



**HAL**  
open science

## L'autorité en classe

Caroline Hil

► **To cite this version:**

| Caroline Hil. L'autorité en classe. Education. 2018. dumas-01813857

**HAL Id: dumas-01813857**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813857>**

Submitted on 12 Jun 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.

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré  
Écrit réflexif**

**Parcours: DU**

## **L'autorité en classe**

**soutenu par**

**Caroline Hil**

**le 14 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Hervé Mortier, directeur de mémoire

Alain Couriaut, membre de la commission

# Sommaire de l'écrit réflexif

<b>Sommaire</b>	<b>p.2</b>
<b>1. Introduction</b>	<b>p.3</b>
<b>2. Cadre théorique</b>	<b>p.5</b>
<i>2.1 Le type d'autorité que je choisis</i>	<b>p.5</b>
<i>2.2 L'apport de l'autorité dans le développement de l'enfant</i>	<b>p.6</b>
<i>2.3 Les axes fondamentaux pour mettre en place l'autorité négociée</i>	<b>p.7</b>
<b>3. Mes pistes pédagogiques et leurs mises en œuvre</b>	<b>p.10</b>
<i>3.1 Définir le cadre d'après les besoins</i>	<b>p.10</b>
<i>3.2 Mes modalités de communication</i>	<b>p.12</b>
<i>3.3 Mes dispositifs de régulation</i>	<b>p.14</b>
<b>4. Évaluation de l'autorité dans la classe de septembre à mars</b>	<b>p.18</b>
<i>4.1 Le protocole</i>	<b>p.18</b>
<i>4.2. Analyse des questionnaires</i>	<b>p.19</b>
<b>5. Conclusion</b>	<b>p.22</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>p.23</b>
<b>Annexes</b>	<b>p.25</b>

# 1. Introduction

Dans une interview accordée au journal Le Parisien le 13 novembre 2017, le ministre de l'Éducation Nationale déclarait que « l'autorité doit être rétablie dans le système scolaire ». Il déclame cette phrase dans le cadre d'une question posée sur le harcèlement à l'école. Car pour lui, rétablir l'autorité c'est permettre que « la force soit du côté du droit ». L'école serait donc devenue un lieu de non-droit ?

Il est vrai que la question de l'autorité en classe est centrale à plusieurs égards. Pour ma part, j'y ai vite été confrontée. En effet, affectée cette année dans une classe de CE1, 20 des 23 élèves sont issus de la même classe de CP. Ils se connaissent donc bien et ont créé de fortes affinités. Je ne rencontre donc pas les problèmes de harcèlement évoqués par le ministre. En revanche, les bavardages en classe sont fréquents et l'attitude des élèves parfois inappropriée au contexte de classe : interventions intempestives, attitudes provocatrices... Les élèves prennent parfois un peu trop leurs aises.

De plus, souhaitant que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages et évoluent dans un climat de classe bienveillant, j'ai eu à cœur dès le début de l'année de les laisser se manifester, prendre des décisions, aider les autres et prendre part au fonctionnement de la classe.

Malheureusement, j'ai vite été limitée dans la réalisation de ma volonté : par manque d'expérience, je n'avais pas établi un cadre suffisamment précis et le climat de classe devenait vite fatigant par le bruit et le manque d'attention de certains. Cela devenait nuisible au déroulé de la journée et à l'acquisition des apprentissages.

Il m'a donc fallu rapidement mettre en place des outils pour réguler les comportements : construire ensemble un règlement de la classe, mettre en place une échelle de comportement. Mais j'ai vite dû faire face aux difficultés de doser ces outils et par là-même mon autorité.

En effet, j'avais soit le sentiment de brimer les élèves et d'être dans le contrôle permanent, soit à l'inverse, de laisser passer par manque de temps pour régler ces problèmes.

Afin de prendre du recul sur ma pratique, j'ai souhaité l'éclairer d'un point de vue théorique. J'ai cherché à comprendre ce qu'est l'autorité et comment elle peut se manifester. Ainsi, selon le Larousse, « l'autorité (serait) une influence qu'exerce quelqu'un sur quelqu'un d'autre. ». Or, dans la compétence 4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », du référentiel de compétences commun à tous les professeurs de juillet 2013, on peut lire que le professeur doit « maintenir un climat propice aux

apprentissages, instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité » et « recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent ».

Ces items impliquent donc la nécessité pour l'enseignant d'imposer son autorité afin de maintenir un climat favorable aux apprentissages. Je dois donc faire preuve d'influence sur les enfants.

Or, selon Wikipédia, en psychologie, l'influence est « le processus par lequel une personne fait adopter un point de vue à une autre. L'influence opère une inflexion : celui qui aurait pensé ou agi autrement s'il n'était pas influencé se dirige dans le sens que souhaite l'influent de façon apparemment spontanée. »

Mais comment faire en sorte que cette influence ne fasse pas des élèves des sortes de robots qui exécuteraient bêtement des ordres ? Qu'elle laisse les élèves acteurs de leurs apprentissages et leur permette de construire leur libre pensée ? Comment faire pour qu'elle permette à l'enseignant de gérer le fonctionnement de la classe tout en restant bienveillant et à l'écoute ?

C'est à partir de ces questionnements que s'est construite la problématique suivante : « **Comment installer dans la classe une autorité acceptée et réfléchie par les élèves, mais qui permette à l'enseignant de garder le contrôle de la gestion de la classe ?** »

Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique qui me permettra de comprendre quel type d'autorité je peux utiliser et comment je dois la mettre en place.

Je choisirai alors un dispositif pédagogique que je testerai en classe.

