



HAL
open science

Les règles de vie de classe : vers un triptyque explicitation, justification, élaboration collective

Floriane Pelletier

► To cite this version:

Floriane Pelletier. Les règles de vie de classe : vers un triptyque explicitation, justification, élaboration collective. Education. 2016. dumas-01658030

HAL Id: dumas-01658030

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01658030>

Submitted on 12 Oct 2018

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :
Floriane PELLETIER

soutenu le : **1 juillet 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Formation générale

Les règles de vie de classe.

Vers un triptyque explicitation, justification, élaboration collective

Mémoire dirigé par :
Sylvie L'HEUDE

Enseignante – Sciences de l'éducation
ESPE Centre Val de Loire – Académie Orléans-Tours

JURY :

Annie Féraud

Maitre formateur, école maternelle du Jardin des Plantes,
Orléans (Président du jury)

Cédric Aymérial

Maitre formateur, école élémentaire Paul Bert, Saint-Jean-
de-la-Ruelle

Sylvie L'HEUDE

Enseignante, Sciences de l'éducation, ESPE Centre Val de
Loire

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. Cédric Aymérial ainsi que Mme Marie-Christine Rivoal qui m'ont suivie tout au long de cette année de stage, pour le temps et l'écoute qu'ils m'ont accordés, et pour leurs précieux conseils sur ma pratique professionnelle en classe.

Je souhaite également remercier ma directrice de mémoire, Mme Sylvie L'Heude, pour sa réactivité, son suivi et ses conseils dans la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Mme Sophie Chamard, avec qui j'ai partagé cette année la responsabilité de la classe de CE2, pour son formidable accueil, ses précieux conseils et son soutien constant au cours de cette année. Je remercie également tous les membres des équipes éducatives des écoles Charles de Gaulle et Abbé Régnard de Pithiviers qui m'ont accompagnée tout au long de cette année et de mon entrée dans le métier fascinant de professeur des écoles.

Sommaire

<u>Remerciements.....</u>	<u>1</u>
<u>Introduction.....</u>	<u>4</u>
<u>I. Les règles de vie de classe : un enjeu central pour l'école.....</u>	<u>8</u>
Introduction.....	8
A. Expliciter les règles de la vie de classe pour mieux intégrer les élèves.....	8
<u>1. Instaurer un espace « hors menace » (Meirieu).....</u>	<u>8</u>
<u>2. Réduire les inégalités sociales face à l'école.....</u>	<u>9</u>
B. Justifier les règles : la réflexion, de l'acceptation à la responsabilisation.....	11
<u>1. Donner du sens aux règles.....</u>	<u>11</u>
<u>2. Vers une responsabilisation des élèves.....</u>	<u>12</u>
C. De la réflexion collective à la citoyenneté scolaire.....	14
<u>1. Faire émerger un sentiment d'appartenance collective.....</u>	<u>14</u>
<u>2. Devenir acteur : encourager l'implication et la participation.....</u>	<u>15</u>
Conclusion.....	17
<u>II. Travailler sur les règles de vie de classe.....</u>	<u>18</u>
Introduction et présentation du contexte.....	18
A. L'explicitation des règles de vie de classe.....	20
<u>1. Apprentissage des règles de la communication.....</u>	<u>21</u>
<u>2. Règles de vie de classe.....</u>	<u>24</u>
B. La justification des règles de vie de classe.....	30

<u>1. Présentation générale du questionnaire (méthodologie).....</u>	<u>31</u>
<i>a) Structure générale et contenu des questions.....</i>	<i>31</i>
<i>b) Contexte de passation et consignes.....</i>	<i>32</i>
<u>2. Interpretation.....</u>	<u>33</u>
<i>a) Classement des règles par ordre s'importance.....</i>	<i>33</i>
<i>b) Typologie des justifications.....</i>	<i>35</i>
<i>c) Résultats et analyse.....</i>	<i>38</i>
C. Vers une élaboration collective et une implication plus forte des élèves.....	45
<u>1. Portée et limites de ma pratique de classe.....</u>	<u>45</u>
<i>a) Les séances.....</i>	<i>45</i>
<i>b) Le questionnaire.....</i>	<i>46</i>
<i>c) L'impact sur la classe.....</i>	<i>48</i>
<u>2 Permettre l'élaboration collective et l'implication des élèves.....</u>	<u>50</u>
<i>a) Le conseil d'élèves pour permettre une élaboration collective.....</i>	<i>50</i>
<i>b) La coévaluation comme outil de réflexion et d'implication des élèves.....</i>	<i>51</i>
<i>c) Un travail en EMC pour amener les élèves vers le niveau postconventionnel.....</i>	<i>52</i>
Conclusion.....	54
<u>Conclusion.....</u>	<u>57</u>
<u>Bibliographie.....</u>	<u>60</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>62</u>
Annexe 1 : fiches de préparations des séances menées en classe.....	63

Annexe 2 : Reproduction du questionnaire.....	65
Annexe 3 : Tableaux de résultats du questionnaire.....	67
<u>Partie 1 : classement des règles par les élèves.....</u>	<u>67</u>
<u>Partie 2 : justification des règles par les élèves.....</u>	<u>68</u>
Annexe 4 : fiche de préparation de la séquence construite l'an dernier.....	76

Introduction

Le métier de professeur des écoles me paraît intéressant à plusieurs titres, dans la mesure où il permet de contribuer à la formation des futures générations et au développement des différentes dimensions constitutives de l'être humain. Parmi les différentes compétences et connaissances que recouvre cette formation, un aspect m'a toujours paru particulièrement important : aider les élèves à devenir des adultes à la fois autonomes et responsables, dotés d'esprit critique et d'initiative individuelle, mais aussi capables d'accepter les contraintes de la vie collective.

Dans cette perspective, il me semble que la gestion de la vie de classe constitue un vecteur indispensable à une telle formation ; j'ai donc décidé d'approfondir cet aspect du métier au cours de ma formation au sein du M2 MEEF. En effet, pour la plupart des enfants, l'école constitue le premier cadre de socialisation hors de la cellule familiale, donc celui où ils s'initient à de nouveaux rapports sociaux régis par le droit, avec leurs pairs comme avec les adultes qui composent l'équipe éducative. Or ce cadre, avec ses règles et son mode de fonctionnement, n'a rien d'évident ; il suppose un apprentissage que l'école doit prendre en charge afin d'assurer l'intégration optimale de tous les élèves, mais aussi pour soutenir leur formation de futurs citoyens.

Les règles de vie de classe me semblent ainsi occuper une place nodale dans l'édifice scolaire, jouant à la fois le rôle de structure et d'objet voire de levier des apprentissages. En effet, ce sont elles qui permettent de poser le cadre qui conditionne aussi bien le climat de la classe que l'efficacité des autres apprentissages ; mais elles sont aussi l'occasion d'apprentissages spécifiques et du développement de compétences décisives en matière sociale, morale et civique, permettant en particulier

la formation progressive d'un rapport aux règles dominé non par l'affect ou la peur mais par une adhésion raisonnée.

Il est d'ailleurs remarquable que les nouveaux programmes, publiés en 2015, aillent dans ce sens, et ce dès l'école maternelle, en affirmant l'importance pédagogique d'un travail sur les règles de vie de classe. Ainsi, dans les programmes du cycle 1 « apprendre ensemble et vivre ensemble » est « l'enjeu de formation central » autour duquel sont structurés les apprentissages, afin d'assurer « une première acquisition des principes de la vie en collectivité ». Pour cela, les programmes précisent que :

« dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits [...] et les obligations dans la collectivité scolaire [...]. Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles et une première réflexion sur leur application. Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une élaboration collective de règles de vie adaptées à l'environnement local ».

Ce travail entamé dès le début de la scolarité se poursuit ensuite en cycle 2 et 3, particulièrement dans la dimension normative du programme d'EMC :

« l'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes ».

Les programmes précisent d'ailleurs que cette formation n'a pas pour but unique d'amener les élèves à obéir aux règles scolaires ou sociales : l'objectif est de leur permettre de « comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique ». Or cette compréhension appelle une adhésion réfléchie, donc la participation des élèves à une réflexion, voire à l'élaboration des règles : il

s'agit certes de « respecter les autres et les règles de vie », mais aussi de « comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser », et de « participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat », à travers des dispositifs tels que les « conseils d'élèves » ou les « discussions à visée philosophique », préconisés aussi bien au cycle 2 qu'au cycle 3.

Ainsi, selon les directives institutionnelles, c'est tout au long de l'école primaire qu'un travail spécifique sur les règles de vie de classe doit être mené, qui dépasse la seule imposition verticale des règles pour atteindre à la compréhension et à la réflexion sur la fonction et sur le contenu des règles communes. L'enjeu, à terme, et de permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie, c'est-à-dire à « la capacité à se donner à soi-même ses propres lois [...] sachant qu'on le fait »(Castoriadis, 1990, p.131).

Compte tenu de ces recommandations officielles et de mon propre intérêt pour la question de la formation du citoyen, se pose la question des modalités concrètes de ce travail sur les règles de vie de classe. Il s'agit donc de se demander comment mettre en œuvre des dispositifs et des situations pédagogiques susceptibles de soutenir des apprentissages favorisant à la fois l'appropriation et le respect des règles de vie de classe par les élèves, et une éducation à la citoyenneté dans ses aspects aussi bien juridiques que pratiques, développant les compétences des élèves à la réflexion et à la coopération.

Ce mémoire se déroulera en deux temps. Il s'agira, d'abord, d'établir et de préciser l'importance des règles de vie de classe dans l'expérience scolaire des élèves, en faisant appel aussi bien aux recommandations institutionnelles qu'aux acquis de la recherche en sciences de l'éducation et plus généralement en sciences humaines, en particulier en psychologie et en sociologie, soulignant que l'efficacité pédagogique

des règles de vie de classe renvoie à un travail spécifique qui s'articule autour du triptyque « explicitation – justification – élaboration ». Il s'agira ensuite, à la lumière de mon expérience professionnelle acquise au cours de cette année en tant que professeur des écoles stagiaire, d'examiner comment cette logique peut être mise en œuvre concrètement au sein d'un espace classe par définition toujours spécifique. À partir de l'analyse de mes propres pratiques et de quelques dispositifs que j'ai eu l'occasion d'expérimenter dans les classes dont j'étais responsable, l'enjeu sera alors d'identifier leurs apports et leurs limites et de réfléchir aux changements à introduire et aux prolongements à envisager afin d'améliorer mes pratiques professionnelles à venir.

I. Les règles de vie de classe : un enjeu central pour l'école

Introduction

La gestion éducative du cadre scolaire, et plus particulièrement de la classe, constitue un enjeu pédagogique aussi ancien qu'important. Le travail sur les règles de vie de classe constitue en effet à la fois l'objectif d'un apprentissage spécifique, celui de l'éducation morale et civique ou de l'éducation à la citoyenneté, et un objectif transversal, dans la mesure où il permet de mettre en place dans la classe un cadre favorable à tous les apprentissages. À partir de lectures croisant analyses issues des sciences de l'éducation et de différentes sciences humaines (sociologie et psychologie en particulier), je développerai dans cette première partie l'hypothèse selon laquelle, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté démocratique, le travail optimal sur cet objet doit s'efforcer d'articuler les trois dimensions de l'explicitation, de la justification et de l'élaboration collectives des règles de vie de classe.

A. Expliciter les règles de la vie de classe pour mieux intégrer les élèves

1. Instaurer un espace « hors menace » (Meirieu)

Une des compétences professionnelles des enseignants consiste à savoir « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »(MEN 2013) Or, établir des règles explicites concernant la vie de classe et les comportements attendus des élèves contribue de façon significative à cet objectif. Ainsi, « agir dans un cadre explicite et explicité » est recommandé par le réseau Canopé, lié au ministère de l'Éducation nationale, comme l'une des conditions pour créer un cadre accueillant pour les

élèves.

Cette explicitation des règles de vie de classe peut, selon Meirieu (2015), répondre à deux enjeux différents. D'abord, elle permet de rassurer les élèves, de leur fournir un cadre à la fois connu, clair et stable, au sein duquel, une fois qu'ils y seront accoutumés, ils pourront plus facilement accepter la prise de risque que constitue tout apprentissage. Cette sécurisation est d'autant plus importante que le rapport entre l'école et la société a profondément changé au cours des dernières décennies. En effet, toujours selon Meirieu, pendant longtemps les normes attachées au statut d'élèves étaient le plus souvent transmises avant même l'entrée à l'école, car les normes scolaires étaient largement partagées au sein de la société. Or il semblerait que désormais, l'école constitue pour de nombreux élèves un espace nouveau, inconnu mais aussi étranger, car reposant sur un fonctionnement spécifique, très différent du reste de la société et de leurs propres expériences sociales. Dès lors, pour pouvoir fonctionner de façon efficace, l'école doit assumer la distance qui la sépare du reste de la société et prendre en charge l'apprentissage et la transmission de ses propres règles, normes et attentes auprès de son public.

Sans s'y réduire, car il s'agit là d'une exigence transversale à toutes les activités d'apprentissage, cette explicitation des attentes de l'école appelle à la définition des règles communes de vie de classe de façon à la fois claire et explicite. Ainsi, les élèves ayant connaissance des attentes et des interdits, ils pourront plus facilement se concentrer sur leurs apprentissages plutôt que sur les indices et signes implicites susceptibles de leur indiquer la conduite à adopter.

2. Réduire les inégalités sociales face à l'école

Selon Meirieu (2015), la nécessité où se trouve l'école d'explicitier ses règles constitue en réalité une chance pour le système scolaire, dans la mesure où elle

accompagne et soutient sa volonté d'assurer l'égalité des chances. En effet, expliciter les règles est peut-être nécessaire pour tous les élèves, compte tenu des changements sociaux ; mais c'est particulièrement important pour ceux qui, à cause de leur origine sociale ou culturelle, sont les plus éloignés de l'école et de ses normes de fonctionnement (parents de catégories populaires, peu diplômés, étrangers, etc.). Pour ceux-ci, pouvoir comprendre les règles scolaires, grâce à leur présentation explicite, s'avère vital pour assurer leur intégration et égaliser leurs chances de réussite.

La notion de curriculum permet de clarifier ce point. En effet, selon Perrenoud, l'apprentissage scolaire repose sur trois piliers : le curriculum formel, qui correspond aux apprentissages programmés, le curriculum réel, qui reflète les éléments effectivement transmis, et le curriculum caché, qui renvoie aux éléments implicites, attendus et/ou transmis involontairement. Le curriculum caché est en grande partie constitué des normes et des attentes non formulées, car souvent non identifiées, non conscientisées par les acteurs – mais qui n'en sont pas moins prégnantes dans leur évaluation d'une situation ou d'une action. Or de nombreuses études sociologiques, à commencer par celles de Bourdieu (1980), ont démontré que le curriculum caché renforce les inégalités sociales face à l'école, car il constitue une barrière pour l'entrée en apprentissage et pour l'accès au métier d'élève, en particulier pour les enfants issus de familles qui ne maîtrisent pas les normes sociales dominantes (Perrenoud, 1993).

L'existence d'un curriculum caché est peut-être indépassable ; cependant, expliciter au maximum les règles scolaires constitue un moyen de réduire son poids et sa portée, en faisant passer les normes de la vie scolaire dans le curriculum formel (par la mise en place de séances dédiées) et surtout dans le curriculum réel (en les faisant apprendre et respecter). En réalité, cette explicitation est sans doute bénéfique

pour tous les acteurs de la situation pédagogique. Pour les élèves, elle permet une entrée sécurisante et égalitaire dans l'univers scolaire, où ce qui est attendu de leur part est clairement énoncé. Pour les familles, elle permet d'identifier clairement les règles effectives du fonctionnement de la classe, ce qui à la fois facilite le suivi du travail des enfants et désamorce les soupçons éventuels de partialité enseignante. Pour les enseignants, enfin, elle pose le cadre d'une réflexivité accrue sur leur propre pratique, qui leur permet d'interroger et de reformuler leurs attentes vis-à-vis de leurs élèves, mais aussi de prendre conscience et de remettre en question leurs habitudes pédagogiques – afin, le cas échéant, de les améliorer.

B. Justifier les règles : la réflexion, de l'acceptation à la responsabilisation

1. Donner du sens aux règles

Si l'explicitation des règles est un premier pas nécessaire vers leur intégration par les élèves, celle-ci sera d'autant plus efficace qu'ils seront capables d'en comprendre le sens, ou du moins d'en apprécier la justification. C'est pourquoi, afin de favoriser l'apprentissage et la socialisation, le référentiel officiel des compétences professionnelles recommande non seulement de « rendre explicites pour les élèves les objectifs visés » mais aussi de « construire avec eux le sens des apprentissages¹ »(MEN. En effet, donner du sens aux activités scolaires permet non seulement de motiver les élèves, mais cela facilite aussi l'appropriation du savoir et son réinvestissement à d'autres moments, dans d'autres activités.

Il s'agit d'un principe transversal, mais qui s'applique tout particulièrement aux règles de vie de classe – d'autant que celles-ci encadrent et structurent toutes les autres activités. En effet, remarque Lecomte, pour être acceptées et suivies, les règles de vie ne doivent pas seulement être explicites, elles doivent en outre être (ou

¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O.E.N. n°30 du 25 juillet 2013.

paraître) « pertinentes », et pour ce faire, se fonder sur des « justifications objectives, comme l'impératif de protection de la personne, du groupe, de l'institution ou encore celui d'efficacité dans l'accomplissement de la tâche »(Lecomte, 2012). Il s'agit d'éviter que la règle ne semble arbitraire, liée à la seule volonté discrétionnaire de l'enseignant, en montrant qu'elle repose sur de bonnes raisons, sur des raisons acceptables par tous. Apporter une telle justification à l'existence des règles leur procure une légitimité qui les rend plus compréhensibles, donc plus acceptables : selon le réseau Canopé, la mise en place d'un dialogue régulateur amène environ 75 % des élèves à adhérer aux règles discutées.

