</p> <p>MATHS</p>		<p>MUSIQUE Bien. Pourvu L'effort est fait. MATHS Pas de bavardages (mais à retourner).</p> <p>BILAN DIRECTION</p>		
<p>AMT/SOUTIEN Je n'ai pas eu la feuille.</p> <p>EPS</p> <p>MATHS</p>		<p>TECHNO Très bon travail. Doit se concentrer davantage.</p>		

Commentaires :

Visa des Parents :



Travail

FICHE DE SUIVI DE TRAVAIL

SEMAINE DU 26/03 AU 30/03

Nom : _____

Prénom : _____

Classe : _____

Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi	
<input type="checkbox"/> Fait	<input checked="" type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input checked="" type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input checked="" type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
	Travail			<i>sur complet - mal fait</i>					<i>Métainc</i>
<input type="checkbox"/> Fait	<input checked="" type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input checked="" type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
	<i>1/2 pas de dictée</i>								
<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
	<i>Prof: manuel mal au ventre</i>								
<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input checked="" type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
		<i>Par de cahier Pas de manuel!</i>						<i>PAS</i>	
<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
<input checked="" type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait	<input type="checkbox"/> Fait	<input type="checkbox"/> Non fait
		<i>pas de cahier exercice</i>							
<i>Travail à refaire :</i>		<i>Travail à refaire :</i>		<i>Travail à refaire :</i>		<i>Travail à refaire :</i>		<i>Travail à refaire :</i>	
<i>- Devoir non signé, non corrigé - ✓</i>		<i>Mis en retenu jeudi 29 pour rattraper le travail non fait - ✓</i>		<i>refaire (Anglais) W 137 p 56 ✓</i>		<i>faire maison duphile ✓</i>		<i>Travail à refaire :</i>	
<i>- Français: mis en retenu pour faire son travail ✓</i>		<i>- exercices, non présentés à refaire ✓</i>				<i>en retenu = a bien travaillé -</i>			

Commentaires :

Visa des Parents :

Résumé

Ce mémoire traite de la gestion des dérégulations par les élèves au collège. On s'intéresse plus particulièrement aux situations en classe d'anglais. Les comportements déviants trouvent leurs causes dans divers environnements. Les conséquences de ces dérégulations peuvent être multiples mais aboutissent généralement à des punitions ou sanctions. Afin de basculer sur un autre système que celui des sanctions, la classe d'anglais peut se révéler être un espace où les activités et modalités de travail sont suffisamment attractives qu'elles suffisent à endiguer les dérégulations. D'autres facteurs peuvent venir atténuer ces comportements déviants, comme des sanctions plus innovantes, par exemple.

Mots-clefs : dérégulations, collège, anglais, comportements déviants, punitions, sanctions

Abstract

This thesis deals with the handling of deregulations by pupils in secondary schools. The emphasis is put on situations occurring in the English class. Deviant behaviours find their causes in diverse environments. Consequences of such deregulations can be multiple but usually lead to punishments. In order to move to another system than the one of punishment, the English class can be an area where activities and practical details are attractive enough to contain deregulations. Other factors can reduce those deviant behaviours, such as more innovative punishment than ever, for instance.

Keywords: deregulations, secondary school, English, deviant behaviours, punishment