Enfin, je ferai évaluer ce dispositif par les élèves afin d'en effectuer le bilan et proposer des pistes d'améliorations.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. *Le type d'autorité que je choisis*

À l'école, d'un point de vue historique, ont existé l'autorité autoritarisme et l'autorité évacuée, selon Bruno Robbes, universitaire qui a fait en 2007 une thèse sur l'autorité à l'école. Pour la première, c'est le statut, la « position institutionnelle » qui permet à un individu d'exercer une domination sur un autre individu et d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Pour la seconde, l'idée d'autorité est complètement exclue de l'école. Les conséquences de ces deux formes d'autorité sont négatives puisque, selon le résultat de nombreuses études, elles ne permettent pas à l'enfant de se construire. Pire, elles le déconstruisent : l'autoritarisme ne permet pas à l'enfant de construire son apprentissage. Elle l'oblige à engranger du savoir sans le comprendre. De plus, la peur qu'elle engendre insécurise l'enfant tout comme le manque du repère adulte/enfant provoqué par l'autorité évacuée. Or, selon la pyramide du psychologue américain Abraham Maslow, sans sécurité, un enfant ne peut s'accomplir.

Il m'est arrivé de pratiquer l'une ou l'autre en classe sur de brefs moments où je me sentais démunie. Alors que l'autoritarisme a semblé figer la classe dans la peur et le silence, l'autorité évacuée a quant à elle semé une forme de chaos. Ni l'une ni l'autre n'était donc satisfaisante.

Dans son article, Robbes propose alors de mettre en place en classe une troisième forme d'autorité qu'il appelle « autorité éducative ». Dans cette forme d'autorité, l'élève est reconnu comme sujet. Et c'est cette reconnaissance qui « constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ».

Selon Philippe Meirieu, chercheur spécialiste en sciences de l'éducation, cette autorité éducative a pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité ».

Concernant l'enseignant, selon le pédopsychiatre Daniel Marcelli, l'éducation éducative est « un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire : L'enseignant est l'autorité puisque le statut asymétrique adulte/enfant est respecté. En effet, dans l'autorité éducative, l'enseignant est reconnu comme celui qui dispose du savoir."

L'enseignant a l'autorité quand il est suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'élève avec son savoir et ses manques et qu'il a le souci de l'ouvrir à des voies vers l'autonomie : l'autorité fait alors croître l'élève et l'autorise à accomplir des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même.

Enfin, l'enseignant fait autorité lorsqu'il met en place des modalités de transmission des connaissances dans deux directions : les savoirs en termes de dispositifs pédagogiques et de communication.

Cette autorité est donc une relation négociée : elle nécessite parole, explication pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. Elle correspond à mes attentes puisqu'elle attribue à l'enseignant la gestion de la classe tout en donnant un rôle participatif à l'élève. Dans l'autorité éducative, « asymétrie et symétrie sont deux composantes en tension dialectique permanente », explique le professeur en sciences du langage Ivan Darrault-Harris.

## ***2.2. L'apport de l'autorité dans le développement de l'enfant.***

### **2.2.1 Approche générale**

Ces constats permettent également aux spécialistes de l'éducation, tels que Marcelli, de prendre conscience que l'autorité est « un principe régulateur devenu caractéristique de la relation entre un adulte et son enfant indispensable à sa survie et à son inscription dans le groupe social ». L'autorité est donc une nécessité.

Cette phrase fait écho aux besoins identifiés par Maslow dans sa pyramide.

En effet, si l'autorité est indispensable à la survie de l'enfant, elle répond donc à un besoin de sécurité. Afin de bien se développer, un enfant a besoin de vivre dans une atmosphère détendue où il se sent en sécurité. Il est essentiel qu'il soit dans un milieu stable et rassurant où ses parents (ou ceux qui s'occupent de lui) sont disponibles tant physiquement que psychologiquement. Grâce aux interdits, un enfant se sent plus aimé et protégé. Lorsqu'une décision est prise à juste titre, la contrainte n'est que superficielle pour lui. Il ressent que ses parents le guident et cela le rassure. Imposer des règles de conduite est le moyen d'être structurant.

De même, être tous assujettis aux mêmes règles, mêmes lois c'est faire partie d'un même groupe, d'une même société. Cela permet à l'enfant d'être inscrit dans le groupe social.

### **2.2.2 Apports spécifiques pour un enfant de 7 ans**

L'âge des élèves de ma classe est un âge clé dans le développement social : c'est l'âge de raison.

L'enfant est capable de faire la différence entre le réel et l'imaginaire comme le souligne Agnès Florin, professeure en psychologie de l'enfant et de l'éducation. Il comprend mieux les notions de bien et de mal et saisit davantage les conséquences autant positives que négatives de chacune. Il comprend aussi ce qu'est un mensonge et l'impact qu'ont ses gestes sur les autres. Il sait aussi faire preuve d'autocritique : il est capable de voir ce qu'il a fait de bien ou de moins bien dans une situation, avec l'aide d'un adulte.

Il est également moins centré sur lui-même : il aime faire plaisir aux autres, par des gestes ou de petites attentions. Il constate l'impact positif qu'ont ses actions chez les autres.

Enfin, il se compare à ses pairs, d'où l'importance d'appliquer les mêmes règles à tous.

### ***2.3. Les axes fondamentaux pour mettre en place l'autorité négociée***

Je dois donc garantir la sécurité du cadre, en être le chef d'orchestre, tout en laissant aux élèves un rôle central dans sa réalisation pour mettre en place une autorité négociée. Pour cela, je dois être attentive à deux points fondamentaux selon les propos de Jacques Nimier, psychologue et pédagogue dans le café pédagogique du mercredi 5 septembre 2012 :

Établir un cadre de confiance avec la classe

Calibrer mon enseignement pour conduire la classe vers l'envie d'apprendre.