Reste que, comme le souligne l'ethnographie menée par Marchive (2003), le sens des règles n'apparaît vraiment aux élèves que dans l'action, lorsqu'ils sont confrontés à la situation qui leur donne un sens et les justifie concrètement. Une justification abstraite, purement verbale, déconnectée de toute expérience concrète ne suffit donc pas, en tout cas ne permet pas de garantir l'intégration effective d'une règle donnée. Cependant, une telle présentation ou justification abstraite des règles de vie de classe, par exemple en début d'année, présente l'avantage indéniable de fixer une première base, une référence commune pour la suite de l'année. D'une part, cette référence permet à l'enseignant de fonder son activité quotidienne de régulation de la vie de classe, sans que celle-ci n'exige, à chaque fois, une nouvelle justification de la règle. D'autre part, rien n'interdit de reprendre le processus si le besoin s'en fait sentir, ou si l'occasion d'une application concrète se présente, afin d'approfondir ou de compléter la réflexion et la justification, voire de modifier la règle au besoin.

2. Vers une responsabilisation des élèves

La justification des règles, en leur donnant du sens, propose aux élèves de les respecter pour leur légitimité propre, non plus par peur de la sanction ni par simple conformisme. Cette légitimité peut reposer sur la conformité de la règle à certaines

valeurs, ou sur son utilité ou efficacité dans la poursuite de certains objectifs ; l'essentiel reste que l'élève soit appelé à la juger pour elle-même et pour ses effets, et non plus en fonction de lui-même, de ses envies ou de ses intérêts.

Cette perspective rejoint les travaux de Kohlberg sur le développement de la conscience morale. Selon lui, le jugement moral passe par trois stades : préconventionnel (obéissance par peur ou par contrainte), conventionnel (obéissance par conformisme) et postconventionnel (obéissance par reconnaissance de la validité de la règle) (Pagoni-Andréani, 1999). En effet, le processus de justification peut stimuler la réflexion critique sur les règles, et donc mener les élèves à développer progressivement une attitude de moins en moins autocentrée et de plus en plus réflexive, voire post-conventionnelle, où règles collectives et conduites individuelles ne valent plus seulement pour ce qu'elles rapportent à l'individu, mais en fonction de la démonstration réfléchie de leur légitimité.

À ce niveau, il ne s'agit pas seulement de la règle, de son respect ou de son apprentissage, mais de commencer à transformer l'attitude de l'élève face à la règle et à autrui. L'enjeu est d'aider l'élève à se décentrer, à commencer à prendre en compte son environnement, non comme un univers dont il serait le centre, mais comme le résultat de multiples interactions dont il n'est qu'un des acteurs. Autrement dit, la justification des règles aide l'élève à sortir de lui-même, car elle enclenche un processus qui le pousse à réfléchir aux raisons qui peuvent motiver ou légitimer ses actes, non seulement de son point de vue, mais aussi de celui des autres acteurs concernés.

Cette capacité de réflexion critique sur soi-même et sur les règles est une des bases de la responsabilité que l'école doit éveiller et stimuler chez l'élève afin de lui permettre de devenir un citoyen accompli. En organisant un processus de justification des règles communes, elle permet de viser une adhésion réfléchie des

élèves vis-à-vis des règles, ce qui les place en position d'assumer pleinement leurs actes et leurs conséquences – autrement dit, de devenir responsables. À travers cet apprentissage de la responsabilité, lié à la réflexion et la justification des règles collectives, c'est un des piliers de l'éducation à la citoyenneté qui prend forme.

C. De la réflexion collective à la citoyenneté scolaire

1. Faire émerger un sentiment d'appartenance collective

La présence de règles explicites et stables est une condition essentielle au développement d'un sentiment d'appartenance et de communauté au sein de la classe. Xypas souligne que le meilleur moyen de contrer l'égoïsme et l'agressivité des élèves est d'instaurer des règles qui répondent à une « exigence de justice » en instaurant « un traitement égal pour tous » : grâce aux règles de vie communes, « une identification finit par s'opérer entre tous les enfants » qui génère « un sentiment de communauté » (Xypas, 2003, p.296).

Or cette identification est d'autant plus efficace qu'elle repose sur l'implication active des élèves vis-à-vis des règles. Impliquer les élèves dans la justification voire la co-construction des règles partagées permet de les sensibiliser à l'idée d'un « bien commun » à la fois propre à la classe et partagé par tous ses membres, autrement dit de développer leur identification à un groupe classe « fonctionnant avec ses règles propres et sa culture spécifique » (Marchive, 2003, p.25). Peut alors s'enclencher un cycle vertueux, où l'instauration collective des règles participe à la construction d'un collectif classe soudé et inclusif, qui lui-même favorise la réflexion collective sur les règles, leur acceptation par les élèves, et la responsabilisation de ces derniers. La participation active des élèves à la construction des règles communes renforce leur pouvoir intégrateur : comme le remarque Lecomte (2012), « les règles participatives sont préférables aux règles imposées d'autorité [car] si les règles sont élaborées et

réfléchies ensemble, elles sont dignes du respect de tous », si bien que « la participation des enfants à l'établissement du règlement favorise le respect de ce qui a été discuté et décidé ».

La participation des élèves les initie donc à la pratique d'une citoyenneté républicaine active, basée sur le dialogue réflexif et la confrontation des opinions. En effet, Raveaud (2006) souligne que la citoyenneté française est fondée sur « l'adhésion raisonnée à des valeurs d'ordre politique » (p. 191) - ce qui suppose l'existence de cadres où raisonner sur les règles et les valeurs qui les fondent. Ainsi, là où en Grande-Bretagne les conflits sont vus comme « un problème de morale individuelle », en France ils sont plutôt traités comme « un dysfonctionnement de la vie de groupe » : ainsi, « les bonnes relations interdisent certes le recours à la violence, mais elles n'excluent pas les désaccords ni les différents. Simplement il s'agit de les réguler par la parole [...] il s'agit moins d'éviter les heurts que d'apprendre à la résoudre par des procédés démocratiques »(p.108-109). Il s'agit donc d'initier à une citoyenneté faite non seulement d'appartenance et de respect des règles, mais aussi de participation active à la discussion collective.

2. Devenir acteur : encourager l'implication et la participation

L'implication des élèves dans le processus de régulation de la vie de classe favorise donc leur intégration au groupe classe et le respect des règles. Mais la citoyenneté à laquelle l'école doit initier n'est pas faite que d'intégration, elle inclut aussi une dimension de participation active. Comme le souligne Audigier (2002), l'école doit former un citoyen qui non seulement obéit aux règles, mais qui les accepte parce qu'il les comprend et les trouve justifiées, et qui est aussi capable de les critiquer et de les modifier, collectivement et pacifiquement, lorsqu'elles lui paraissent inappropriées.

L'école doit donc apprendre aux élèves à devenir autonomes, au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif. Pour ce faire, il semble précieux que les élèves puissent faire l'expérience concrète de situations où ils peuvent non seulement réfléchir aux règles, mais contribuer à leur (re)définition : comme le note Lahire (2001), dans cette perspective, « les règles ou les lois communes constituent des co-productions enseignants-élèves » (p.152). Cette participation condense les différentes dimensions déjà évoquées ci-dessus – explicitation, égalisation, justification, responsabilisation, implication – et assure qu'elles soient orientées dans un sens actif et dynamique, où les élèves peuvent contribuer à définir leurs propres règles de vie, et ainsi exercer une véritable citoyenneté républicaine au sein de la micro-société que constitue la classe.

Le dispositif du conseil d'élèves (ou conseil de coopérative) semble offrir un cadre privilégié pour encourager l'implication et la participation des élèves vis-à-vis de la vie de classe. En effet, il organise un processus et des procédures à travers lesquels les règles communes peuvent être l'objet de discussion, de réflexion, de justification, voire de transformation – permettant ainsi aux élèves de devenir progressivement des citoyens actifs. Mais Marsollier (2004) rappelle qu'en plus de cette fonction d'initiation à la citoyenneté, le conseil d'élèves présente plusieurs avantages, reconnus par de nombreux chercheurs, pour l'ensemble des activités de classe. Ainsi, il constitue « un outil précieux de médiation et d'apaisement des tensions de la vie collective » (p.152), en offrant un espace-temps de résolution des conflits. Plus encore, il encourage la solidarité et la coopération entre élèves, suscitant un climat de classe apaisé et bienveillant favorable aux apprentissages. En se basant sur les travaux psychosociologiques de Lewin, Xypas (2003) souligne ainsi le lien entre type de régulation et climat collectif : « la gestion démocratique du groupe entraîne le moins de frustration et les meilleurs résultats quant aux activités.

L'agressivité y est la plus faible car elle ne s'accumule pas ; elle se décharge au fur et à mesure de son apparition par le débat»(p.294).

Conclusion

Au total, les trois aspects de l'explicitation, de la justification et de l'élaboration collective des règles de vie de classe paraissent tous présenter des avantages significatifs. L'explicitation, d'abord, permet d'assurer un cadre propice aux apprentissages, où les attentes clairement énoncées permettent à la fois aux élèves de se concentrer sur leurs apprentissages, et de réduire les inégalités sociales en assurant une meilleure connaissance des codes scolaires de la part des élèves dont le cadre familial est le plus éloigné du fonctionnement du cadre scolaire. La pratique de la justification, quant à elle, permet d'aider les élèves à donner du sens aux règles et ainsi de les rendre plus légitimes à leurs yeux, mais aussi à favoriser leur responsabilisation en les amenant à développer une réflexion sur leurs actes et leur environnement. L'élaboration collective, enfin, permet d'obtenir une meilleure implication des élèves dans le collectif classe, en accompagnant la formation d'un sentiment d'identification, d'appartenance et d'interdépendance avec le collectif, mais aussi le développement d'une réflexion en partie décentrée, tenant compte du collectif et de ses nécessités plutôt que les seules envies de l'individu. L'institution d'un cadre au sein de la classe où les règles pourraient être discutées permet de placer les élèves dans une situation d'activité et de responsabilité, développant ainsi des compétences nécessaires à la citoyenneté démocratique.

II. Travailler sur les règles de vie de classe

Introduction et présentation du contexte

Mon hypothèse de départ était que la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage articulant les trois aspects du triptyque « explicitation – justification – élaboration » permettrait aux élèves de mieux s'approprier les règles de vie de classe, c'est-à-dire à la fois de mieux les comprendre et de mieux les respecter. Dans cette optique, l'année dernière, au cours de ma scolarité en M1 MEEF, j'avais travaillé à la préparation d'une séquence de 5 séances d'enseignement des règles de vie de classe (construite à partir des programmes d'I.C.M. de 2008, cf. annexe p.76) qu'il ne m'a malheureusement pas été possible de mettre en place cette année. En effet, professeur des écoles stagiaire, j'ai été affectée sur deux quarts temps – un CE1 et un CE2 – et je n'ai appris avec certitude ces affectations qu'à la fin du mois d'août dernier. Par conséquent, je n'ai pas pu prendre contact et me coordonner à l'avance avec mes collègues ni, de ce fait, anticiper suffisamment la rentrée pour mettre en place une séquence aussi longue dès le début d'année scolaire. En outre, ne gérant chaque classe qu'à quart temps, il ne m'a pas semblé judicieux de passer autant de temps sur les règles de vie de classe. De nombreux chercheurs, tels que Nidds et McGerald, ou encore Morin, conseillent d'ailleurs aux enseignants remplaçants qu'ils « s'en tiennent aux façons de faire en usage dans la classe, puisque les élèves y sont habitués » (Archambault & Chouinard, 2009, p.69). Or, même si tel n'est pas exactement mon cas, les quarts temps me placent dans une situation proche de celle de remplaçant puisque je ne suis pas l'enseignant référent des classes dont je

m'occupe un jour par semaine.

Enfin, n'ayant jamais eu de classe à ma charge, mes propres attentes et réactions face aux comportements des élèves n'étaient pas encore très clairement définies, ce qui rendait plus difficile leur explicitation et leur justification en début d'année. Par exemple, l'habitude de ranger les élèves par deux avant l'entrée en classe n'a véritablement trouvé de justification pour moi qu'au moment où, dans la pratique, j'ai perçu ce moment à la fois comme un moment de transition et de retour au calme et comme permettant de s'assurer rapidement qu'il ne manquait aucun élève.

Malgré tout, j'ai tout de même décidé de continuer mon travail sur les règles de vie de classe, en particulier dans ma classe de CE2, où j'ai pu établir une confiance réciproque et un échange régulier avec l'enseignante référente, qui m'ont permis de travailler avec son soutien et en partageant nos outils. En revanche, ma classe de CE1 ne me permettait pas de mener à bien un travail sur ce thème. D'une part, parce qu'il s'agit d'une classe est très difficile, avec de nombreux cas d'élèves présentant des problèmes non seulement scolaires, mais aussi sociaux et psychologiques ; d'autre part, malgré tous mes échanges avec l'enseignant référent, nos approches pédagogiques divergent, ce qui rend très compliquée la mise en place d'outils et de débats auxquels les élèves ne sont pas du tout habitués ; sans compter que dans cette classe, je n'avais pas la charge d'enseigner l'éducation morale et civique.

Ma classe de CE2 que je partage avec Mme Chamard est composée de 24 élèves, dont une inclusion ULIS école à temps plein, auxquels s'ajoutent 2 inclusions ponctuelles. Selon l'institutrice responsable à 3/4 temps de la classe, le niveau y est assez faible : les taux de réussite de la classe lors de l'évaluation diagnostique en début de CE2 sont de 53,6 % en mathématiques et de 74,4 % en français. J'y enseigne le jeudi, ainsi qu'un mercredi par mois. Dans le cadre de mon objet d'étude, j'ai

effectué deux séances en rapport avec l'explicitation des règles de vie de classe ainsi que la mise en place de quelques outils dans le cadre des apprentissages d'EMC le mercredi matin. J'ai aussi profité des plages dédiées à cette discipline pour faire passer un questionnaire à mes élèves pour recueillir les justifications qu'ils donnaient à l'intérêt des règles de vie de classe.

Cette deuxième partie commencera par présenter les séances, mises en œuvre cette année en classe, qui ont été consacrées à l'explicitation des règles de vie de classe, en particulier celles relatives à la communication et à la prise de parole des élèves. Ensuite sera présenté le travail consacré à la justification des règles, à travers un questionnaire rempli par les élèves qui visait à mieux appréhender leurs représentations des règles, de leur importance relative et de leur fonction au sein de la classe. Enfin, je reviendrai sur les limites du travail accompli cette année, avant d'en tirer quelques pistes qui me semblent intéressantes à approfondir au cours de ma pratique professionnelle postérieure.

A. L'explicitation des règles de vie de classe.

Si cette année je n'ai pas mis en œuvre une séquence complète d'apprentissage des règles de vie de classe, Mme Chamard et moi passons régulièrement du temps sur la question des règles de vie, notamment, mais pas exclusivement, lorsque la classe rencontre un problème. Par exemple, en début d'année, lors de la rentrée en classe après les récréations, il m'était difficile d'avoir des élèves calmes et rangés. J'ai donc pris du temps pour expliciter les raisons pour lesquelles les enseignants demandent aux élèves de se ranger, en soulignant l'importance de disposer d'un temps de transition entre la cour et la classe. J'ai également organisé deux séances plus spécifiques, détaillées ci-dessous : une sur les règles de la communication au sein de la classe, l'autre consacrée aux règles de vie de classe.

1. Apprentissage des règles de la communication

Lors de ma deuxième semaine d'enseignement, j'ai été marquée par le non-respect des règles de la communication. Lorsque j'ai interrogé les élèves sur le protocole attendu lorsqu'ils demandent la parole, la réponse a été immédiate : « on lève la main ». Pourtant, beaucoup avaient du mal à respecter cette règle. Ainsi, en classe certains élèves prenaient la parole sans l'avoir demandée, et régulièrement sans même l'avoir demandée. J'ai donc décidé d'utiliser en l'adaptant à la situation de ma classe la séquence préparée l'année précédente, plus précisément sa séance 4 consacrée aux règles de la communication. Cette séance a eu lieu le 23 septembre lors du créneau d'EMC, fixé le mercredi matin sur l'emploi du temps de la classe. Son objectif était que les élèves apprennent - et soit en capacité de respecter - quand, pourquoi, comment, et pour qui on prend la parole en classe, ainsi que ce qu'ils doivent faire lorsqu'une autre personne parle. Je n'ai malheureusement pas pu enregistrer la séance, et comme je n'ai noté que quelques observations après la classe, je ne peux pas retracer parfaitement le déroulement précis de la séance, ni les réponses exactes des élèves.

Pour cette séance, je me suis appuyée sur la traduction d'un album jeunesse que j'ai lu à la classe : « Ma bouche est un volcan » (Cook et Hartman 2008). Celui-ci raconte l'histoire d'un petit garçon qui coupe souvent la parole aux autres. Il explique le phénomène par le fait que sa bouche est un volcan, car ce qu'il a à dire est tellement important que cela amène les mots à jaillir de sa bouche comme la lave d'un volcan. Ce garçon, confronté à des prises de parole spontanées pendant un exposé qu'il devait faire, en est très blessé. Il comprend alors que les personnes ressentent lorsqu'on leur coupe la parole et apprend à se contenir.

Après la lecture, j'ai posé quelques questions de compréhension (cf. annexe)

qui ont servi à amener un débat sur la prise de parole en classe et le respect des autres. Lors de cet échange, j'ai ainsi demandé aux élèves ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils avaient quelque chose à dire et qu'on leur coupait la parole. Certains ont repris l'image du volcan, mais ils avaient un peu de mal à répondre, donnant l'impression de chercher à donner les réponses attendues bien que je les ai prévenus qu'il n'y avait ni « bonnes » ni « mauvaises » réponses.

Lorsque nous sommes montés en généralité, j'ai été marquée par la place extrêmement centrale que les élèves accordent à l'enseignant dans la vie de classe. Ainsi, les premières réponses à la question « pour qui parle-t-on en classe ? » ont été « pour la maîtresse », et ce n'est qu'après une négation de ma part qu'un élève a répondu « pour la classe ». Cette vision dualiste des relations au sein de la classe a été confirmée lorsque l'échange a porté sur ce que l'on doit faire lorsqu'une autre personne parle. Les premières réponses à cette question ont encore concerné la parole de l'enseignant : « on écoute quand la maîtresse parle », ce qui ressemblait à la répétition d'une règle déjà connue ou d'une phrase souvent entendue. Suite à cette question, j'ai posé la même concernant la parole des autres élèves. À ce moment, j'ai été marquée par le fait que beaucoup d'élèves ont réagi par une gestuelle ou une mimique interrogative (sourcils plissés ou yeux ronds par exemple) comme si la question était incongrue. Quelques rares élèves (deux ou trois) ont finalement levé le doigt et répondu qu'il fallait écouter aussi les élèves qui ont la parole.

J'ai terminé la séance en faisant une synthèse des règles qui avaient émergé pendant la discussion et qui avait été notées au tableau, telles que lever le doigt, écouter lorsqu'une autre personne parle, ne pas couper la parole, ne pas répéter ce qui a déjà été dit. Je n'ai pas fait d'affichage sur le coup, mais j'ai intégré ces règles à l'affichage des règles de vie de classe mis en place en période 2 (cf. infra). Par la suite, cette séance s'est révélée avoir eu un effet positif sur la classe en permettant d'obtenir

plus de respect dans la parole des autres et des excuses lors des prises de paroles intempestives (parfois en évoquant ce « volcan »), les moments de travail oral dans la classe restaient non optimaux, notamment en ce qui concernait l'écoute. Les élèves avaient encore du mal à s'écouter les uns les autres et à percevoir l'oral comme un travail collectif, ce qui se traduisait par exemple par la recherche d'un dialogue avec l'enseignante sans tenir compte des autres élèves.

Pour essayer de résoudre ce problème récurrent, après une séance où les élèves ont été particulièrement dissipés début janvier, nous avons fait un point sur l'attitude à avoir à l'oral pour pouvoir communiquer tous ensemble. Au cours de la discussion, nous nous sommes mis d'accord sur cinq règles que j'ai ensuite présentées sous forme d'affiche en m'inspirant d'un modèle issu de la pédagogie américaine :

- Écouter et regarder celui qui parle
- Prendre en compte ce qui est dit
- Avoir les mains libres
- Être bien assis
- Demander la parole pour parler



Cette affiche présente deux avantages : elle offre un outil de référence aux élèves, qui peuvent la consulter à tout moment, et me permet d'explicitier facilement le comportement attendu ou de rappeler les règles non respectées. Elle permet aussi de recentrer les élèves dans les moments d'apprentissage à l'oral en leur disant « Give me five », en leur demandant de relire les règles au besoin, ce qui constitue un signal pour les appeler à se concentrer, notamment en lâchant ce qu'ils ont dans les mains.

2. Règles de vie de classe.

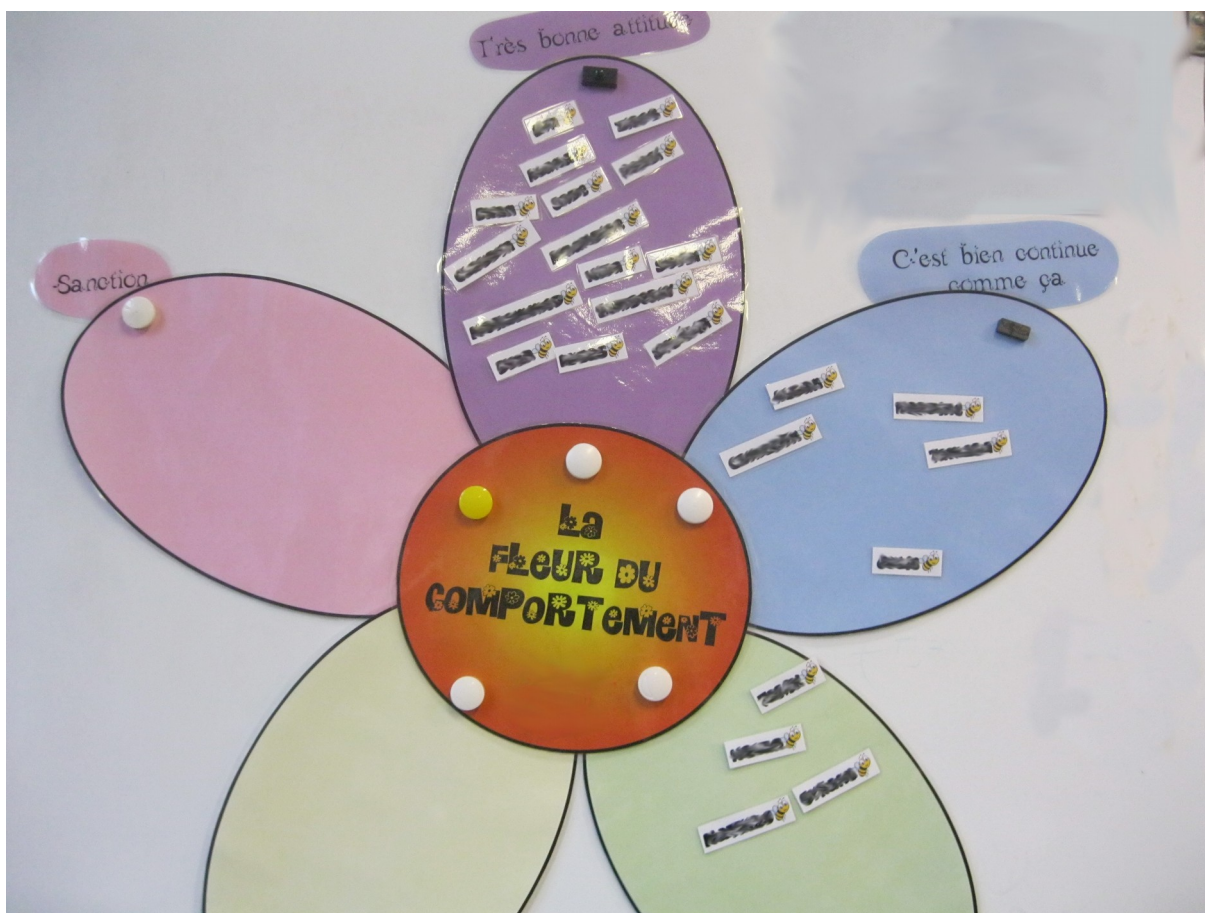
À la fin de la période 1, la classe n'avait toujours pas d'affichage concernant les

règles de vie de classe. Or cette absence me posait quelques problèmes. En effet, ces règles n'étaient explicitées que lorsqu'elles étaient transgressées, les élèves ne disposaient pas de document avec ces règles fixées par écrit, et je ne disposais d'aucun affichage sur lequel prendre appui lorsque je devais reprendre un élève sur son comportement. De plus, mes gestes professionnels n'étant pas encore automatisés, parfois peu assurés, j'avais du mal à suivre le fil des rappels à l'ordre et des sanctions dans la classe, les premiers étant très fréquents et souvent sans réelles suites. Ne sachant pas quelle sanction donner, notamment en cas de récidives multiples dans la même journée, j'avais l'impression que ces rappels n'avaient qu'un effet limité, tandis qu'en cas de sanction j'avais parfois l'impression de ne pas toujours être impartiale, mais de réagir plus en fonction de mon état de fatigue que du nombre de rappels à l'ordre adressé aux différents élèves dans la journée.

Pour pallier à ces difficultés, après avoir consulté plusieurs sites internet de professeurs des écoles concernant la gestion de classe, j'ai pris l'initiative d'élaborer un dispositif de « fleur du comportement » permettant à la fois d'explicitier les règles et de suivre plus précisément le comportement des élèves. Ce dispositif a été discuté et repris par l'enseignante titulaire de la classe, permettant une mise en œuvre régulière du système, auquel les élèves ont ainsi pu s'habituer plus facilement. En revanche, contrairement à ce que j'aimerais faire dans ma future pratique enseignante, les élèves n'ont pas été directement associés à sa création, principalement du fait des conditions concrètes de sa réalisation – pas prévue au départ, et effectuée en très peu de temps pour répondre à des difficultés concrètes.

La « fleur du comportement » est composée de 5 pétales évaluant le comportement des élèves, selon une gradation allant du violet (« très bon comportement ») au rose (« sanction »), ainsi que d'étiquettes nominatives portant le prénom de chaque élève. Elle est affichée sur un mur de la classe, visible par tous à

tout moment. Tous les élèves commencent la journée sur le pétale bleu (« continue comme ça »), et chaque étiquette est déplacée en fonction de leur comportement – adapté ou inadapté à la vie de classe. Ainsi, après un ou deux rappels de ma part (selon la gêne entraînée pour la classe), ou lors d'une infraction à une règle, un élève voit son étiquette changer de catégorie à la baisse, et remonter en cas d'amélioration sensible de son comportement.



Fleur du comportement affichée sur le tableau de la classe

Pour cet outil, j'ai essayé de ne pas utiliser un code couleur trop connoté, en particulier le classique « vert / jaune / rouge ». Ceci, d'abord, afin d'éviter de renforcer le préjugé associant le rouge au mal, mais aussi afin de disposer d'une gradation plus fine, en cinq catégories, pour tenir compte de la particularité de

chaque élève. Les cinq pétales dessinent en effet une véritable gradation, puisque chaque pétale est associé à des droits spécifiques qui peuvent être ajoutés ou retranchés, et s'ils finissent la journée dans le pétale « sanction », ils doivent remplir une fiche de réflexion. Il s'agit aussi d'apprendre aux élèves qu'ils sont responsables de leurs actes et que certains des droits que les enseignants leur accordent dans le cadre de la classe exigent un comportement illustrant leur responsabilité et nous incitant à leur faire confiance.

	Très bonne attitude	C'est bien continu comme ça	Ressaisis-toi	Fais attention à ton comportement	Sanction
Tant que mon étiquette reste dans ce pétale :	Je peux me déplacer dans la classe sans déranger les autres. Je peux aller au coin bibliothèque lorsque j'ai fini mon travail. Je sors dans les premiers pour aller me ranger ou aller en récréation.	Je peux aller au coin bibliothèque lorsque j'ai fini mon travail. Je sors après les violets.	Je sors après les bleus.	Je sors après les verts.	Je perds ma responsabilité de la semaine qui sera assurée par un remplaçant tant que je n'ai pas amélioré mon comportement pendant une journée. Je sors en dernier.
À la fin de la semaine, selon la couleur où j'ai été le plus souvent en fin de journée :	Je serai prioritaire pour choisir ma responsabilité la semaine prochaine (en faisant attention de ne pas choisir tout le temps la même).	Je choisirai ma responsabilité de la semaine prochaine après les violets.	Je choisirai ma responsabilité de la semaine prochaine après les bleus.	Je choisirai ma responsabilité de la semaine prochaine après les verts.	Je n'aurai pas de responsabilité la semaine prochaine. Je dois remplir une fiche de réflexion.

Cet outil permet aux élèves et à l'enseignante de savoir où ils en sont à chaque moment de la journée. Les élèves sont très sensibles à ce dispositif ; souvent, il suffit que je m'en approche pour que s'opère un retour au calme aussi rapide que bénéfique pour la classe. La « descente de pétale », même avant le pétale rose, est aussi perçue comme une sanction relative : en retirant certains droits aux élèves, elle

permet aux rappels à l'ordre de ne pas rester lettre morte, et suffit habituellement à stabiliser ou améliorer la conduite des élèves. De fait, le plus souvent, en fin de journée, seuls un à trois élèves ont leur étiquette placée sur les pétales vert ou jaune, et il est au final assez rare qu'une étiquette termine la journée sur le pétale rose, entraînant une sanction.

Une fiche individuelle de suivi est associée à ce système de gestion. Nous imprimons une fiche par période, que les élèves collent dans leur cahier de liaison ; chaque soir, ils doivent colorier une pastille de la couleur du pétale où ils ont fini la journée. Cette fiche permet un suivi des élèves, tant par les enseignants que par les parents, qui doivent la signer en fin de période. En gardant une trace sur la durée, elle permet une évaluation formative individualisée des compétences portant sur le respect des règles, en particulier leur capacité à « respecter les règles, notamment les règles intérieures de l'établissement ». Elle permet aussi de prendre du recul dans l'analyse de leurs comportements. Ainsi, en cas de changement – positif ou négatif – la fiche permet d'identifier les moments de bascule, de réfléchir à la cause de ce basculement, que ce soit entre enseignantes, avec l'élève concerné, ou avec ses parents ou tuteurs.

Fiche individuelle de suivi du comportement
novembre/décembre

Prénom : _____

Lundi	Mardi	Mercredi	jeudi	vendredi	Couleur dominante	Signature des parents
○	○	○	○	○	☆	
○	○	○	○	○	☆	
○	○	○	○	○	☆	
○	○	○	○	○	☆	
○	○	○	○	○	☆	

La mise en place de cet outil s'est effectuée lors de la première semaine de la période 2, le mercredi 4 novembre, au cours d'une séance organisée autour de la question des règles de vie de classe. J'ai commencé par présenter les différentes règles aux élèves, et par une discussion nous les avons explicitées, justifiées et débattues le cas échéant. J'ai ensuite distribué aux élèves, répartis en groupe, des vignettes avec ces mêmes règles, en leur demandant de les classer en trois catégories. Lors de la mise en commun, je les ai orientés vers le classement « je peux, je dois, je ne dois pas ». À cette occasion, si les classements ont sans difficulté opéré la distinction entre les règles d'interdiction et les autres, j'ai remarqué que la distinction entre « je peux » et « je dois » posait quelques problèmes aux élèves, qui avaient tendance à en faire une seule catégorie. Une fois ce classement effectué collectivement, j'ai effectué la mise en forme et l'affichage de ces règles au cours de l'après-midi suivant la classe. Cette séance s'est avérée très utile sur le plan des apprentissages. D'abord, elle a révélé que si les élèves connaissaient souvent les règles en principe, ils n'avaient qu'une idée assez floue de leur signification concrète ; en précisant leur sens et les attentes des enseignantes, elle les a aidés à mieux « savoir ce qui est interdit et ce qui est permis » (attendu dans les compétences sociales et civiques du socle commun des connaissances et des compétences de 2006). En outre, le travail sur les trois catégories du classement des conduites à leur a permis d'appréhender que « la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser », conformément aux attentes du programme d'EMC de 2015.

Règles de la classe

Je dois		Je ne dois pas	
Rester face à sa table et être attentif	Travailler tranquillement	Me moquer, dire des méchancetés	
Être poli et respectueux	Participer en classe.	Couper la parole et gêner la classe pour avoir la parole	
S'excuser si l'on a fait du mal	Chuchoter lorsqu'on me le permet	Être violent, me bagarrer.	
M'appliquer dans mon travail	Faire des erreurs, me tromper	Dire d'insultes ni de grossièretés	
Me ranger et me déplacer dans le calme	Poser des questions	Me déplacer en classe sans permission.	
Écouter quand une autre personne parle	Prendre une fiche d'autonomie en silence quand j'ai fini mon travail.	Bavarder en classe	
Avoir mon matériel et le respecter	Aider un camarade quand il a besoin d'aide		
Aller aux toilettes à la récréation			

$25 \times 4 = 100$
 $25 \times 5 = 125$

Affichage des règles de la classe

B. La justification des règles de vie de classe

Lors des moments de travail sur les règles de vie de classe, qu'ils soient formels, comme les deux séances présentées ici, ou informels, comme les discussions lors de la résolution des conflits entre élèves, j'ai été marquée par la façon dont les élèves justifiaient les règles collectives. En effet, la plupart des discours relevaient soit d'une justification faisant appel à la soumission à l'autorité (par exemple, « si je dis des insultes, je vais avoir un mot dans mon cahier rouge » ou « on se fait gronder par la maitresse ») soit de type conventionnel, appuyé sur la morale ou l'affect (du type : « c'est bien » ou « c'est méchant »).

Si ces discours justificatifs m'ont autant marquée, c'est qu'ils m'ont semblé incapables de fournir une légitimité stable des règles collectives, mais aussi insuffisants pour assurer le développement de l'élève comme futur citoyen autonome exigé aussi bien par le Socle commun que par les programmes d'ECM. Ni la peur ni le conformisme ne constituent une attitude satisfaisante pour un citoyen, qui doit plutôt être capable de développer une réflexion, une justification et une adhésion raisonnables aux règles collectives. Souhaitant creuser plus avant cet enjeu de la justification, j'ai alors décidé de constituer et de faire remplir un questionnaire par mes élèves au début de la période 3 (le jeudi 14 janvier), afin de disposer d'une vision plus précise de la représentation que les élèves se font non seulement du contenu, mais aussi du rôle et de la fonction des règles collectives dans la vie de la classe.

1. Présentation générale du questionnaire (méthodologie).

a) Structure générale et contenu des questions

Le questionnaire était constitué de deux parties, disposées sur deux pages A4 (cf. annexe p.). Dans la première partie, il était demandé aux élèves de classer les différentes règles par ordre d'importance. Ce faisant, je cherchais à établir le degré de

similarité entre les classements des élèves, à discerner s'il y avait parmi eux un consensus quant à l'importance relative des différentes règles. Pour cela, j'avais imprimé sur une page une reproduction de l'affiche des règles de vie de classe réalisée début novembre, en incluant des cases où les élèves devaient numéroter les règles selon leur ordre d'importance (par exemple de 1 à 5).