#### **2.3.1 Établir un cadre de confiance**

Le premier élément fondamental pour établir cette confiance est basé sur ma parole. En effet, je dois être vigilante à toujours « dire ce que je suis capable de faire et faire toujours ce que j'ai dit » comme le souligne Martine Boncourt, chargée de cours en sciences de l'éducation.

En venant en classe, l'élève accepte de suivre les objectifs fixés par l'enseignant : c'est un contrat implicite entre eux. Revenir sur une parole, c'est s'autoriser à revenir sur ce contrat implicite et trahir la confiance établie. C'est pourquoi il est impératif d'être toujours en adéquation avec l'emploi du temps annoncé et les différentes activités prévues.

Je dois également planifier mon enseignement en harmonie avec les besoins psychologiques, physiologiques et intellectuels des enfants de la classe. Anticiper ces besoins permet d'être partout et d'intervenir avant que le problème ne surgisse. Ainsi, les élèves sont en capacité de faire ou d'être sans avoir systématiquement recours à mon intervention régulatrice et se sentent alors en cohérence et donc en confiance vis-à-vis d'eux-mêmes. Cette ambiance sereine permet la confiance.

La confiance s'établira également par la non-stigmatisation des élèves et l'acceptation de leur différence. Cela passe par une éducation à la fois bienveillante et exigeante envers tous les élèves. Un sentiment d'appartenance au groupe s'installe alors ainsi qu'une liberté d'oser essayer qui mettent en confiance chacun d'entre eux.

Cependant, cette bienveillance doit rester objective : je dois mettre de côté l'affectivité. En effet, rester stable dans mon attitude malgré les tentatives de séduction ou d'intimidation montre mon impartialité et permet ainsi à la confiance de s'installer.

## **2.3.2 Calibrer mon enseignement**

### **2.3.2.1 Être attentive au langage**

Dans son savoir-être, le langage de l'enseignant a une importance capitale. Je dois donc en premier lieu être vigilante sur la manière dont j'utilise ma voix : si je parle de façon trop aigüe, cela pourrait témoigner de mon envie d'être à la hauteur et donc trahir un manque de confiance dans ma capacité à gérer la classe. De même, si je me mets à crier, cela sera le reflet de ma lassitude et de mon impuissance par rapport à une situation.

Je dois également apprendre à moduler ma voix afin de l'adapter à la situation d'enseignement : si je veux par exemple apporter une aide à un élève, je dois veiller à ne pas parler fort à la fois pour ne pas déranger les autres, mais également pour créer un climat serein et privilégié avec l'élève en difficulté.

Je dois aussi bannir les tics verbaux qui induisent des contrats implicites et nuisibles à l'objectif même de l'enseignement. Si je dis par exemple, « Refais-moi ce travail... », j'infère auprès de l'élève qu'il travaille pour moi. Or, l'objectif fixé auprès de chaque élève est de comprendre qu'il travaille pour lui et de gagner ainsi en autonomie. Je dois le libérer de cette emprise affective. C'est pourquoi il est aussi très important d'employer un langage soutenu, éloigné de celui utilisé par les élèves. En effet, ce n'est pas à moi de m'approcher d'eux, mais à eux de s'identifier à moi pour acquérir de nouvelles compétences. Enfin, je dois faire attention à la formulation de mes phrases pour éviter des tournures culpabilisantes par leur connotation morale.

Outre la voix, le corps s'exprime aussi par sa posture, ses déplacements, ses vêtements. C'est pourquoi il est impératif d'afficher quand il le faut une conviction visible. De même, le corps doit apprendre à évoluer dans la classe : je ne peux rester assise à mon bureau ou debout sur l'estrade toute la journée, car cette configuration s'apparente à un enseignement frontal qui induit une passivité attendue de la part de l'élève et s'apparente davantage à de l'autoritarisme qu'à de l'autorité négociée.

### **2.3.2.2 Choisir les outils structurés et structurants**

Afin d'assurer une autorité négociée, la classe doit avoir ses lois non pas pour détruire, mais pour dépasser et se dépasser. Dépasser les pulsions premières, naturelles, contraires dans leur ensemble à l'état de culture, contraires, en d'autres termes, à la vie en société. Mais pour qu'elles soient comprises et acceptées, elles doivent être construites ensemble, discutées, revues, à partir de situations vraies. Ainsi, elles sont structurantes.

Je constate que la parole coopérative est très importante pour réguler, car elle contribue à la création d'un véritable groupe-classe grâce à l'élaboration d'une culture partagée, basée sur des événements vécus en commun. De plus, cela apaise les tensions, car les élèves apprennent à se connaître, à vivre ensemble et chacun trouve sa place, souvent en tant qu'expert dans un domaine, ce qui est très valorisant. De manière plus générale, tout dispositif coopératif permettra de mettre en place l'autorité négociée, car cela permet aux élèves de changer leur rapport au savoir : l'enseignant n'en est plus le seul détenteur. Les élèves deviennent à leur tour des ressources pour leurs pairs.

Malheureusement, ces dispositifs ne suffisent pas toujours à assurer le respect de tous vis-à-vis des règles. Se pose alors la question de la sanction. Est-elle bénéfique ? D'un point de vue philosophique, la sanction est là pour signifier de la manière la plus expressive possible la réprobation collective et l'attachement unanime à la loi. Pour le sociologue Émile Durkheim, par exemple, la peine permettrait à l'élève d'intérioriser la règle. D'un point de vue pédagogique, la sanction permet de réparer et se réparer. En effet, selon Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation, la sanction aurait un autre effet salutaire : elle permettrait de faire en sorte que « le coupable renoue avec la victime, avec le groupe ». La sanction doit donc être juste et réparatrice si elle se veut bénéfique. Tout comme l'autorité que je cherche à mettre en place, la sanction serait donc éducative.