La deuxième partie du questionnaire était constituée de sept questions ouvertes auxquelles les élèves devaient répondre par écrit. La première question était très générale : je leur demandais d'expliquer pourquoi, selon eux, il y a des règles en classe. Après cette question, je leur proposais six règles différentes, choisies parmi celles affichées en classe ; deux faisant référence aux droits des élèves "je peux", deux à leurs devoirs "je dois", deux à leurs interdictions "je ne dois pas". Pour chacune de ces règles, les élèves devaient cocher une case indiquant s'ils la trouvaient utile ou non, puis justifier leur choix par écrit.

b) Contexte de passation et consignes

J'ai transmis le questionnaire aux élèves le jeudi 14 janvier 2016, en début de matinée. Les deux élèves en intégration partielle n'étaient pas présentes, et il y avait trois absents parmi les élèves réguliers ; ce qui porte le nombre de questionnaires remplis à 21. Ces derniers ont été complétés de façon anonyme, pour permettre aux élèves de bénéficier de plus de liberté dans leurs réponses. Si dans l'ensemble les élèves ont répondu avec sérieux, j'ai pu noter quelques difficultés, en particulier concernant la première partie du questionnaire, où la compréhension de la consigne semble avoir posé quelques problèmes. Ainsi, sur les 21 élèves présents, seuls 10 ont respecté la consigne en numérotant les règles selon une échelle d'importance propre, tandis que 6 élèves se sont contentés d'une numérotation reprenant l'ordre de présentation des règles sur la feuille (la première règle en haut étant noté 1, la seconde 2, et ainsi de suite jusqu'à la dernière en bas), et 5 ont opéré une

numérotation sans logique apparente (n'inscrivant que des 1 et des 7 par exemple).

Concernant la deuxième partie, si tous les élèves ont répondu aux questions ouvertes (sauf un qui n'y a pas répondu du tout), l'évaluation de l'intérêt de la règle a posé des problèmes qui rendent les résultats inutilisables. En effet, la plupart des élèves ont estimé que toutes les règles étaient importantes – ce qui interdit d'évaluer leur capacité à analyser et à hiérarchiser la valeur des règles. Les quelques (rares) cas où une règle ne semble pas considérée comme importante, la justification écrite de cette évaluation ne semble pas cohérente par rapport à cette appréciation. Ce décalage, présent sur les deux dernières règles (les interdictions) m'amène à penser qu'en cochant cette case, les élèves n'ont pas interprété la consigne comme je l'entendais (« oui la règle est importante » ou « non la règle n'est pas importante »), mais ont voulu noter « non on ne doit pas » faire ceci ou cela. Cette confusion est d'autant plus vraisemblable, voire probable, que la consigne concernant les cases n'était pas répétée à chaque règle.

2. Interpretation

a) Classement des règles par ordre s'importance

Concernant la première partie du questionnaire, je n'ai gardé pour le dépouillement que les 10 questionnaires où la consigne semble avoir été respectée. À partir de ces résultats, j'ai regroupé les réponses pour classer les différentes règles en fonction de l'importance relative que les élèves déclarent leur accorder. Plus la note attribuée par un élève à une règle était proche de zéro, plus cette règle lui semblait importante. En additionnant les notes attribuées par les différents élèves, j'ai ainsi pu obtenir des chiffres agrégés, ensuite classés du plus petit au plus grand, selon une gradation reflétant leur importance relative pour l'ensemble des élèves, du plus au moins important. J'ai ainsi obtenu le classement suivant :

Je peux	Je dois	Je ne dois pas
Travailler tranquillement	M'excuser si j'ai fait du mal	Être violent, me bagarrer
Aider un camarade s'il a besoin d'aide	Être polie et respectueux	Couper la parole et gêner la classe pour avoir la parole
Poser des questions	M'appliquer dans mon travail	Me moquer, dire des méchancetés
Faire des erreurs, me tromper	Rester face à ma table et être attentif	Dire d'insultes ni de grossièretés
Participer en classe	Écouter quand une autre personne parle	Me déplacer en classe sans permission
Chuchoter lorsqu'on me le permet	Lever la main pour prendre la parole	Bavarder en classe
Prendre une fiche d'autonomie	Aller aux toilettes à la récréation	
	Avoir mon matériel et le respecter	
	Me ranger et me déplacer dans le calme	

La colonne « je peux » pose des difficultés d'analyse : la règle notée comme la plus importante par les élèves, « travailler tranquillement », explicitée en classe six semaines auparavant, peut en effet être entendue de plusieurs façons différentes par les élèves. Sans mener un entretien plus qualitatif, il est difficile de déterminer si les élèves l'ont interprétée comme un droit (« j'ai le droit de travailler tranquillement et de ne pas être dérangé ») ou plutôt comme un devoir (« je ne dois pas déranger les autres »). Le classement peut ainsi avoir été faussé par cette formulation équivoque. Il reste cependant remarquable qu'en deuxième position arrive la règle « aider un camarade », qui suggère que l'entraide, donc la solidarité, est une valeur importante pour les élèves dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux – plus en tout cas que le fait de disposer de marges de manœuvre individuelles dans le cadre des apprentissages scolaires, auxquelles renvoient des règles telles que « poser des

questions », « faire des erreurs », « participer » ou « prendre une fiche d'autonomie ». Encore que l'hypothèse d'un attachement des élèves à la solidarité entre eux demanderait à être travaillée de façon plus approfondie, en particulier au regard des justifications données aux différentes règles dans la seconde partie du questionnaire (cf. p.65).

Quant au classement des colonnes relatives aux obligations (« je dois ») ou aux interdictions (« je ne dois pas »), il semble suggérer que les élèves semblent accorder plus d'importance aux règles portant sur les interactions entre pairs plutôt qu'à celles liées au bon fonctionnement de l'espace classe et de l'institution scolaire. Ainsi, dans la colonne des obligations, les règles qui paraissent les plus importantes aux élèves sont celles qui imposent de « m'excuser quand j'ai fait du mal » et « être poli et respectueux », deux règles qui renvoient avant tout à leurs interactions quotidiennes entre eux plus encore qu'avec les adultes, et qui s'appliquent bien au-delà du cadre scolaire, puisqu'il s'agit de marques de respect et de politesse valables dans toutes les relations sociales. Ces règles générales relèguent au second plan celles spécifiques au cadre scolaire, telles que « m'appliquer dans mon travail », « rester face à ma table », « écouter » ou « lever la main pour prendre la parole ».

Il en va de même concernant la troisième colonne consacrée aux interdictions (« je ne dois pas »), où le haut du tableau est dominé par des règles sociales générales telles que « je ne dois pas être violent », ni « me moquer », ni « dire des insultes », loin devant les règles spécifiquement liées à l'espace classe comme « je ne dois pas me déplacer sans permission » ni « bavarder en classe ». Il est cependant notable qu'arrive en deuxième position la règle « je ne dois pas couper la parole », qui semble constituer une exception. Celle-ci peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit là d'une règle très régulièrement rappelée en classe, qui en outre a été explicitée et justifiée à plusieurs reprises, par exemple lors de la séance consacrée aux règles de la

communication en classe. Mais ce bon classement peut également être lié au statut hybride de cette règle, certes valable en classe pour des raisons pratiques, mais également en société, si bien qu'il est probable qu'elle leur soit également imposée dans le cadre familial.

b) Typologie des justifications

Lors du dépouillement de la deuxième partie du questionnaire, j'ai tenté, afin d'analyser les résultats, de construire une typologie des réponses selon le rapport à la règle qu'elles expriment. En m'inspirant des recherches psychopédagogiques sur le développement de la compétence socio-morale des individus, j'ai ainsi identifié 6 types de réponses différents :

- la « soumission à l'autorité » : dans ce cas, les élèves justifient la règle par la sanction que son infraction amène et par le fait qu'elle soit édictée par les détenteurs de l'autorité. La règle n'est ici appréhendée que comme une obligation imposée par la force ;
- les justifications « tautologiques » : dans ce cas, le discours justificateur se limite à une reprise, une répétition, au mieux une reformulation de la règle. Celle-ci apparaît ici comme une norme apprise sans qu'il n'y ait ni réflexion, ni analyse, ni mise en perspective de ses raisons d'être ;
- les justifications « conventionnelles » : dans ce cas, la justification ne reprend pas la règle elle-même, mais se trouve basée sur son association soit avec une dichotomie bien / mal (norme morale non définie) ou gentil / méchant (basé sur un ressenti affectif), soit avec les attentes de l'entourage. Comme pour les justifications tautologiques, les justifications conventionnelles illustrent l'absence de recul et de réflexion sur la règle ;
- les justifications « conséquentialistes individuelles » : dans ce cas, la

justification fait appel aux conséquences, au niveau individuel, de l'infraction à la règle – autres que la sanction par l'autorité ; il s'agit donc d'une justification utilitaire centrée sur l'acteur, qui marque l'existence d'une réflexion normative mais qui reste autocentrée ;

- les justifications « conséquentialistes collectives » : dans ce cas, comme le précédent, la justification s'opère par référence aux conséquences attendues de l'action (hors sanction par l'autorité) ; la justification découle d'une réflexion utilitaire, mais évaluée au niveau (supérieur) du collectif ;
- les justifications par « appel aux valeurs » ou « fondationalistes » : dans ce cas, la valeur de la règle dépend non de ses conséquences concrètes (qu'elles soient individuelles ou collectives), mais de sa conformité à des valeurs générales ; la seule valeur évoquée par les élèves dans ce questionnaire étant le « respect ».

Cette typologie peut être reliée aux stades de développement sociomoral identifiés par Kohlberg. Ainsi, les justifications des deux premiers types, « soumission à l'autorité » et « tautologie », où « l'action juste est celle qui est conforme aux règles et qui est basée sur l'obéissance » (Pagoni-Andréani, 1999, p.33), relèvent du niveau préconventionnel de développement. À ce niveau, qui correspond à la tranche d'âge de 2 à 6 ans, l'égoïsme originel de l'individu est encore dominant et ne lui permet pas de s'approprier les règles ; celles-ci lui restent extérieures, et il les suit par obéissance ou par peur, sans les intégrer comme siennes.

Les justifications « conventionnelles » correspondent typiquement au niveau du même nom, plus précisément au stade 3 du développement sociomoral. À ce stade, les individus commencent à prendre en compte les sentiments et jugements des autres et à se les approprier. Mais leurs conduites se contentent de se conformer à ce que l'entourage (social, familial ou scolaire) attend et valorise : « l'action juste est

celle qui est conforme aux rôles attribués par l'entourage » (Pagoni-Andréani, 1999, p.33).

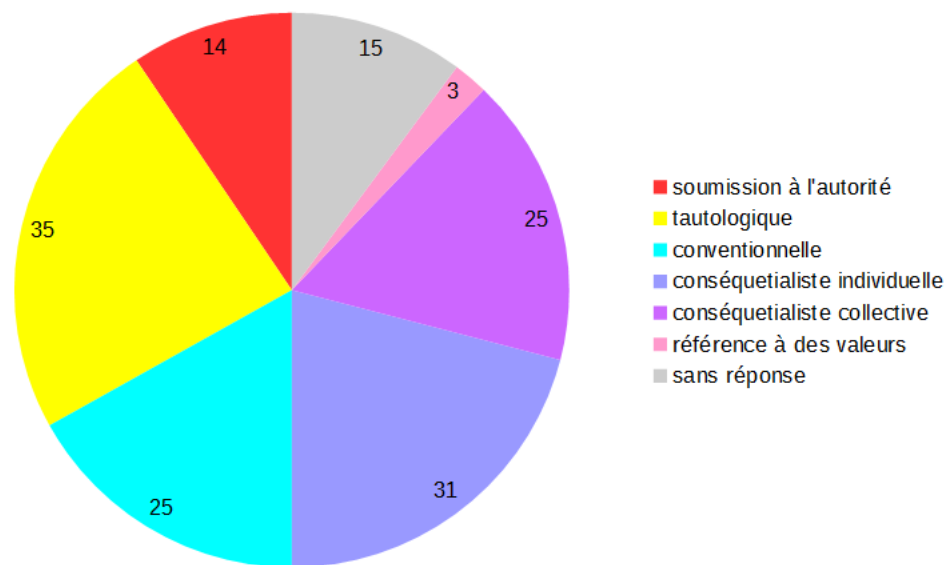
Les justifications « conséquentialistes », qu'elles jouent par référence à l'individu ou au collectif, peuvent relever du même niveau conventionnel, mais au stade suivant du développement – le stade 4. En effet, la prise en compte des conséquences de l'action tend à montrer un rapport plus réflexif, plus rationnel, à la règle de conduite. Ce type de justification semble donc indiquer l'existence d'une compétence d'analyse plus poussée sur la règle, au-delà du simple confort psychologique que fournit le conformisme social : « l'individu est prêt à adopter le point de vue du système social » (Pagoni-Andréani, 1999, p.33), et devient capable d'adopter le point de vue du système (comme la classe) dans lequel il évolue, jusqu'à prévoir les effets logiquement bénéfiques ou néfastes de ses actions. J'ai pourtant tenu à distinguer la prise en compte des conséquences selon qu'elles affectent l'individu lui-même ou l'ensemble du groupe dans lequel il évolue, dans la mesure où ce dernier cas signale un décentrement plus important de l'individu par rapport à lui-même et/ou un sentiment d'appartenance collective plus développé.

Quant aux (rares) réponses qui fondent la validité d'une règle en référence à des valeurs générales, abstraites, elles semblent plutôt caractéristiques du niveau postconventionnel de développement sociomoral. Leur rareté n'est pas étonnante chez des élèves de CE2, dans la mesure où ce niveau émerge normalement plus tardivement, voire à l'adolescence. Le fait est que ces réponses sont difficiles à interpréter sans informations complémentaires : elles peuvent n'être que des répétitions mimétiques de justifications entendues dans l'entourage (scolaire ou familial) de l'enfant, ou marquer une véritable adhésion (plus ou moins raisonnée) à des valeurs abstraites. S'il est impossible de trancher définitivement entre ces interprétations, il reste très probable que l'hypothèse de l'adhésion conventionnelle

soit valide, compte tenu de l'âge des élèves et des schémas habituels du développement.

c) Résultats et analyse

Une fois cette typologie établie, j'ai classé les réponses des élèves dans les différentes catégories. Voici, sous forme graphique, la répartition des réponses en fonction du type de justification utilisé par les élèves :

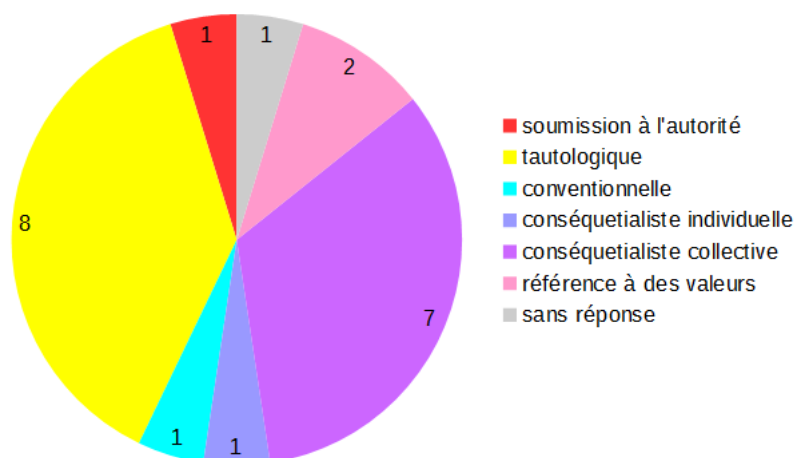


Ce diagramme illustre le fait que la moitié des 148 réponses fait appel à trois types de justification : la « soumission à l'autorité », la « tautologie » et la « convention ». Environ un tiers se base sur une logique conséquentialiste, individuelle ou collective, tandis que l'appel aux valeurs reste extrêmement rare. Soit, rapportées aux différents niveaux du développement socio-moral : 49 réponses de niveau préconventionnel, et 81 de niveau conventionnel. En classe de CE2, selon le schéma « normal » établi par les chercheurs à la suite de Kohlberg, les élèves sont censés avoir atteint le niveau « conventionnel » ; or si les réponses de ce type sont bien majoritaires, il est toutefois notable que le type « préconventionnel » reste encore très présent.

Quels sont les résultats si l'on entre dans les détails des différentes questions et

réponses ?

Pourquoi y a-t-il des règles dans la classe?



À la question générale portant sur le rôle des règles de vie de classe, les réponses des élèves se répartissent en deux principales catégories. On observe d'abord une présence notable d'arguments du type « conséquentialiste collectif », qui peut illustrer la prise en compte de l'aspect collectif de l'expérience scolaire – comme lorsqu'un élève affirme qu'il y a des règles « *pour la sécurité de la classe*² ». Cependant, les réponses les plus fréquentes relèvent du type « tautologique » : il y a des règles « *parce qu'on doit respecter les règles de la classe* ». À noter que c'est sur cette question qu'on trouve deux des trois réponses faisant appel à des valeurs pour justifier les règles, affirmant qu'il existe des règles « *pour respecter les autres et les adultes* ». Cela semble logique : en effet, c'est la question la plus générale, portant sur l'existence même des règles, qui semble la plus favorable aux justifications les plus abstraites, donc elles aussi les plus générales – plus en tout cas que les questions portant sur des règles particulières, auxquelles les élèves tendent logiquement à chercher des raisons d'être spécifiques à chacune.

² Les citations entre guillemets écrites en italique viennent des réponses des élèves au questionnaire.