### **3. Mes pistes pédagogiques et leurs mises en œuvre**

#### ***3.1. Définir le cadre d'après les besoins***

Il s'agit dans un premier temps de déterminer ce que j'accepte dans l'attitude des élèves. Pour cela, je prends en compte les trois besoins que nous avons identifiés auparavant : les besoins psychologiques, physiologiques et intellectuels de l'enfant de 6-7 ans. En effet, ces données sont objectives et me permettent de différencier le témoignage d'une nécessité au témoignage d'une fantaisie.

##### **3.1.1 Le respect des besoins physiologiques**

Les enfants sont fatigables. Je me dois donc de respecter les temps de repos dont ils ont besoin au cours de la journée. Les chronobiologistes ont étudié les réactions du corps au cours de la journée. D'après eux, il est plus important de respecter le besoin de repos que de vouloir maximiser les temps de vigilance élevée. Ils ont observé que la vigilance est élevée de 9 h 30 à 11 h et de 14 h 30 à 16 h 30. Je dois donc faire en sorte que mon enseignement soit moins exigeant de 8 h 45 à 9 h 30 et de 11 h à 11 h 45. Je place donc les activités sous forme ludique sur ces temps afin que la concentration soit moins nécessaire.

De même, l'enfant de 6-7 ans a besoin de bouger, et ce, tout au long de la journée pour son bien-être physique et mental. Je ne peux exiger que les enfants restent stoïques sur leur chaise toute la journée. J'accepte donc les déplacements en classe s'ils restent respectueux des autres et justifiés.

##### **3.1.2 Le respect des besoins psychologiques**

Vers 6/7 ans, l'enfant traverse une vraie crise affective exacerbant ses traits de caractère : c'est le début de l'affirmation de soi. Elle peut-être source d'angoisses importantes. Pour aider les enfants dans cette phase complexe de leur développement, je décide d'abord de les observer afin d'identifier leurs principaux traits de caractère et prévenir ce qui pourrait les mettre en souffrance. Ainsi, quand cette caractéristique de leur personnalité se manifeste je peux apporter une réponse adaptée et bienveillante, par mes gestes, mes mots, pour accompagner l'enfant dans son évolution.

Cette affirmation de soi, c'est aussi la prise de conscience de soi. C'est pourquoi, selon Alfred Adler, psychiatre et psychothérapeute autrichien, le complexe d'infériorité est le grand risque de la période de 6 à 9 ans. « Son infériorité, l'enfant la perçoit sous toutes ses formes, du point de vue du physique aussi bien que du point de vue du mental, devant les plus grands auxquels il doit faire face, devant les ennuis qui commencent pour lui dans la mesure où il doit montrer que maintenant il

est un grand qui doit commencer à apprendre à se débrouiller tout seul. » Il est donc important que je prenne le temps de révéler à chacun ses forces au moment d'une activité réussie, par exemple. Cela lui permettra de prendre également conscience qu'il a des forces sur lesquelles il peut s'appuyer.

Enfin, selon le psychanalyste Sigmund Freud, à l'âge de 7 ans, les enfants sont dans la période de latence. Ce détachement au plaisir sexuel leur permet d'investir leur relation avec les pairs. Ils développent un véritable besoin de sociabilité qui se caractérise par le partage d'une culture commune spécifique.

Bien que la récréation soit le moment privilégié pour combler ce besoin, je décide de lui laisser aussi une petite place dans la classe toujours dans le souci de faire percevoir aux élèves que je réponds à leurs besoins fondamentaux. Ainsi, le vendredi, en début d'après-midi, ils disposent d'un quart d'heure pendant lequel je m'efface complètement : ils peuvent choisir de présenter au reste de la classe quelque chose qu'ils rapportent de chez eux. L'élève qui présente gère seul sa présentation et les questions posées par ses camarades. Ce temps répond aussi au besoin soulevé par la pédagogue italienne Maria Montessori d'agrandir le champ d'action et de découverte : leur curiosité est d'autant plus satisfaite qu'elle est enrichie par un pair porteur de leur culture.

### **3.1.3 Le respect des besoins intellectuels**

En adaptant le contenu de mes enseignements et la pédagogie utilisée, je réponds aux besoins intellectuels des enfants de la classe. Concernant le contenu, d'après les travaux de Montessori, la réflexion, les questions infinies et une grande activité de l'enfant sont une tendance observable à cet âge. Les programmes et préconisations du ministère ont été construits d'après le développement intellectuel des enfants d'âges de cycle 2 et répondent à ces besoins. En effet alors que les programmes proposent une multitude de domaines à explorer, les préconisations du gouvernement sont de rendre l'élève acteur de la construction de ses apprentissages en expérimentant. Le fait de les appliquer me permet donc de répondre au besoin de découverte et d'activité des élèves.

Mais je réfléchis aussi mon enseignement d'après les travaux du psychologue Jean Piaget qui montrent que l'enfant commence à accéder à l'abstraction pour effectuer des opérations mentales complexes. Montessori, quant à elle, remarque la force d'imagination des enfants. Elle la désigne comme « la grande force de cet âge ». C'est pourquoi, je décide d'utiliser une pédagogie qui favorise le processus d'expérimentation et de recherche : je propose de partir de situations concrètes, qui font sens pour l'enfant, pour aller vers l'abstraction. L'imagination est stimulée par l'émission d'hypothèses que les élèves testent, vérifient. Ainsi en s'appuyant sur des expériences et des manipulations concrètes, il va pouvoir accéder, par exemple, aux notions de réversibilité d'une

opération, de conservation des mesures, des classements. La réversibilité de la pensée permet à l'enfant d'exercer ses actions en pensée ou intérieurement.

## ***3.2. Mes modalités de communication***

### **3.2.1 Économiser ma parole**

Que ce soit lors des visites de ma PEMF ou lors de recherches documentaires, j'ai vite appris que mon silence était un outil bien plus puissant pour se faire entendre des élèves que mes cris auxquels je pouvais avoir parfois recours.