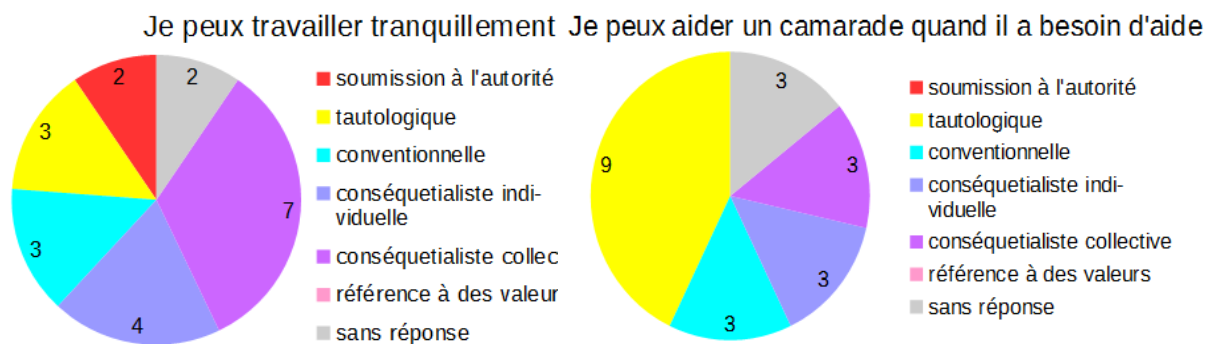


Pour les deux questions portant sur les devoirs des élèves, les réponses sont plus diverses et partagées. Les réponses correspondant au stade préconventionnel (par tautologie ou par soumission à l'autorité) constituent un gros tiers de réponses. Il est d'ailleurs remarquable que presque la moitié des réponses du type « soumission à l'autorité » (6 sur 14) portent sur ces deux questions. Ces deux éléments ajoutés semblent plutôt signifier que si ces règles sont respectées, c'est d'abord soit par peur, soit par habitude, sans que nombre d'élèves ne montrent de signe qu'ils ont compris l'intérêt de la règle et son apport à la vie collective.

Concernant la règle sur la civilité (« je dois présenter des excuses si j'ai fait du mal »), l'absence de réponse « conséquentialiste collective », portant sur les effets collectifs de la règle, peut s'expliquer par le fait que les élèves l'interprètent comme concernant principalement des interactions entre deux individus, habituellement deux élèves. Quant à la part importante de réponses relevant du stade préconventionnel du développement, elle peut s'expliquer par le fait que si la règle est très souvent répétée, en revanche sa raison d'être est plus rarement explicitée par les adultes, enseignants compris.

Concernant la règle portant sur l'écoute des autres (« je dois écouter quand une autre personne parle »), le stade préconventionnel est également bien représenté, même si on observe une plus faible part de justifications basées sur la soumission à

l'autorité. En revanche, la moitié des réponses sont ici de type conséquentialiste, liées à leur intérêt individuel et surtout collectif, ce qui laisse entendre que sur ce point, les élèves ont intégré une justification utilitaire de la règle. J'ai tendance à penser que la forte part de ce type de réponses vient du fait que, lors de la séance consacrée spécifiquement aux règles de communications, la raison d'être de cette règle a été longuement explicitée et discutée, avant d'être rappelée à plusieurs reprises au cours de l'année.

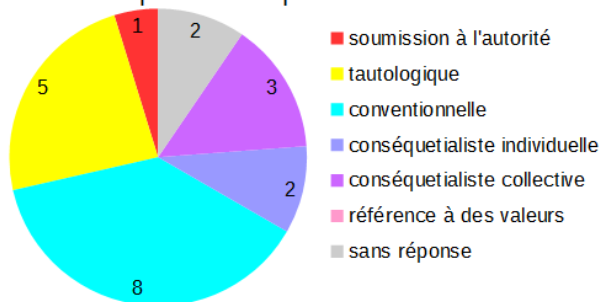


Quant aux règles relatives aux droits et possibilités des élèves, les réponses semblent se distinguer plus nettement selon les questions. La règle portant sur l'aide entre élèves (« je peux aider un camarade ») se caractérise par un nombre élevé de justifications tautologiques, égal au cumul des autres types d'argumentation. Il semble bien que cette règle de conduite, même si elle peut être mise en œuvre, ne soit pas vraiment réfléchie ni comprise par les élèves. Peut-être est-ce dû au fait que cette règle n'est pas la plus souvent rappelée en classe, et qu'elle ne fait pas forcément partie des attentes auxquelles les élèves ont été habitués dans leur carrière scolaire antérieure – contrairement aux règles de communication et de respect des autres, qui se retrouvent dans toutes les classes. Cette règle prend son sens dans les moments où est mis en place un système proche du tutorat dans la classe, mais elle n'est pas forcément rappelée ni justifiée sur son principe. Dans cette classe, le système de tutorat, mis en place par l'enseignante titulaire et auquel je me suis adaptée, n'est pas

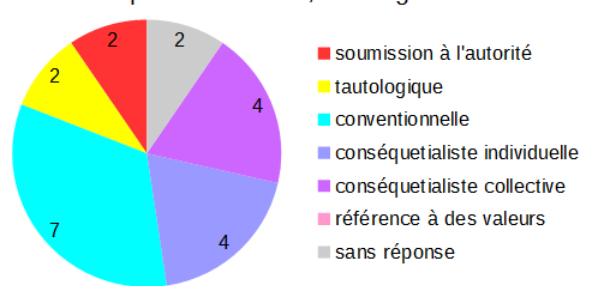
vraiment institutionnalisé : lorsqu'un élève a fini son travail et que ce dernier a été validé, il peut demander à aider un autre camarade ; il nous arrive également d'en faire la demande, afin d'aider les élèves les plus faibles dans leurs apprentissages. Mais je pense que pour que cette règle soit vraiment intégrée et mieux partagée par les élèves, au-delà de ces pratiques ponctuelles de l'aide mutuelle, il serait utile de mettre en place un travail sur les valeurs et plus précisément sur celle de la solidarité ainsi qu'un travail d'institutionnalisation du tutorat.

Concernant la règle « je peux travailler tranquillement », beaucoup plus classique dans le cadre scolaire, on observe que ses justifications s'inscrivent beaucoup plus dans le registre du niveau conventionnel, avec une majorité d'arguments conséquentialistes, à portée individuelle ou collective. Il me semble que ce résultat peut être interprété comme une prise en compte par les élèves de leur appartenance au collectif classe, dont de leur interdépendance avec leurs camarades et plus généralement avec le cadre général de la classe. Une partie d'entre eux évoque explicitement le fait que cette règle permet de garantir un climat de classe à la fois plus serein et plus favorable au travail, affirmant par exemple qu'ainsi « on peut être tranquille sans être dérangé », tandis qu'à l'inverse le risque est que « nous déconcentrons les camarades » si nous ne respectons pas cette règle.

Je ne dois pas me moquer ni dire de méchancetés



Je ne dois pas être violent, me bagarrer



Les deux dernières règles proposées à la réflexion des élèves font état d'interdictions, portant sur des conduites qui concernent surtout leurs rapports interindividuels : « je ne dois pas me moquer ni dire des méchancetés » et « je ne dois pas être violent ni me bagarrer ». Dans les deux cas, les réponses propres au niveau conventionnel sont majoritaires (environ 2/3 des réponses), avec une nette prépondérance du type « conventionnel », suivi par le type « conséquentialiste ». Pour la plupart des élèves, ces règles sont justifiées par le fait ce n'est « *pas bien* » ou « *pas gentil* » de se moquer ou de se bagarrer avec les autres. Il y a bien adhésion aux normes morales dominantes, mais à ce stade il ne semble y avoir ni recul ni réflexion plus avancée sur les dichotomies utilisées. Il est en réalité impossible de savoir si les élèves ne font que répéter les jugements des adultes référents (parents ou enseignants) ou s'ils dépassent ce stade et émettent ce jugement par eux-mêmes en référence à des valeurs précises. Je n'ai pas eu le temps de pousser davantage mes investigations sur ce plan, mais cette incertitude me semble rendre nécessaire un travail plus poussé sur les valeurs à l'école élémentaire, afin d'aider les élèves à progresser dans leur développement sociomoral et à construire leurs propres justifications des règles. Quant aux réponses de type conséquentialiste elles font le plus souvent appel aux questions d'intégrité physique et/ou morale de la personne : « *ça peut nous vexer* », « *pour pas qu'il soit blessé* », « *pour pas faire mal aux autres* ». Ces réponses me semblent logiques : elles renvoient sans doute à l'expérience vécue des élèves, qui leur permet de mieux mesurer l'utilité concrète des règles.

C. Vers une élaboration collective et une implication plus forte des élèves

1. Portée et limites de ma pratique de classe

a) Les séances

Les conditions concrètes de ma pratique professionnelle cette année, en me

freinant dans la mise en place d'une séquence complète consacrée à la question des règles collectives, ne m'a pas permis de pousser le travail jusqu'au stade de leur élaboration collective au sein de la classe. Les deux séances que j'ai consacrées à cette question m'ont permis de travailler l'explicitation et d'aborder la justification des règles. Elles me semblent cependant présenter certaines limites ; en effet, si ces séances répondaient à des besoins réels de la classe, en revanche elles n'étaient pas directement liées à la résolution de situations problématiques, ressenties comme telles par les élèves.

Ainsi, si l'organisation d'une séance sur les règles de la communication est née du constat (par moi-même et ma collègue) que certains élèves avaient du mal à attendre pour lever le doigt ou attendre d'y être invités avant de prendre la parole selon les règles, ou à écouter leurs camarades, elle n'a pas eu lieu juste après une situation particulièrement problématique. Le risque, ici, est que cette séance paraisse, du point de vue des élèves, déconnectée des problèmes et de l'expérience concrète de la vie de classe. Dès lors, si les règles ont bien été explicitées, et globalement mieux respectées par la suite, pour autant je ne suis pas certaine que les justifications proposées n'aient pas paru relativement abstraites aux élèves, ce qui risquerait de freiner la compréhension et l'intériorisation de leur fonction.

À l'inverse, les moments d'échanges sur les règles directement liés à des situations problématiques, par exemple en cas de violence ou d'insultes entre élèves, n'étaient pas institutionnalisés. Ayant lieu juste après l'incident, interrompant le cours prévu des apprentissages, ils ne disposaient que peu de temps, sans doute trop peu pour permettre un traitement à la fois collectif et réflexif de la situation problème. Bien souvent, la logique était alors plutôt celle d'un rappel à l'ordre disciplinaire de la part de l'enseignante que d'un véritable travail sur les règles. Il me semble que ceci explique largement le fait que, lorsqu'on les interroge sur les raisons

d'être des règles, les élèves expriment encore de nombreuses réponses de type préconventionnel, liés à la menace que constitue la sanction par l'enseignante.

Certains outils élaborés cette année ont permis d'institutionnaliser de façon relativement efficace les règles et la gestion des comportements, grâce à la mise en place d'un cadre clarifié, connu et visible de tous, par le biais aussi bien de l'affichage des règles de la prise de parole que par la mise en œuvre de la fleur du comportement. Ces outils ont permis aux membres du collectif classe de pouvoir faire référence facilement aux différentes règles, entraînant globalement un meilleur respect de ceux-ci par les élèves, et sans doute une impartialité accrue dans l'évaluation et la gestion par les enseignantes de la conduite des élèves. Mais, là encore, on reste assez éloigné d'une élaboration collective. Le fait est que les élèves n'ont pas été mobilisés pour construire ces outils, ce qui aurait sans doute permis de formuler ces règles avec leurs mots propres, plutôt qu'avec les miens qui ne correspondent pas forcément au lexique des élèves.

b) Le questionnaire

Le questionnaire s'est avéré un outil précieux, dans la mesure où il m'a permis d'avoir une vision d'ensemble de la manière dont les élèves conçoivent l'existence et l'intérêt des règles dans la classe. Il comporte toutefois certains biais significatifs. Tout d'abord, le questionnaire repose sur l'écrit, qui plus est avec des questions ouvertes qui appellent une rédaction, alors qu'il s'est avéré qu'une grande partie de mes élèves de CE2 n'est pas encore à l'aise avec l'écriture, à la fois parce que beaucoup ont une graphie encore hésitante, et parce que ce moyen de communication n'est souvent pas le moyen privilégié des élèves pour communiquer. Ce rapport encore assez distant à l'écriture a sans doute gêné leur expression, par exemple en les amenant à privilégier des réponses courtes, voire des réponses simplistes, qui ne reflètent pas nécessairement la réalité de leur pensée. Plus

largement, les questionnaires écrits présentent la limite de ne pas permettre d'interactions, grâce auxquelles j'aurais pu demander et obtenir des précisions ou des clarifications sur la pensée des élèves. Si un questionnaire écrit me paraît constituer une bonne base de départ, il me semble donc souhaitable de pouvoir prolonger ce travail par des échanges oraux dans un cadre institutionnalisé (cf infra).

D'autre part, il me paraît utile de garder à l'esprit que c'est moi, enseignante, donc la personne qui exerce l'autorité au sein de la classe, qui ait soumis le questionnaire aux élèves. Par conséquent, il est possible que celui-ci ait été de fait perçu par les élèves comme une interrogation scolaire comme les autres, où l'enjeu serait de donner les « bonnes » réponses, autrement dit celles attendues par l'enseignante. Bien qu'au cours de la passation de consignes j'ai insisté sur le fait que la seule chose que j'attendais était des réponses honnêtes, qu'il n'existait pas de bonne ou de mauvaise réponse, et que le questionnaire était anonyme, il est difficile de savoir si les élèves ont vraiment suivi ces consignes ou s'ils ont cherché à coller à ce qu'ils pensaient être le contenu attendu des réponses. Ce biais est sans doute indépassable ; il me semble toutefois que, ici encore, pouvoir engager une discussion orale, plus spontanée, pourrait réduire ce risque en poussant les élèves à s'exprimer à la fois plus complètement et plus naturellement.

Enfin, il me semble, à l'usage, que ce questionnaire pourrait être amélioré sur quelques points. Au niveau de la forme, d'abord, il me semble qu'avoir adopté une mise en page en colonne de la première page, contraire à notre habitude de lecture, a pu déstabiliser certains élèves, ou du moins ne pas leur faciliter la tâche. De même, il est possible que les consignes aient été trop compliquées pour le niveau des élèves, par exemple en leur demandant à la fois d'évaluer l'importance d'une règle et de la justifier dans une même rubrique. Bien que j'ai passé du temps à exposer les consignes (explicitation des tâches puis demande de formulation par les élèves) et

que je les ai parfois accompagnés dans leur travail par une aide individuelle, il s'est en effet avéré qu'un nombre significatif de réponses ne sont pas exploitables, soit car les rubriques ne sont pas remplies, soit car les consignes n'ont pas été pleinement respectées.

c) L'impact sur la classe

Malgré ses limites, il me semble qu'au prix d'un remaniement à venir ce questionnaire pourrait constituer une base efficace pour une évaluation diagnostique en début d'année, à partir de laquelle on pourrait suivre l'évolution des élèves et l'impact des apprentissages sur le rapport aux règles des élèves. Le fait que, en l'absence d'une telle évaluation diagnostique, il est difficile pour moi d'évaluer précisément cet impact sur ma classe cette année. Après en avoir discuté avec ma collègue, nous pouvons noter une amélioration significative concernant la gestion de la communication et des prises de parole ; certes, les prises de parole intempestives n'ont pas disparu, mais les élèves responsables ont désormais tendance à s'en excuser après coup, ce que nous interprétons comme un signe du fait qu'ils ont intégré l'existence (et nous l'espérons aussi la fonction) de cette règle.

Un tel travail sur les règles constitue sans doute un atout pour faciliter l'apprentissage du métier d'élève par les enfants : en passant du curriculum caché au curriculum réel, en explicitant et en expliquant les règles et leurs fonctions, il est certain qu'on permet aux élèves de mieux saisir les attentes des enseignants et, de ce fait, de s'attacher à y répondre.

Pour autant, le travail mené cette année me paraît encore insuffisant. Il me semble que l'expérience de cette année permet de tirer deux principales leçons concernant la façon d'enseigner l'ECM, afin de favoriser la formation d'un rapport aux règles digne d'un citoyen actif, critique et réfléchi.

D'abord, il me paraît important d'éviter d'en rester à un enseignement abstrait, déconnecté de l'expérience concrète des élèves, afin que ceux-ci saisissent plus aisément leur place et leur utilité dans la vie de classe. Ainsi, après une première explicitation, nécessaire en début d'année pour familiariser les élèves avec les principales règles de la classe, il me semblerait préférable d'articuler le travail sur les règles avec les moments qui se sont avérés problématiques, d'effectuer l'explicitation mais aussi la discussion et la réflexion collective autant que possible en situation, ou du moins de façon aussi proche que possible de la situation problème. Il s'agirait ici de rendre plus concrète pour les élèves la question des règles, en inscrivant celles-ci au plus près de leur expérience, et de mieux leur faire sentir l'importance du cadre normatif ou réglementaire dans leur vie quotidienne.

Il s'agirait aussi d'aller au-delà de l'explicitation magistrale des règles, d'associer les élèves à une discussion sur les règles, afin que celles-ci ne soient plus perçues des contraintes extérieures auxquelles on obéit par peur ou conformisme, mais soient l'objet d'une véritable compréhension, analyse et adhésion des élèves. Au-delà, il serait sans doute souhaitable d'aller jusqu'à la mise en œuvre d'une certaine participation des élèves à l'élaboration des règles quotidiennes. En effet, il me semble que permettre aux élèves d'avoir une certaine influence sur les règles qui s'imposent à eux constituerait une façon de stimuler leur réflexion et leur intérêt pour cette question – sans compter l'adhésion sans doute bien supérieure aux règles acceptées plutôt qu'imposées.

2 Permettre l'élaboration collective et l'implication des élèves

a) Le conseil d'élèves pour permettre une élaboration collective

Le conseil d'élèves me semble être un levier puissant pour développer nombre de compétences des élèves qu'il s'agisse de l'apprentissage de l'écoute, de la prise en

compte des autres et de leurs points de vue, de celui de l'argumentation et de l'usage de la rationalité, ou du développement à la fois du sentiment d'appartenance et d'interdépendance avec le collectif et de la capacité d'initiative des individus (futurs) citoyens. Il est d'ailleurs désormais recommandé dans les programmes d'EMC de 2015, aussi bien au cycle 2 qu'au cycle 3, en tant qu'exemple de pratique permettant un bon apprentissage de la citoyenneté par les élèves.

Si le conseil d'élèves constitue un dispositif particulièrement efficace, c'est qu'il crée une situation susceptible de stimuler différents apprentissages en autorisant les élèves à adopter une posture active vis-à-vis des règles, dans la gestion de la vie de classe comme dans l'élaboration des cadres de leur scolarité. D'abord, il leur permet de sentir plus directement le fait qu'ils participent à un collectif, mais aussi de mieux prendre conscience de l'interdépendance entre élèves, et entre élèves et le cadre de la classe. Ensuite, il leur permet d'apprendre à débattre, ce qui signifie non seulement s'habituer à écouter les autres et à confronter leurs points de vue, mais aussi apprendre progressivement à argumenter, à raisonner, à réfléchir et à agir sur leur environnement de façon rationnelle.

Surtout, les programmes officiels préconisent ce dispositif pour travailler le sens des règles, des droits et des obligations avec les élèves. En effet, il permet une institutionnalisation de moments où la vie de la classe nécessite une mise au point, que ce soit pour gérer des conflits ou pour revenir sur certaines règles, les rappeler ou expliciter leur signification, mais aussi le cas échéant les modifier, voire en élaborer de nouvelles pour répondre aux besoins, toujours particuliers et évolutifs, de la vie de la classe. En utilisant le conseil d'élèves comme instance de gestion de la vie de classe, il s'agit non seulement de tenter de permettre aux élèves de s'approprier les règles de l'école et leur métier d'élève de manière efficace, mais aussi, en leur apprenant à gérer les conflits et en constituant un véritable collectif classe où

ils sont associés à la régulation collective, leur permettre de développer des attitudes (esprit critique, initiative, responsabilité...) et des compétences (capacité réflexive, écoute et respect des autres...) nécessaires à un apprentissage de la citoyenneté active nécessaire au bon fonctionnement d'une société démocratique.

b) La coévaluation comme outil de réflexion et d'implication des élèves

Dans la même perspective – chercher à la fois à développer l'implication des élèves et à leur permettre de développer une attitude active et réflexive vis-à-vis de leur expérience scolaire – je souhaite à l'avenir mettre en place une grille de coévaluation. Cette grille de coévaluation, qui remplacerait la fiche de suivi individuel présentée ci-dessus, serait susceptible d'évoluer pendant l'année et d'être différenciée selon les élèves, afin d'affiner le suivi de leur formation sociomorale. Il s'agirait de noter quelques règles choisies en fonction de la vie de la classe (règles dont le non-respect serait soit récurrent, soit particulièrement gênant pour la classe entière) et de proposer aux élèves en fin de semaine de s'autoévaluer sur le respect de ces règles. Ce dispositif permettrait ainsi l'apprentissage de l'autoévaluation par les élèves, qui constitue un objectif spécifique (socle commun, compétence 7 : « l'autonomie et l'initiative », « savoir s'évaluer »). Cette phase d'auto-évaluation serait suivie d'une évaluation réalisée par l'enseignante, qui permettrait, en identifiant les différences entre les perceptions de son comportement par l'élève et par l'enseignante, d'ouvrir un dialogue sur les raisons du non-respect des règles. Ainsi, cette grille, en illustrant les items où l'élève réussit et ceux qui posent (encore) problème, permettrait de proposer des entretiens individuels afin de discuter de l'importance de ces règles et d'analyser avec l'élève la cause du non-respect (règles perçues comme inutiles, manque de maîtrise de soi...).

Par ailleurs, ces entretiens peuvent permettre à l'élève de mieux identifier en

quoi son comportement est inadapté, de parvenir à réaliser et à exprimer en quoi et envers qui son comportement était inadapté, de mieux prendre conscience des conséquences de son comportement pour la classe et pour lui-même. Ce travail de réflexion sur lui-même et sur les règles de conduite peut ainsi lui permettre de commencer à entrer dans les registres de l'analyse, de la compréhension et de la justification des règles – ce qui peut aussi permettre de mieux asseoir la légitimité et donc le respect de ces règles. À partir de là, l'idée serait de pouvoir mettre en place des contrats individuels avec les élèves, en ciblant avec chacun les règles à travailler en priorité. Ces outils peuvent permettre un travail plus efficace pour l'apprentissage des règles de vie de classe en aidant à la reconnaissance de la légitimité de ces règles. Ils offrent aussi un outil d'évaluation formative individualisé qui me semble précieux pour pouvoir prendre en compte la diversité des situations et des besoins des élèves face à l'appropriation des règles et des normes attendues par l'école.

c) Un travail en EMC pour amener les élèves vers le niveau postconventionnel

Accompagner les élèves dans leur développement vers une citoyenneté active et rationnelle, c'est également les aider à atteindre le niveau postconventionnel du développement sociomoral identifié par Kohlberg comme le stade où « les lois et conventions particulières sont légitimes parce qu'elles reposent sur les principes de la justice » [Pagoni-Andréani, 1999, p.34]. Dans le questionnaire soumis cette année aux élèves, le très faible taux de réponses faisant appel à des valeurs abstraites pour justifier les règles de la vie de classe m'a convaincue de la nécessité de proposer un apprentissage spécifique sur les valeurs, à commencer par la compréhension de ce qu'est une valeur, et par la connaissance des principales valeurs fondamentales de notre société démocratique – apprentissage d'ailleurs demandé par les programmes publiés en 2015. En effet, pour pouvoir élaborer des justifications faisant appel à des valeurs, il faut déjà savoir ce qu'est une valeur et en connaître un certain nombre.

Dans cette optique, le ministère de l'Éducation nationale a mis à disposition des ressources portant sur la « clarification des valeurs » pour le cycle 2 et le cycle 3. L'ouvrage de Claudine Leleux, *Hiérarchiser des valeurs et des normes* (2014), propose également plusieurs séances afin d'aider les élèves à se construire une représentation de ce que sont des valeurs – distinctes à la fois des règles et des appréciations morales.

La faible présence de justifications des règles par référence à des valeurs générales dans le questionnaire soumis à mes élèves peut s'expliquer par de simples raisons d'âge : le fait qu'à leur âge, ils sont censés, selon le modèle de développement élaboré par Kohlberg, être parvenus au niveau conventionnel, tandis que l'appel aux valeurs est typique du niveau suivant, le postconventionnel. Reste que le développement sociomoral exige, comme tout autre apprentissage, de proposer aux apprenants des situations de conflit cognitif afin de les amener à évoluer, à modifier leurs représentations afin d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Dans ce cas, il s'agit donc de les aider à passer d'un stade à l'autre, et en particulier à ne pas se contenter d'un rapport conventionnel aux règles collectives, mais à développer les compétences nécessaires à un rapport postconventionnel ; or cette aide est d'autant plus utile que si le stade postconventionnel paraît conforme au rôle de citoyen démocratique, les chercheurs soulignent qu'il n'est pas le débouché nécessaire ou spontané du développement sociomoral, autrement dit que tous les individus ne l'atteignent pas, et qu'à l'inverse, l'atteindre suppose certaines circonstances favorables – parmi lesquelles l'expérience sociale et scolaire.

Aussi, pour aider les élèves à atteindre puis à dépasser le niveau conventionnel du développement sociomoral, il me paraît important de mener un travail sur un type particulier de situation problème, en l'occurrence les dilemmes moraux. Ceux-ci se retrouvent d'ailleurs parmi les ressources d'EMC proposées sur le portail Eduscol. La

logique de ce type de dispositif est la suivante : il s'agit de présenter aux élèves des histoires pouvant provoquer un conflit de valeurs, au sens où plusieurs réponses ou solutions paraissent également possibles, voire acceptables, tout en s'excluant mutuellement au niveau des valeurs qu'elles incarnent. L'enjeu de cette pratique est d'amener les élèves à réfléchir à ce qui justifie leurs jugements moraux, et à commencer à se construire leurs propres arguments moraux en se basant sur l'adhésion à de telles valeurs. En effet, si le type de réponse apportée à ces dilemmes dépend évidemment du stade de développement où se trouvent les élèves, il n'en reste pas moins que confronter régulièrement les élèves à des dilemmes moraux semble permettre de soutenir et même d'accélérer leur développement sociomoral (Coppens, 2002). Ainsi, sans présumer de la capacité des élèves ni attendre d'eux un travail qu'ils seraient encore incapables d'accomplir, effectuer un tel travail sur les dilemmes moraux me paraît des plus précieux afin de favoriser la réflexion des élèves et de stimuler autant que possible le développement en eux des compétences constitutives des futurs citoyens actifs et autonomes dont dépend l'avenir de notre démocratie – y compris, ici, le dépassement du niveau conventionnel et l'atteinte du niveau postconventionnel de développement sociomoral.

Conclusion

Au cours de cette année de stage, j'ai donc eu plusieurs occasions de mettre en œuvre un travail sur les règles de vie de classe. L'explicitation des règles de vie de classe a été l'objet de deux séances d'EMC – l'une centrée sur les règles de communication, l'une plus générale sur les règles – pour tenter de répondre à des problèmes de comportement rencontrés en classe, par moi-même comme par ma collègue. Il s'agissait alors, pour dépasser ces difficultés, de s'assurer que tous les élèves aient conscience des comportements attendus de leur part en faisant passer les règles de vie dans le curriculum formel de la classe.

Au-delà de leur rappel et de leur explicitation, je me suis intéressée à la question de la justification des règles de vie de classe. À travers un questionnaire rempli par les élèves, il s'agissait de mieux comprendre la façon dont les élèves perçoivent les règles qui organisent leur expérience scolaire, c'est-à-dire à la fois l'importance relative qu'ils accordent aux différentes règles, aspect qui s'est révélé plutôt difficile à interpréter, et la signification ou la fonction qu'ils leur attribuent. Sur ce point, il s'est avéré que dominaient encore les justifications de type « préconventionnel » ou au mieux « conventionnel », où les règles sont respectées soit par peur de sanctions, soit par pur conformisme. Or ce type de représentation sous-entend que les règles ne sont pas vraiment comprises ni intégrées par les élèves, qu'ils les voient comme encore extérieurs à eux-mêmes, imposées par l'autorité de l'enseignante ou du groupe ; dès lors, la légitimité des règles reste faible, et par conséquent leur respect risque d'être très aléatoire.

Enfin, même s'il m'a été impossible de mettre en place cette année une véritable discussion et élaboration collective des règles, l'expérience acquise au cours de cette année m'a permis d'envisager plusieurs pistes de travail qui me semblent intéressantes à développer à l'avenir, telle que des procédures de coévaluation individualisée du comportement des élèves, ou un travail sur les normes et les valeurs - notamment à partir de dilemmes moraux. Cependant, les limites rencontrées dans mon travail de cette année m'ont confortée dans l'idée que parvenir à la phase de discussion et d'élaboration collectives, par exemple par la mise en place de conseils de classe, est essentiel, à la fois pour améliorer la compréhension et l'acceptation des règles de vie de classe, et pour initier le développement d'un rapport actif et réflexif aux règles collectives, propre à une citoyenneté démocratique.

Conclusion

Ma première année d'expérience professionnelle en tant que professeur des écoles stagiaire a renforcé ma conviction initiale selon laquelle les règles de vie de classe constituent un enjeu crucial pour l'instauration d'un cadre propice aux apprentissages et pour soutenir le développement du devenir citoyen de mes élèves. Cette expérience d'enseignement me conforte d'abord dans l'idée que les règles scolaires ne sont pas du tout évidentes pour une partie significative des élèves, y compris au cycle 3, et exigent un travail récurrent auprès des enfants pour leur permettre de les comprendre et de se les approprier. Cette année m'a ainsi permis d'expérimenter des séances et des outils qui se sont révélés relativement efficaces, dans la mesure où ils ont permis de travailler à l'explicitation et à la justification des règles collectives et ont abouti à un meilleur respect des règles en classe.

Pour autant, ces dispositifs me semblent encore insuffisants, car ne permettant qu'un travail encore trop superficiel pour permettre une véritable réappropriation des règles par les élèves. Cette imperfection se traduit à mon sens par deux indices. D'abord, le fait est que certains élèves continuent à transgresser certaines des règles qui avaient fait l'objet de ce travail d'explicitation et de justification, en particulier concernant la prise de parole, la mise en rang et le respect des autres. D'autre part, le questionnaire que j'ai fait passer aux élèves révèle que ceux-ci sont souvent encore incapables d'expliquer la raison d'être d'une règle, comme si celle-ci leur était encore étrangère, voire comme si elle leur paraissait encore absurde et arbitraire.

Dès lors, il me semble toujours que, au-delà de l'explication et de la justification, il est crucial de pouvoir impliquer les élèves dans le processus d'élaboration des règles afin qu'ils se les réapproprient véritablement. En fait, bien

que je n'ai pas pu valider ou invalider définitivement mon hypothèse de départ puisqu'il m'a été impossible d'impliquer les élèves dans la phase d'élaboration des règles, l'importance de celle-ci me paraît confirmée par le fait que les insuffisances mentionnées ci-dessus persistent après les phases d'explicitation et de justification.

De même, la constitution d'un collectif classe solidaire me semble également nécessaire au respect et à l'appropriation des règles de vie de classe par les élèves. En effet, sans ce collectif, sans ce sentiment d'appartenance, pourquoi suivre les règles (par exemple de respect des autres) autrement que par peur ou par conformisme ? Or ces motifs d'obéissance restent fragiles, et risquent de céder à la rébellion face à des règles non comprises, non partagées, vécues in fine comme une contrainte imposée, à la limite même comme une violence. Seule la mise en œuvre d'une véritable coopération, soutenue par un travail sur des valeurs telles que l'égalité, le respect ou la solidarité, me paraissent susceptibles de conduire à une véritable intégration des règles par les élèves.

Enfin, l'expérience de cette année d'enseignant m'a permis de ressentir concrètement le caractère transversal des règles de vie de classe. Celles-ci s'avèrent fondamentales pour le reste des apprentissages : ainsi, une mise en place défailante ou insuffisante en début d'année se traduit par des problèmes de comportements récurrents qui empêchent l'instauration d'un climat de classe serein et qui parasitent le temps consacré aux autres enseignements - ne serait-ce que par le temps et l'énergie nécessaires à établir le calme propice aux apprentissages. Réciproquement, il me semble aussi que la façon de traiter les règles de vie de classe entraîne logiquement l'adoption d'un certain style pédagogique, l'instauration d'un certain type de leadership, d'une certaine relation entre élèves et enseignant qui, pour être efficace, doit venir imprégner l'ensemble des pratiques pédagogiques. Si cela a été impossible dans les conditions concrètes de cette année de stage, où je n'intervenais

qu'à quart-temps dans des classes dont les enseignants responsables avaient chacun leurs propres façons de faire auxquelles j'ai dû m'adapter, il me semble qu'en réalité c'est tout l'espace-temps de la classe qui peut et doit être organisé en tant que vecteur d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, il me semble nécessaire d'établir avec mes futurs élèves ce que Xypas nomme un « leadership démocratique » (Xypas, 2003, p.294), où les élèves sont invités à prendre une part active aussi bien à la régulation du collectif classe qu'aux divers apprentissages qui s'y déroulent, à travers leur implication dans des situations dialogiques, réflexives, voire décisionnelles.

Bibliographie

- Archambault J et Chouinard R. *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles. : De Boeck, 2009. 334 p.
- Audigier, François. « L'éducation civique dans l'école française ». in *Sowi – On Line Journal* [en ligne]. 2002; disponible sur : http://sowi-inlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm (consulté le 12 avril 2015)
- Castoriadis, Cornélius. « Pouvoir, politique, autonomie ». In *Le monde morcelé*. Paris : Seuil, 1990, 278 p.
- Cook, Julia et Hartman, Carrie. *My mouth is a volcano*. National Center for Youth Issues, 2008. Traduction disponible en ligne : http://ekladata.com/683fTPO7qApvA3QTSsoiEbb_KBM/ma-bouche-est-un-volcan.pdf
- Coppens, Michèle. Belgique : les dilemmes moraux dans le cours de morale. *Diotime* [en ligne]. 2002, vol 16. Disponible en ligne : http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32528#_N5. (consulté le 25.02.2016)
- Décret n° 20066830. « Le socle commun des connaissances et des compétences ». *JORF*. N°160, 12 juillet 2006
- Lahire, Bernard. La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. In: *Revue française de pédagogie*, volume 135, 2001. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. pp. 151-161.
- Lecomte, Julien. « Comment faire respecter les règles en classe ? ». In *Cahiers Pédagogiques* [en ligne] n°501, décembre 2012. Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-faire-respecter-les-regles-en-classe>. (consulté le 08.08.2015)
- Leleux, Claudine. *Hiérarchiser des valeurs et des normes*. Belgique : Deboek, 2014. 216 p.
- Marchive, Alain. Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. In: *Revue française de pédagogie*, volume 142, 2003. Aspects de l'école élémentaire. / Autour de l'enseignement professionnel. pp. 21-32.

- Marsollier, Christophe. *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*. Paris : L'Harmattan, 2004. 276 p.
- Meirieu, Philippe. *Faire l'Ecole, faire la classe : démocratie et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2015. 205 p.
- Ministère de l'Education nationale. « Programme d'enseignement de l'école maternelle ». *B.O.E.N.* spéciale n°2 du 26 mars 2015
- Ministère de l'Education nationale. « Programme d'enseignement de l'école primaire ». *B.O.E.N.* spéciale n°11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'Education nationale. « L'enseignement moral et civique ». *B.O.E.N.* spéciale n°6 du 25 juin 2015
- Ministère de l'Education nationale. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *B.O.E.N.* hors-série n°3, 19 juin 2008.
- Ministère de l'Education nationale. « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». *B.O.E.N.* n°30, 25 juillet 2013.
- Pagoni-Andréani, Maria. *Le développement sociomoral : des théories à l'éducation civique*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 1999. 132 p.
- Perrenoud, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In Houssaye J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. pp. 61-76
- Raveaud, Marroussia. *De l'enfant au citoyen*. Paris : Presses universitaires de France, 2006. 209 p.
- Réseau Canopé. « Agir avec un cadre explicite et explicité ». Disponible en ligne : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/prevention-des-violences/ressourceId/agir-avec-un-cadre-explicite-et-explicite.html>. (Consulté le 15 juillet 2015).
- Xypas, Constantin, (dir.). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. 325 p.