D'abord parce que tout au long de la journée, les enfants sont baignés dans un fond sonore qui leur signifie que tout est en place. Le silence déstabilise alors : il rompt avec les habitudes et ouvre une faille qui donne de l'efficacité à ma parole. Mais il a aussi l'avantage de permettre aux élèves un temps suspendu pendant lequel les savoirs vont pouvoir se décanter : le calme et la tranquillité vont favoriser l'apprentissage.

Je prends donc la décision d'économiser ma parole pour que chacun de mes messages soit fort. J'attends toujours le silence complet pour m'exprimer et fais toujours reformuler et répéter les élèves plutôt que de répéter moi-même.

### **3.2.2 Soigner mes formulations**

Si je souhaite qu'en classe, les enfants aient plus de temps de parole que moi, je dois être vigilante à la manière dont je formule mes questions. Je prends soin de les formuler de la manière la moins dirigiste qu'il soit de sorte que les élèves soient dans la réflexion, le tâtonnement, et l'erreur et qu'ils s'approprient ce sur quoi ils travaillent. Par exemple, au lieu de demander : « Quel était le personnage qui intervenait dans ce chapitre ? », question qui attend une réponse extrêmement précise, je m'applique à poser une question ouverte : « Qu'avons-nous vu la dernière fois ? » Puis, je laisse les enfants s'exprimer en ayant, pour ma part, le rôle de redistribuer la parole ou de recentrer le débat.

De même, afin d'éviter d'induire auprès de l'élève qu'il travaille pour moi, je formule mes demandes en proscrivant le « me ». Ainsi, je ne dis pas « Faites-moi l'exercice 1 », mais « Vous allez faire l'exercice 1. » Je veille à ce que l'élève s'engage dans la tâche pour lui.

Je veille également à ce que mon langage soit soutenu. D'abord parce que cela prépare le terrain de ce qui est enseigné en français et accrédite ainsi en eux l'idée que le savoir scolaire est un savoir utile « dans la vraie vie ». Ensuite parce que tout apprentissage passe par l'identification. Ainsi, en maintenant un niveau de langage soutenu, j'accrois les possibilités de le développer chez les élèves.

Enfin, je veille à ce que mes mots ou mes phrases n'aient pas de connotations morales afin de ne pas culpabiliser involontairement les élèves. J'utilise par exemple le mot « erreur » plutôt que le mot « faute ». En effet, inconsciemment, on sait que l'erreur est humaine alors que la faute nécessite une expiation. De même, au lieu de demander « Pourquoi as-tu fait comme cela ? » j'interroge sur « Comment as-tu fait ? ». À aucun moment, l'élève ne doit avoir le sentiment qu'il doit se justifier sur ses erreurs pour qu'elles ne se transforment pas en fautes.

### **3.2.3 Faire parler mon corps**

Quand je désire obtenir quelque chose des élèves, par exemple le silence, mon corps est mon outil. D'abord, mon regard devient insistant sur les élèves récalcitrants au silence. Puis, si cela ne suffit pas, mon corps tout entier s'exprime : je m'assois, les bras croisés, pour signifier mon attente et mon inactivité liée au bruit. Des élèves attentifs comprennent vite et se chargent de relayer oralement le message à ceux qui continuent les bavardages

Autre point important sur lequel j'ai travaillé : mes déplacements en classe. En début d'année, ma PEMF m'a plusieurs fois fait la remarque que mon enseignement était frontal. J'ai donc véritablement réfléchi et travaillé sur ce point. J'ai compris que le fait de rester à proximité de l'estrade était une manière de me donner de l'assurance : c'était ma zone de confort, celle qui me permettait de marquer la différence entre ma posture et celle de mes élèves. Malheureusement, par cette posture, je signifiais aux élèves qu'il existe un fossé entre mon monde et le leur alors que ma volonté était inverse. J'avais en effet à cœur, dès le début de l'année, de leur prouver que nous étions une équipe, tous embarqués dans le même bateau. Petit à petit, j'ai réussi à faire naviguer ma barque de table en table puis d'élève en élève. Je garde en tête tout au long de la journée que je me dois de déambuler dans la classe si je veux leur faire passer le bon message. Ainsi, je me mets parfois sur l'estrade, parfois en fond de classe, parfois sur le côté pour énoncer un travail. J'évolue également d'élève en élève afin de les accompagner dans leur réflexion. Quand des élèves sont au tableau, je m'assois à leur place afin de les écouter au même titre que les autres élèves.

### **3.2.4 Tenir parole**

Chaque matin, à mon arrivée en classe et avant celle des élèves, je note sur le tableau les activités dans l'ordre de la journée. Ce dispositif a un double objectif : informer les élèves du déroulé de leur journée et les engager dans les activités. Ce contrat implicite nous lie. Ils savent que des activités sont prévues et qu'il faudra donc les faire, temps par temps. D'où l'importance pour moi de m'y tenir si je souhaite qu'ils s'engagent eux aussi dans le travail. Il arrive que les élèves demandent à insérer une autre activité dans l'emploi du temps (présenter quelque chose, par exemple). J'explique

alors qu'avec l'emploi du temps prévu, nous n'aurons pas le temps. De même, les « responsables du tableau » ont en charge de cocher chaque activité sur le tableau quand elle est finie. Cela à un double intérêt : aider les élèves à se repérer dans le temps des activités et, ainsi, à bien les identifier, mais aussi à leur signifier que le contrat est rempli.

De même, à chaque fin de demi-journée, un temps est réservé pour faire le point sur les problèmes relationnels relevés en classe. Un dispositif a été mis en place. Je le présenterai par la suite. Cela permet à la fois de résoudre les conflits, mais aussi d'accorder l'importance attendue au ressenti des enfants.