ANNEXES

Annexe 1 : fiches de préparations des séances menées en classe	p. 59
Annexe 2 : Reproduction du questionnaire	p.61
Annexe 3 : Tableaux de résultats du questionnaire	p.63
Partie 1 : classement des règles par les élèves	p.63
Partie 2 : justification des règles par les élèves	p.64
Annexe 4 : fiche de préparation de la séquence construite l'an dernier	p.72

EMC : règles de la communication

EMC : les règles de la communication	<p><u>Objectifs</u> : - connaître les règles de la communication en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir écouter l'autre dans la classe, - savoir respecter les tours de paroles - respecter les autres et leurs paroles - prendre en compte l'avis de leur camarade 				Durée totale : 45'	
	Phase	tps	activité	Activités	notes	Matériel
	1. Mise en route	5'	écoute	Lecture à haute voix du texte « ma bouche est un volcan » traduction de l'album jeunesse par PE		texte
	2. Questionnement	15'	Oral co	<p>Questions de compréhension et d'interprétation.</p> <p>Reprise de passage du texte discussions avec les élèves :</p> <p>Que ressent le personnage lorsqu'il a envie de parler ?</p> <p>Que ressent Luis lorsque d'autres personnes lui coupent la parole ? Et vous ?</p> <p>Avez-vous aussi l'impression d'avoir un volcan dans la bouche ?</p> <p>Que lui conseille sa mère pour que le volcan n'entre pas en éruption ?</p>	5grp de 4 et 1grp de 3	
4.institutionnalisation	5'	Oral co	<p>Questions => les réponses sont écrites au tableau à partir des discussions que l'on a eu et des expériences des élèves :</p> <p>Comment prend-on la parole en classe ? Pourquoi ?</p> <p>Que doit-on faire lorsqu'un autre élève parle ? Pourquoi ?</p> <p>Pour qui parle-t-on en classe ?</p> <p>Ajout si besoin des règles « je peux m'exprimer, donner mon avis, dire que se n'est pas juste ; je dois écouter les autres, demander la parole ; je ne dois pas couper la parole faire du bruit quand les autres parlent »...</p>		Fleur et doc	

EMC : règles de vie de classe

EMC : Les règles de vie de classe	<p>Objectifs Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer.</p> <p>Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.</p> <p>Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.</p> <p>Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.</p>				Durée totale : 45'	
	Phase	tps	activité	Activités	notes	Matériel
	1. Introduction	5'	Oral co	<p>Présentation du travail de groupe et mise en place des groupes.</p> <p><i>Vous allez travailler en groupe de 3 ou 4 élèves. Chaque élève de chaque groupe va avoir un rôle précis à assumer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le scripteur prend des notes sur ce qui se dit dans le groupe, sur la fiche de travail de groupe - le maître du bruit s'assure que le groupe échange en chuchotant, - le porte-parole devra restituer à la classe le travail du groupe - le maître du temps <p><i>vous vous répartirez les différents rôles et inscrirez vos noms sur la fiche de travail de groupe</i></p>		Fiche de travail de groupe + étiquette de rôle
	2. Recherche	20'	groupe	Les étiquettes des règles de vie de classe sont affichées au tableau je fais une première lecture et pour chaque règle, la classe cherche une justification	5grp de 4 et 1grp de 3	
	3. Recherche	10'	groupe	<p>Des étiquettes, avec les différentes règles (même mise en page que celles présentées au tableau), sont distribuées au groupe.</p> <p>Consignes : <i>Vous devez classer les étiquettes en trois groupe et expliquer ensuite vos choix à la classe</i></p>		Feuille A3 blanche étiquettes règles
	3. Mise en commun	15'	Oral co	<p>Restitution des différentes propositions. Les étiquettes au tableau sont à disposition du porte-parole</p> <p><i>Quel groupe nous présente son classement ? Quel groupe a fait le même ? Qui en a un autre à présenter ?</i></p> <p>Demander une justification pour les classements</p> <p>Discussions sur les différents classements et les liens entre les différentes règles</p>	Classement attendu : droits devoirs interdiction	
4. institutionnalisation	5'	Oral co	Présentation de la fleur du comportement (cf fiche de présentation).		Fleur et doc	

Annexe 2 : Reproduction du questionnaire

Nous avons travaillé nos règles de vie de classe et nous les avons rangées en trois groupes : je peux, je dois et je ne pas.

Pour chaque groupe numérote chaque règle de celle qui a le plus d'importance pour toi jusqu'à celle qui en a le moins.

Je peux		Je dois		Je ne dois pas	
	Travailler tranquillement		Rester face à ma table et être attentif		Me moquer, dire des méchancetés
	Participer en classe		Être poli et respectueux		Couper la parole et gêner la classe pour avoir la parole
	Chuchoter lorsqu'on me le permet		S'excuser si l'on fait du mal		Être violent, me bagarrer
	Faire des erreurs, me tromper		M'appliquer dans mon travail		Dire d'insultes ni de grossièretés
	Poser des questions		Me ranger et me déplacer dans le calme		Me déplacer en classe sans permission
	Prendre une fiche d'autonomie		Écouter quand une autre personne parle		Bavarder en classe
	Aider un camarade quand il a besoin d'aide		Lever la main pour prendre la parole		
			Avoir mon matériel et le respecter		
			Aller aux toilettes à la récréation		

1) Pourquoi y a-t-il des règles dans les classes ?

Pour chacune des règles suivantes, coche si tu la trouves utile et explique pourquoi :

Je dois m'excuser si j'ai fait du mal. Non Oui

Parce que _____

Je dois écouter quand une autre personne parle. Non Oui

Parce que _____

Je peux travailler tranquillement. Non Oui

Parce que _____

Je peux aider un camarade quand il a besoin d'aide. Non Oui

Parce que _____

Je ne dois pas me moquer, dire des méchancetés. Non Oui

Parce que _____

Je ne dois pas être violent, me bagarrer Non Oui

Parce que _____

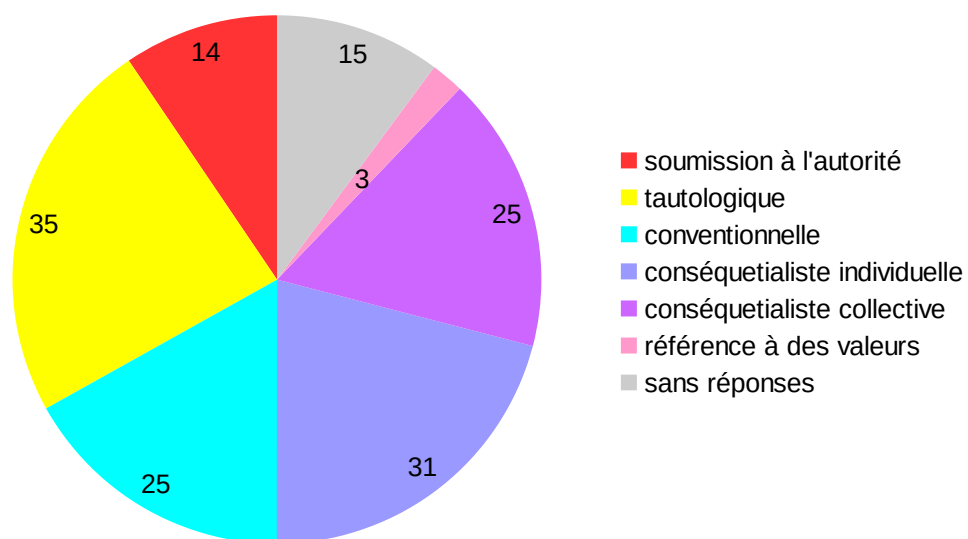
Annexe 3 : Tableaux de résultats du questionnaire

Partie 1 : classement des règles par les élèves

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1																
2	Travailler tranquillement	2	1	4	2	1	1	1	5	2	3		22		1	
3	Participer	6	4	7	3	7	6	2	4	3	1		43		5	
4	Chuchoter	7	2	2	5	6	7	6	6	4	5		50		6	
5	Faire des erreurs	3	7	1	7	5	5	3	2	1	4		38		4	
6	Poser des questions	4	3	3	4	2	4	4	3	7	2		36		3	
7	Prendre une fiche d'autonomie	5	5	5	6	4	3	7	7	6	6		54		7	
8	Aider un camarade	1	6	6	1	3	2	5	1	5	1		31		2	
9																
10	Rester face	4	1	2	6	9	1	5	9	2			39		4	
11	être poli	5	6	3	1	1	3	6	1	1			27		2	
12	s'excuser	1	3	4	3	2	2	1	2	3			21		1	
13	m'appliquer	2	2	5	2	8	5	4	3	4			35		3	
14	me ranger	6	8	6	7	7	6	9	7	8			64		9	
15	<u>écouter</u>	7	4	7	4	3	7	2	4	9			47		5	
16	lever la main	3	5	9	5	4	8	3	5	6			48		6	
17	avoir mon matériel	9	9	8	8	6	4	7	5	7			63		8	
18	aller au toilette	8	7	1	9	5	9	8	8	5			60		7	
19																
20	me moquer	2	6	5		5	1	4	1	5			29		3	
21	couper la parole	5	1	6		6	2	1	3	4			28		2	
22	être violent	1	2	2		4	3	2	4	1			19		1	
23	dire des insultes	3	4	6		3	4	3	4	3			30		4	
24	me déplacer	6	3	1		2	5	6	6	2			31		5	
25	bavarder	4	5	6		1	6	5	5	6			38		6	
26																

Partie 2 : justification des règles par les élèves

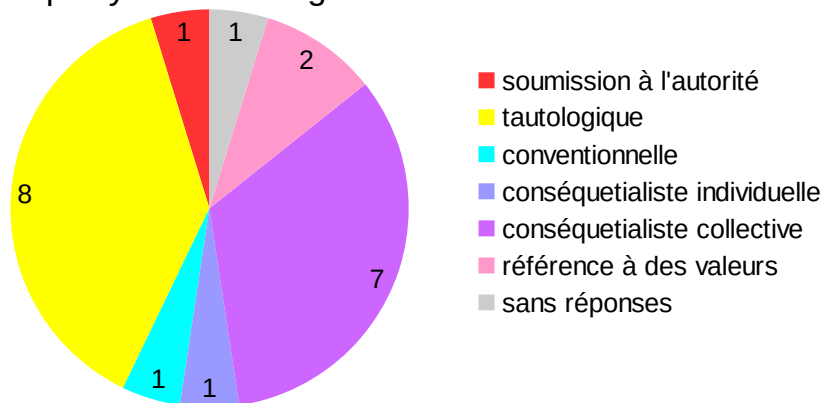
Type de justification	Couleur et nombre de réponses
tautologique	35
conventionnelle	25
Soumission à l'autorité	14
Conséquentialiste individuelle	25
Conséquentialiste collective	31
Appel à des valeurs	3
Exclus ou sans réponse	15
total	148



Dépouillement par question

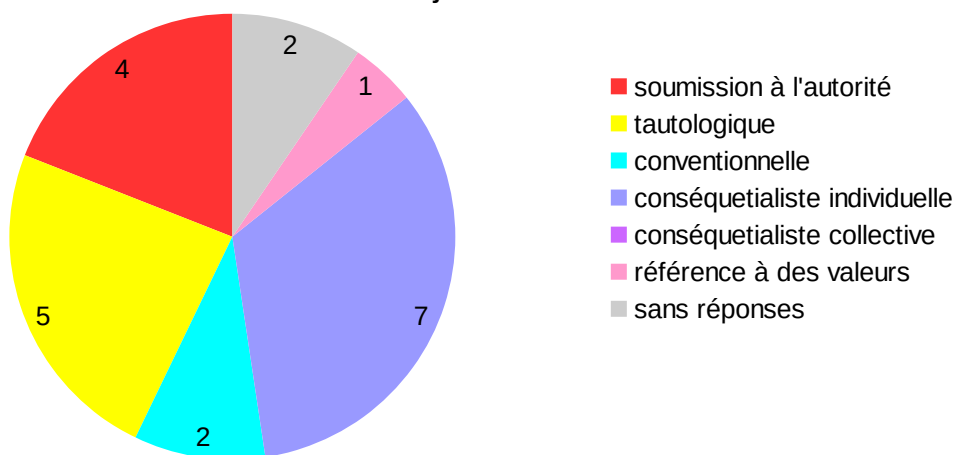
Pourquoi y a-t-il des règles dans la classe ?	
1,	Pour la sécurité de la classe
2	Parce que s'il n'y a pas de règles, il va se passer ça dans le groupe : des bagarres des insultes
3	Parce qu'il est important d'avoir des règles de vie dans la classe
4	Pour que les enfants se respectent
5	Parce qu'on est obligé.
6	Pour respecter les autres et les adultes.
7	Ça permet de respecter les règles de la classe.
8	Parce qu'il ne faut pas gêner la classe !
9	Pour ne pas avoir d'embrouilles.
10	Parce que sinon on fait n'importe quoi.
11	Parce que sinon on fait n'importe quoi.
12	Pour que la classe soit calme et pour mieux travailler. Pour notre classe, c'est mieux. Et surtout pour nous.
13	Parce qu'on doit respecter les règles dans les classes.
14	Pour écouter les règles de la classe.
15	Ne pas dire de gros mots, ne pas avoir des bagarres, se ranger deux par deux.
16	Pour pas faire des bêtises.
17	Pour pas qu'ils fassent les fous.
18	
19	Pour pas qu'il y est la guerre dans la classe.
20	Parce qu'il faut respecter les règles.
21	Pour respecter les règles.

Pourquoi y a-t-il des règles dans la classe



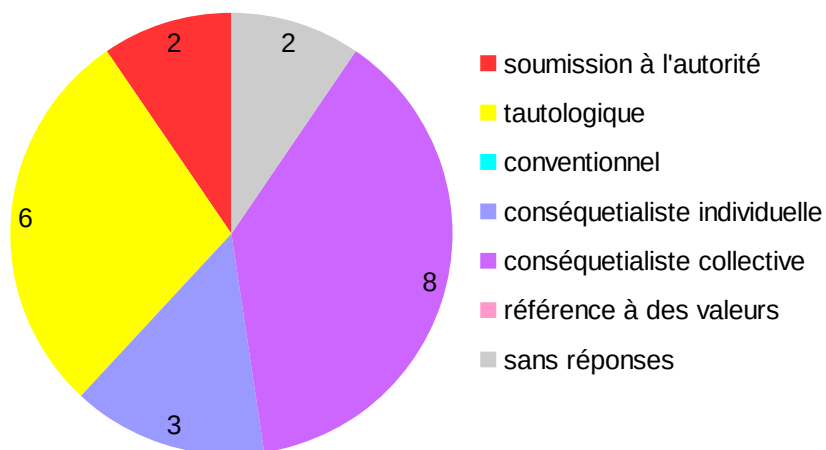
Je dois m'excuser si j'ai fait du mal		
1,	oui	Pour plus recommencer.
2	oui	Sinon il va se passer de la bagarre.
3	oui	ça vexe
4	oui	Ça montre ton respect
5	oui	Sinon il peut mourir.
6	oui	S'excuser c'est gentil et important ; parce qu'après ça n'arrête pas.
7	oui	Sinon tu peux avoir un mot dans ton cahier rouge
8	oui	Sinon ça va finir en bagarre !
9	oui	Ce n'est pas gentil.
10	oui	Parce que sinon je suis puni.
11	oui	Ça va venir des bagarres ou des violences.
12	oui	1 – ça peut créer des histoires 2 – ça peut faire du mal et 3 – ça peut nous vexer
13	Oui	Quand on a fait tomber quelqu'un, on doit dire pardon
14	non	
15	oui	Le garçon va le dire à la maitresse
16	oui	Pour ne pas être punis
17	oui	Il ne faut pas refaire la bêtise
18	oui	
19	oui	On regrette d'avoir fait du mal.
20	oui	Je dois m'excuser quand on a fait du mal à quelqu'un
21	oui	Je lui ai fait du mal

Je dois m'excuser si j'ai fais du mal



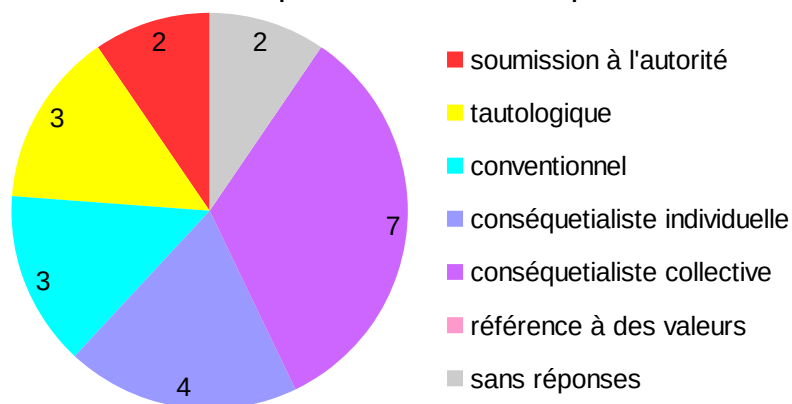
Je dois écouter quand une autre personne parle		
1,	oui	Elle peut nous aider.
2	non	Sinon on va être puni par la maitresse.
3	oui	On écoute
4	oui	Pour bien apprendre sa leçon
5	oui	J'entends rien et après je ne vais pas savoir écrire
6	oui	Ça évite de répéter et c'est la politesse
7	non	?
8	oui	Sinon la maitresse va nous poser une question et on ne va pas y arriver !
9	oui	Nous arrivons pas à travailler
10	oui	Sinon on ne comprend rien.
11	oui	S'il y a quelqu'un qui parle, il faut écouter
12	oui	1 – après, tu peux pas répondre à sa question 2 – il y a un mot que l'on ne connaît pas et que la personne l'a dit
13	Oui	C'est très très important
14	oui	Peut-être c'est important
15	oui	Écoute l'autre personne
16	oui	ça permet de savoir de nouveaux mots
17	oui	On peut apprendre plusieurs choses
18	oui	
19	oui	Ça nous donne des informations sur le travail
20	oui	Il faut écouter la personne qui parle
21	oui	Pour ne pas se faire gronder