Enfin, je suis la réalisation de chaque consigne jusqu'au bout. Cela permet de signifier aux élèves ma résolution à ce qu'ils fassent le travail dans le cadre établi. Ainsi, dans un premier temps, je m'assure que la consigne est comprise en demandant si certains élèves ont besoin de nouvelles explications. C'est un élève qui va reformuler la consigne. Une fois au travail, je circule d'élève en élève et vérifie que la consigne respectée. Si ce n'est pas le cas, je remédie immédiatement.

### ***3.3. Mes dispositifs de régulation***

#### **3.3.1 Organiser l'espace, le temps et le rythme des d'activités**

J'ai observé que les moments les plus compliqués pour obtenir l'attention des élèves sont la passation de consignes et la cessation de la phase de recherche pour faire la mise en commun.

Ainsi, lors de la passation des consignes, après avoir attendu le silence comme expliqué précédemment, je demande à tous les élèves de me regarder et d'ouvrir grand leurs oreilles. Je leur explique que je vais passer la consigne et que c'est très important qu'ils l'écoutent avec attention pour pouvoir faire correctement le travail et parce que je ne peux la réexpliquer 23 fois. À la fin de la consigne passée, je leur signifie leur temps de travail. Comme ils ne savent pas encore tous lire l'heure, je leur explique que quand la grande aiguille est sur tel chiffre on fera le point tous ensemble sur leurs réponses. Je leur précise que même si le travail n'est pas fini, une fois le temps passé, on pose les crayons et c'est fini. Cinq minutes avant la fin du temps déterminé, je les informe du temps qu'ils leur restent afin de relancer l'activité si certains commencent à se disperser. Puis, le décompte est reprécisé quand il reste 30 secondes puis 10 secondes.

Précédemment, j'étais en difficulté lors des activités de groupe : beaucoup de bavardages et l'impossibilité de recueillir l'attention collective. J'ai donc décidé de ne plus mettre les élèves de dos lors de ces travaux afin qu'ils me voient quand je le souhaite. Au lieu de déplacer les corps, ce sont donc les tables qui changent de configuration lors de travaux de groupe. L'objectif étant que

tous les enfants soient soit de face, soit de profil. Cela évite de les couper de l'univers de la classe. Tout en leur permettant de ne communiquer qu'entre élèves d'un même groupe

Pour gérer le bruit généré lors de ces activités, les échanges doivent être chuchotés. J'ai donc appris aux élèves ce qu'est chuchoter, car beaucoup n'y arrivaient pas. Et dès que j'entends une voix, je le leur signifie sans nommer l'enfant dans un premier temps (« j'entends une voix ») pour qu'ils en prennent conscience et reviennent au chuchotement. Si cela ne suffit pas, j'interpelle l'enfant (« Je crois entendre la voix de X »).

Enfin, je me suis aperçue que le rythme que je donne aux activités est très important dans la prévention des bavardages. Les temps d'attentes ne doivent pas être trop longs sinon, certains élèves se dispersent. Au départ, lorsque je posais une question à la classe, je laissais beaucoup de temps pour les réponses. Les élèves participants étaient impliqués, mais les autres finissaient par détourner leur attention par la longueur des interventions et leur nombre trop élevé. J'ai donc appris à rebondir d'une réponse à une autre afin qu'elles s'enrichissent plus rapidement et à limiter leur nombre.

### **3.3.2 Pour gérer les comportements**

#### **3.3.2.1 Être élève dès l'entrée en classe**

En début de l'année, les 15 premières minutes du matin, je proposais aux élèves de venir au coin regroupement pour les rituels du matin. Je souhaitais ce moment comme un sas entre leur maison et le moment de se mettre au travail. Les élèves le percevaient aussi de cette manière et l'effet pervers était qu'ils ne se comportaient pas comme ils le devaient dans la classe : beaucoup de bavardages donc peu d'écoute et des situations fatigantes et stressantes dès le matin.

Je suis allée en observation dans la classe de ma PEMF qui met ses élèves en activité dès leur entrée dans la classe. Je me suis rendu compte que cela permettait de faire entrer les élèves tout de suite dans leur « métier ». Je l'ai donc à mon tour testé dans la classe. Et ce protocole semble également mieux convenir au tempérament des élèves de ma classe : ce moment est devenu bien plus facile à gérer et ils investissent leur métier dès qu'ils s'assoient à leur place.

#### **3.3.2.2 Contrôler son attitude**

Concernant la prise de parole, il est convenu que les élèves doivent lever la main pour la demander et attendre que celle-ci leur soit donnée. Celui ou celle qui parle sans l'obtenir ou celui qui crie en levant la main (« moi, moi ! » « Je sais ! ») est ignoré, car il parasite le moment.

Comme je l'ai expliqué auparavant, les déplacements en classe sont autorisés, mais régulés. En effet, je me suis vite aperçu qu'accepter une demande (aller aux toilettes, aller boire...) entraîne

une dizaine d'autres. Certaines demandes sont donc interdites en classe, car réservées au moment de la récréation.

Les déplacements doivent donc être justifiée par les causes suivantes :- me poser une question sur une activité en cours, aller chercher du matériel pour travailler, aller à la poubelle...

Et, bien évidemment, ces déplacements doivent se faire en silence et sans déranger les autres.

Les déplacements dans l'école sont eux aussi réglementés. Les « chefs de rangs » sont en charge de placer les élèves par 2 et de veiller à ce qu'aucun élève ne manque, ne court, ne se bouscule, ne crie pour ne pas se mettre en danger, mettre en danger les autres ou gêner les autres.

### **3.3.2.3 S'approprier les règles**

Dès les premières semaines, nous avons construit avec les élèves des règles pour la classe. Je souhaitais que ce soit les élèves eux — mêmes qui les établissent. Afin que ces règles ne soient pas des élucubrations disproportionnées, nous avons d'abord travaillé pendant deux séances sur le règlement intérieur de l'école. Cela a permis aux élèves de s'approprier un cadre légal qu'ils ont pu reproduire dans la réalisation de leur règlement de la classe. Nous avons ensuite réalisé une affiche qu'ils ont illustrée. Elle est affichée dans la classe. En première période, à chaque manquement à une règle, je demandais à l'élève d'identifier sur le règlement affiché quelle règle avait été transgressée. Il devait alors la copier 5 fois dans son cahier et la faire signer par ses parents. Mais ce système m'a vite déplu. D'abord parce que les lignes s'apparentent plus à une punition qu'à une sanction. Ensuite, parce que l'efficacité n'était pas probante : le système manquait de prévention et se situait plutôt sur le mode de la répression. Certains n'ayant pas conscience de leur comportement trouvaient même injuste la sanction.

J'ai voulu alors mettre en place un système qui permette aux élèves de surveiller leur comportement. Grâce à une échelle de comportement, les élèves en venant déplacer leur épingle sur l'échelle pouvaient se situer au fur et à mesure de la journée. Mais je ne trouvais pas ce système abouti non plus. En effet, c'est encore moi qui dénonçais le comportement gênant ce qui faisait perdurer le sentiment de punition et de pleins pouvoirs de l'enseignant. J'ai donc cherché un système dans lequel je m'efface au maximum et ai décidé de m'inspirer de ce que fait ma PEMF dans sa classe.

Depuis janvier, je désigne quatre élèves chaque semaine : deux responsables du bruit et deux responsables du comportement. Ils ont en charge de prévenir les élèves qui parlent trop ou ont un comportement inadapté à ceux attendus en classe. Ils ont aussi en charge de recueillir la parole d'autres élèves qui ont remarqué un comportement ou des bavardages gênants.

Si l'enfant prévenu continu, son prénom est marqué au tableau : en vert pour les bavardages et en rouge pour les comportements. Puis, des bâtons sont ajoutés s'ils continuent à entraver les règles. À chaque demi-journée, nous faisons le point : pourquoi tel enfant a été noté et par qui ? que fait-on ? Il a été convenu que trois bâtons sont la limite à ne pas dépasser, l'étape suivante étant la sanction. Ce sont les enfants qui débattent sur le « sort » de l'enfant : on efface tout ? Uniquement les bâtons et on laisse le prénom pour que l'élève sache qu'il doit être vigilant sur la prochaine demi-journée ? On applique une sanction ? L'élève en question a bien sûr le droit de s'expliquer ou de contester. Je n'interviens pas, sauf si les élèves se montrent injustes, ce qui fut le cas au début : il a fallu réguler pour leur expliquer l'outil ne servait pas à régler ses comptes. Ainsi, parfois, je suis obligée de leur faire remarquer qu'ils ont laissé passer pour tel élève et qu'ils sanctionnent tels élèves alors que l'infraction est la même. Quand les élèves ne sont pas d'accord sur la décision à prendre, nous procédons à un vote à main levée et la majorité l'emporte.

#### **3.3.2.4 Choisir la sanction qui répare**

Dans la classe, les sanctions restent encore à développer. Pour l'instant, nous restons sur des sanctions du type « un mot à faire signer par les parents », « aller s'asseoir dans le fond de la classe ». Dès le retour des vacances, je proposerai qu'on réfléchisse ensemble aux sanctions qui pourraient réparer plutôt que punir et leur en ferai dégager l'intérêt. Par exemple, si un enfant a gêné la classe par son comportement que pourrait-il faire pour réparer cela ? Qu'est-ce que cela apportera à l'élève et à la classe par rapport à des lignes ? Ce sera la dernière étape de mon protocole de mise en place de l'autorité éducative.

## **4 Évaluation de l'autorité dans la classe de septembre à mars**

### **4.1. Protocole**

#### **4.1.1 Le choix de l'outil**

Au départ, je pensais faire un entretien collectif avec tous les élèves. Mais j'ai eu peur de deux écueils : avoir un recueil de données trop conséquent et difficile à traiter et que les élèves s'influencent dans leurs réponses.

J'ai donc choisi d'utiliser un questionnaire écrit et individuel. Une double difficulté s'est alors posée. La première est de ne pas proposer des questions qui influencent la réponse de l'élève la seconde de ne pas devoir leur demander trop d'écrits, car ils ne sont pas encore en capacité de formuler une réponse construite et argumentée.

De ce fait, la plupart des questions se basent sur une réponse à cocher.

#### **4.1.2 Le contenu**

Pour répondre aux critères de l'autorité éducative, les questions seront réparties en trois grands thèmes. Le premier s'interroge sur les besoins des enfants et s'évertue à savoir si ceux-ci sont bien respectés.

Le deuxième s'attarde sur la communication en classe. Comment est perçue la parole de l'enseignant ? Les élèves pensent-ils avoir un rôle important dans la communication en classe ?

Enfin, le troisième thème étudie la perception des élèves sur les moyens mis en place pour le respect des règles en classe. Lequel leur semble efficace et respectueux ? Ont-ils un rôle dans l'application de ces règles ?