Je dois écouter quand une autre personne parle



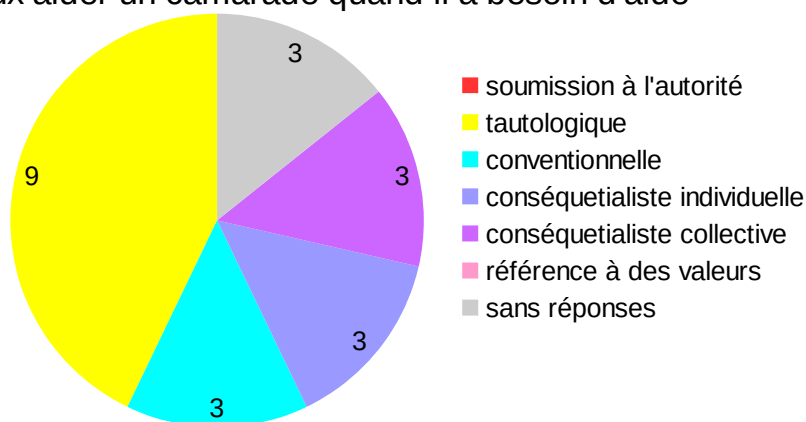
Je peux travailler tranquillement		
1,	oui	Il faut que je m'applique.
2	oui	On peut être tranquille sans être dérangé
3	oui	C'est bien
4	oui	Ça t'aidera dans la vie
5	oui	Si on ne travaille pas tranquillement, la maitresse m'engueule.
6	oui	Ça ne nous dérange pas et ça nous fait du bien.
7	non	Tu peux travailler tranquillement si la maitresse te le dit.
8	oui	La maitresse nous le dit ou pas !
9	oui	Nous déconcentrons les camarades
10	Oui non	
11	oui	C'est bien
12	oui	1 – on peut mieux se concentrer 2 – et mieux travailler
13	Oui	Je ne dois pas parler quand je travaille
14	oui	Comme ça on est tranquille
15	oui	L'autre va m'embêter
16	oui	Ça me permet de me concentrer
17	oui	Il faut avoir le calme pour bien travailler
18	oui	
19	oui	On ne dérange pas la classe
20	oui	Il faut être tranquillement
21	oui	Pour pas faire de fautes

Je peux travailler tranquillement



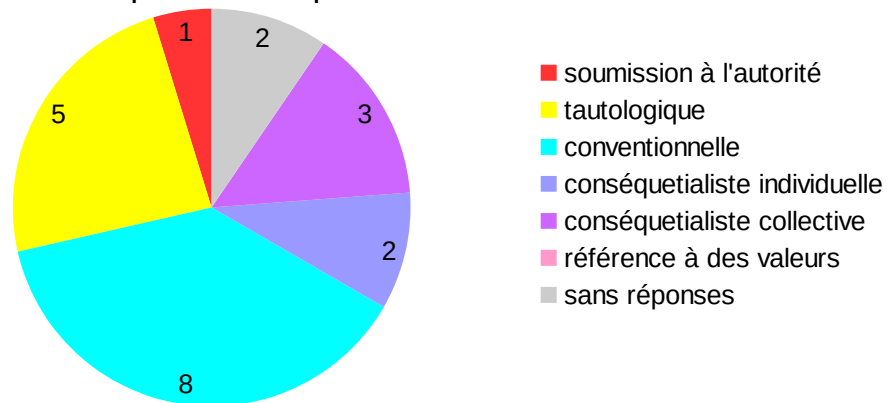
Je peux aider un camarade quand il a besoin d'aide		
1,	oui	Parce que le camarade peut vous aider
2	non	C'est gentil, si tu veux pas l'aider, c'est pas gentil
3	oui	S'il en a besoin
4	oui	Par ce que ça aide à avoir un beau métier
5	oui	C'est bien
6	oui	C'est très très gentil
7	oui	Tu peux aider un camarade, si la maitresse te le dit
8	oui	Des fois un camarade a besoin d'aide !
9	oui	Le camarade arrivera pas à travailler
10	Oui	Si on veut <i>pas de justification</i>
11	oui	Il faut aider un camarade quand il a besoin
12	oui	1 – c'est très important qu'il comprenne 2 – on va plus vite 3 – si on fait le même exercice, au moins il sera fait
13	Oui	Quand un camarade a besoin d'aide, on demande à la maitresse si on peut l'aider
14	oui	Des fois, elle ou il a besoin d'aide
15	oui	Le vraie le doit (?)
16	oui	Quand j'en aurai besoin, il pourra m'aider
17	oui	Il n'arrive pas à un exercice
18	oui	
19	oui	On l'aide
20	oui	Il faut aider la personne qui est coincée
21	oui	Pour qu'il finisse

Je peux aider un camarade quand il a besoin d'aide



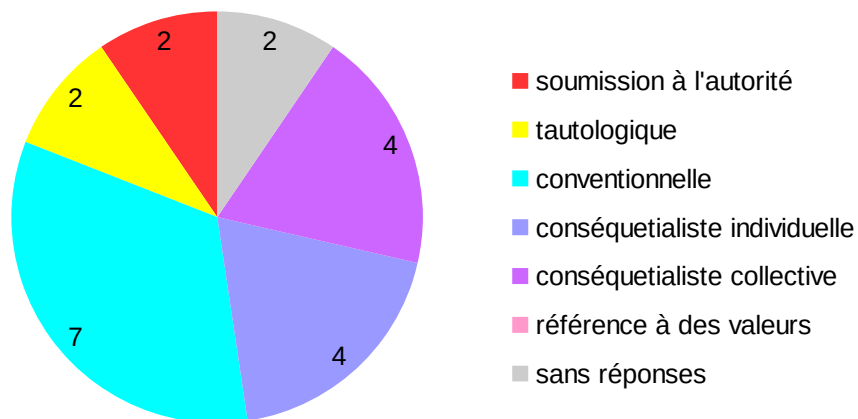
Je ne dois pas me moquer ni dire de méchancetés		
1,	oui	Quand je dis des méchancetés, je dois m'excuser
2	oui	Ce n'est pas gentil
3	oui	Ce n'est pas bien
4	oui	C'est méchant et puis c'est dans je ne dois pas
5	non	Je ne dois pas me moquer
6	oui	Ce n'est pas bien
7	oui	C'est méchant, tu te moques d'un camarade
8	oui	Sinon ça va faire une bagarre !
9	oui	Nous allons être punis
10	non	C'est pas gentil
11	non	Il faut pas se moquer des autres
12	oui	1 – ça peut créer des histoires 2 – ça peut faire du mal et 3 – ça peut nous vexer
13	Oui	C'est méchant
14	non	
15	Non	il va pleurer
16	non	Il pourrait me faire la même chose
17	non	Il ne faut pas se moquer des autres
18	oui	
19	Non	C'est mal
20	oui	Il ne faut pas se moquer et dire des méchancetés
21	oui	Pour pas qu'il soit blessé

Je ne dois pas me moquer ni dire de méchancetés



Je ne dois pas être violent, me bagarrer		
1,	oui	Parce qu'on va avoir mal
2	non	Sinon vous allez toujours vous bagarrer
3	non	Ce n'est pas bien du tout
4	oui	Ce serait très méchant
5	non	C'est pas bien
6	Non	Ce n'est pas bien
7	oui	Tu peux te faire mal ou avoir une punition dans ton cahier du jour
8	non	Ça fais mal et après tu te plains
9	oui	ce n'est pas bien
10	non	Je me fais mal et je pleure
11	non	Il faut pas se bagarrer et aussi être violent
12	oui	ça peut nous faire mal et c'est mieux pour nous et les maitresses
13	Non	c'est mal poli
14	non	
15	Non	Après je serai punie
16	non	Si je le fais, je vais être puni
17	non	On va ressembler à des idiots
18	oui	
19	Non	C'est mal
20	oui	Il faut pas être violent et se bagarrer
21	oui	Pour pas faire de mal aux autres

Je ne dois pas être violent, me bagarrer



Annexe 4 : fiche de préparation de la séquence construite l'an dernier

Présentation générale

J'ai construit cette séquence l'an dernier avec les programmes d'ICM de 2008, alors que les nouveaux programmes n'étaient pas encore publiés. Elle a été pensée dans le cadre d'un enseignement à pleins temps en classe

Le choix du niveau : le cours préparatoire (CP)

L'intérêt de travailler sur les règles de vie de classe au CP tient à sa position nodale dans l'architecture scolaire. En effet, si l'école maternelle prépare la majorité des enfants à « devenir élève », le CP marque la transition vers un « nouvel ordre scolaire » que l'enseignant doit accompagner pour faciliter aux élèves « l'accession au monde des adultes et l'entrée dans la culture³ ». La spécificité du travail à ce niveau vient du fait que les élèves n'y sont pas encore censés maîtriser l'écriture ni la lecture. Ceci exige une réflexion spécifique sur les modalités d'explicitation des règles de vie de classe, qui m'a amenée à promouvoir d'autres supports que l'écrit – tout en laissant ouverte la possibilité d'y recourir en cours d'année, au fur et à mesure que les élèves acquièrent cette compétence.

Le contexte de déroulement de la séquence

Sans programmer cette séquence dès la première semaine, afin de laisser aux élèves un temps de découverte de leur nouvel environnement, il m'a semblé pertinent d'opérer une mise en place rapide du processus de régulation, afin que les règles soient explicitées rapidement et puissent être connues dès le départ par les élèves.

En montant cette séquence, j'ai tenté de réfléchir à la mise en place de séquences parallèles pouvant offrir des liens interdisciplinaires ainsi qu'un travail de réinvestissement des compétences. J'ai ainsi commencé à programmer en parallèle :

- une séquence d'EPS autour des jeux collectifs : travail sur la compétence « Pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles », avec comparaison entre cadres de la classe et du jeu ;

- une séquence de littérature sur l'album *Cendrillon* illustré par Innocenti: travail sur la lecture d'image et la compréhension d'un texte (formulation d'hypothèses, vérification...) ;

- une séquence d'arts visuels sur le portrait.

3 Marchive A., « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ». *art.cit.*

Présentation générale de la séquence d'enseignement

Apprendre à vivre ensemble dans la classe	
Domaine	ICM – Instruction morale et civique
Cadre	Classe de CP – 26 élèves période 1 – à partir de la 2 ^e semaine de classe
Organisation horaire	5 séances de 30 minutes, soit 2h30 au total Les séances 3 et 5 ont lieu le vendredi
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none">- Connaître et comprendre les règles de la vie de classe et de la communication- Analyser des comportements pour faire comprendre ceux qui sont attendus.- Mise en place du conseil d'élèves
Objectifs issus des programmes	Les élèves approfondissent l'usage des règles de la vie collective découvertes à l'école maternelle ; ils coopèrent à la vie de classe.
Compétences développées	<p><u>Compétence 6</u></p> <ul style="list-style-type: none">-respecter les autres et les règles de la vie collective-pratiquer un jeu ou un sport collectif en en respectant les règles-participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication <p><u>Compétence 7 :</u></p> <ul style="list-style-type: none">-écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité-échanger, questionner, justifier son point de vue-travailler en groupe, s'engager dans un projet <p><u>Compétence 1</u></p> <ul style="list-style-type: none">- prendre la parole en public- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue- rendre compte d'un travail individuel ou collectif- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié

Déroulement général de la séquence à travers ses cinq séances.

Séance 1		
L'intérêt des règles collectives		
Objectifs pédagogiques	Activités des élèves	Traces écrites
L'élève est capable de justifier le rôle des règles dans une activité collective.	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Retour et discussion sur les séances d'EPS, en particulier sur la place des règles dans les jeux collectifs. ✕ Les élèves (par groupes) sont invités à imaginer leur propre jeu. Chaque groupe doit expliquer son jeu et ses règles à leurs camarades, ainsi que répondre à leurs questions. ✕ Les jeux seront essayés lors des prochaines séances d'EPS. 	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Prise de notes par l'enseignante. ✕ Les notes serviront de référence lors des essais ultérieurs de mise en pratique des jeux imaginés par les élèves.
Séance 2		
Les règles de la classe 1 - découverte		
Objectifs pédagogiques	Activités des élèves	Traces écrites
L'élève est capable de citer quelques règles de la classe ainsi que leurs justifications.	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Retour sur l'intérêt des règles collectives, à partir des jeux et des séances d'EPS. ✕ Mise à jour des représentations : demander aux élèves ce qu'ils ont le droit (ou pas) de faire dans la classe. ✕ Orienter vers l'illustration des situations par la photo. ✕ Répartition des élèves en groupe, mise en scène de situations, prise de photographies qui les illustrent. 	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Prise de notes par l'enseignante. ✕ Les propositions des élèves sont classées selon la typologie « je peux faire / je dois faire / je ne dois pas faire ». ✕ Les propositions sont illustrées par les photos prises par les élèves.

Séance 3		
Les règles de la classe 2 - institutionnalisation		
Objectifs pédagogiques	Activités des élèves	Traces écrites
L'élève connaît les principales règles de la classe et leurs justifications.	<p>Présentation des photos prises la séance précédente.</p> <p>Les élèves sont invités à décrire les photos les unes après les autres et à les associer aux différentes règles. Revenir sur la signification, la justification et l'importance relative des règles illustrées.</p> <p>Les photos sont photocopiées, affichées dans la salle, collées par les élèves dans leur cahier de vie.</p> <p>Présentation d'une grille d'auto-évaluation du comportement (à remplir tous les vendredis)</p>	
Séance 4		
Les règles de la communication		
Objectifs pédagogiques	Activités des élèves	Traces écrites
L'élève connaît les principales règles de prise de parole ainsi que leur justification, et il les applique.	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Lecture de texte « Ma bouche est un volcan » ✕ Répartition des élèves en groupes de demi-classe, selon leur niveau de maîtrise de la langue. En rotation, un groupe travaille en autonomie à illustrer le texte ; le second groupe est engagé dans une discussion avec l'enseignante sur le texte (questions sur la compréhension et l'interprétation du texte) ✕ Synthèse collective : élaboration des règles de la prise de parole en classe ; les règles sont formulées collectivement, puis synthétisées et rédigées sur une 	<ul style="list-style-type: none"> ✕ Réalisation d'une affiche reprenant les principales règles élaborées dans la discussion avec les élèves (affichée + photocopiée en format réduit pour s'intégrer au cahier de vie des élèves). ✕ Début de confection d'un petit livre à partir des illustrations réalisées par chaque enfant.

	affiche par l'enseignant.	
Séance 5 Évaluation : premier conseil de classe / d'élèves		
Objectifs pédagogiques	Activités des élèves	Traces écrites
L'élève sait ce qu'est un conseil de classe, il connaît son rôle et son fonctionnement, il y participe en respectant les règles de vie de classe et de la communication en classe.	Présentation du conseil de classe et des différentes responsabilités, désignation des titulaires de ces rôles. Définition de l'ordre du jour (à partir de propositions par l'enseignant). - retour sur la rentrée - le projet « Ma bouche est un volcan » Échanges oraux avec et entre les élèves.	Prise de notes par l'enseignant. Les décisions sont consignées par écrit dans un cahier spécial.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie d'Orléans-Tours



Master MEEF 1^{er} degré

2015-2016

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PELLETIER

Prénom : Floriane

Date : 18 juin 2016

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé

Floriane PELLETIER

Les règles de vie de classe.

Vers un triptyque explicitation, justification, élaboration collective.

Résumé :

Les règles de vie de classe occupent une place nodale dans l'édifice scolaire : elles sont à la fois les garantes d'un cadre propice aux apprentissages et elles-mêmes l'objet d'un apprentissage spécifique. De plus, si les élèves doivent apprendre et connaître les règles de vie de classe, leur mise en œuvre peut permettre un apprentissage à la citoyenneté beaucoup plus transversal. Il ne s'agit alors pas seulement de faire en sorte que les élèves respectent les normes et les codes scolaires, mais aussi de les amener à comprendre la fonction des règles dans la vie collective. Dans cette optique, un travail sur ces règles autour d'un triptyque articulant les trois aspects de l'explicitation, de la justification et de l'élaboration des règles peut amorcer une éducation à la citoyenneté susceptible d'éveiller l'autonomie des élèves.

Au cours de ma première année en tant que professeur des écoles, j'ai été amenée à mettre en place différents outils liés à l'apprentissage des règles de vie de classe. La plupart ont été installés en réponse à des problèmes conjoncturels de discipline, liés au comportement des élèves. J'ai cependant également initié un travail plus profond, portant sur les représentations que les élèves se font des règles de vie de classe, ainsi que sur la justification de celles-ci. Du fait des conditions particulières de cette année de stage, il me semble cependant que ce travail connaît certaines limites, liées en partie à la nécessité de répondre à des situations disciplinaires spécifiques, mais aussi au fait que je n'ai pas pu mettre en place d'instances dédiées à la réflexion et à l'élaboration collectives des règles de vie de classe.

Mots clés : règles de vie de classe, explicitation, justification, élaboration.

classroom rules : to a triptych clarifying, justifying and co-formulating

Summary :

Classroom rules play a crucial role in school, as they are both a mean to create a supportive environment for learnings, and a specific learning item. Moreover, they can be used as a vehicle for a transversal citizenship education, by which pupils may not only respect, but understand and support the place and the functions of rules in collective life. In this regard, it seems that working on classroom rules requires to articulate three different dimensions : clarifying, justifying and co-formulating the rules.

During my first year of teaching, I had to create different tools for learning the classroom rules. Most of them were used to solve specific pupils' behaviour problems. I also initiated a more fundamental work regarding the way pupils understand and justify the rules they have to respect. Because of the material conditions of this teaching, I still believe this work was adequate but insufficient : first because I had to solve specific behavioural problems which occupied most of the time devoted to the civic and moral education, second because I was not able to install learning situations where reflection and formulation on rules should have take place.

Keywords : classroom rules, clarifying, justifying, co-formulating ...