#### **4.1.3 La mise en œuvre**

Je proposerai ce questionnaire aux élèves dans le cadre d'une séance d'EMC. En effet, ce questionnaire s'inscrit dans tous les domaines de l'EMC: en réfléchissant sur l'autorité dans la classe, on s'interroge sur son sentiment d'être membre d'une collectivité (la sensibilité : soi et les autres), sur les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique (le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres), sur son engagement dans des responsabilités dans l'école et dans l'établissement (L'engagement : agir individuellement et collectivement), et enfin sur ses aptitudes à la réflexion critique (le jugement : penser par soi-même et avec les autres)

Cette séance durera 30 minutes. Pour la mise en situation, j'expliquerai aux élèves que je souhaite faire un bilan de ce qu'on vit en classe depuis la rentrée de septembre. Afin de préparer une autre séance pendant laquelle on travaillera sur ce qui pourrait être amélioré et comment l'améliorer.

Mais aussi qu'il sera le support permettant de repenser les sanctions proposées quand elles sont nécessaires.

Le questionnaire sera présenté comme anonyme afin que chaque élève se sente libre de ses réponses.

Les élèves auront 20 minutes pour y répondre. Une fois tous les questionnaires rendus, j'expliquerai aux élèves que je vais étudier les données de mon côté afin de préparer la séance suivante qui aura lieu la semaine suivante.

## ***4.2. Analyse des questionnaires***

### **4.2.1 Remarques générales**

Les élèves étaient contents de répondre au questionnaire, car je leur ai expliqué que l'objectif était de prendre en compte leur avis afin d'améliorer ma pratique en classe. J'ai aussi insisté sur l'importance de l'anonymat du questionnaire afin que chacun se sente libre de répondre ce qu'il pense vraiment et non ce qu'il pense qui fera plaisir à la maîtresse.

Les 23 élèves ont répondu au questionnaire. Certains n'ont cependant pas répondu à des questions qu'ils jugeaient trop complexes, notamment quand il s'agissait d'expliquer pourquoi ils avaient choisi une réponse plutôt qu'une autre.

### **4.2.2 Les besoins**

Dans l'ensemble, les résultats obtenus aux questionnaires montrent que les besoins que j'avais identifiés sont satisfaits.

Le travail proposé répond au besoin d'apprendre et de découvrir des élèves. En effet, 86 % d'entre eux estiment apprendre assez de choses et 52 % pensent chercher par eux-mêmes et satisfont ainsi leur besoin de curiosité.

Les chronobiologistes ont déterminé que les élèves sont performants de 14 h à 16 h. Or, 62 % des élèves de la classe se sentent fatigués sur cette plage horaire. Cela s'explique par le fait que la plupart des élèves mangent à la cantine le midi et qu'au lieu de respecter leur besoin de repos sur ce temps, l'équipe périscolaire les sollicite pour faire des activités. J'avais constaté que les élèves étaient difficiles à mobiliser l'après-midi. C'est pourquoi j'ai fait évoluer la planification de mes séances en proposant des activités courtes et ludiques sur ces heures. Malgré cela, 43 % des élèves trouvent ces activités plus fatigantes que celles du matin et 38 % aussi fatigantes. La seule solution que j'entrevois à ce problème serait d'aménager un réel moment de repos sur la pause méridienne.

Concernant l'attention que je porte aux élèves, les résultats prouvent que le besoin de sécurité des élèves est satisfait. En effet, 82 % d'entre eux affirment que je m'occupe un peu ou beaucoup de leur bien-être en classe. L'idéal serait d'atteindre les 100 % d'ici la fin de l'année. Je réalise que mon attention est souvent focalisée sur le bien-être des élèves qui ont des difficultés à avoir confiance en leurs capacités ou à entrer dans les apprentissages. Je prête moins d'attention à ceux qui ont compris leur métier d'élève parce qu'ils paraissent avoir acquis. Je n'avais pas pris la mesure du besoin de ces élèves à avoir également une attention soutenue. Je vais donc m'employer à l'avenir à leur donner plus de considération.

### **4.2.3 La communication en classe**

Ma manière de communiquer pour réguler semble satisfaire les élèves.

Je relève d'abord que 48 % d'entre eux aime que j'écrive l'emploi du temps de la journée au tableau. Ceux qui ont réussi à justifier leur choix disent apprécier de connaître ce qu'ils « vont faire dans la journée » ou encore « regarder souvent où on en est ». Dans ces cas, l'emploi du temps remplit parfaitement son rôle d'impliquer l'enfant dans l'activité, de poser un contrat tacite avec lui. C'est pourquoi je regrette que 38 % n'en voie pas l'utilité (« ça m'est égal ») et que je souhaite m'atteler à permettre à ces enfants de s'approprier l'outil d'ici la fin de l'année.

Ensuite, je constate que « le silence est d'or » est une expression qui prend tout son sens dans la classe puisque 78 % des élèves préfèrent que je me taise et attende pour obtenir leur attention plutôt que crier ou répéter « Je veux le silence. » Je vais donc continuer à utiliser cet outil qui, en plus d'être efficace, me permet d'économiser mon énergie et de laisser les enfants se raisonner seuls sur leur attitude.

En revanche, je vais devoir réfléchir encore sur ma capacité à libérer la parole en classe, car 46 % des élèves pensent qu'ils ne peuvent pas assez échanger avec leur pair. Il est vrai que je reste en difficulté sur ce point : la classe étant très bavarde, je me sens obligée de limiter les conversations, car elles sortent vite du cadre du travail.

### **4.2.4 Les moyens mis en place pour le respect des règles**

L'autorité négociée semble bien identifiée puisque la majorité des élèves estiment jouer un rôle dans la construction et la mise en application des règles. Pour les autres, les réponses sont à prendre avec précaution, car il semble que la question n'ait pas toujours été correctement comprise (« Je n'écoute pas toujours les règles »).

Afin de se mettre au travail dès son arrivée en classe, les élèves préfèrent en majorité s'installer à leur place plutôt qu'aller au coin regroupement. Pour ceux qui ont répondu l'inverse, je soupçonne une incompréhension de la question. Il semblerait qu'ils aient répondu qu'ils préfèrent commencer la journée au coin regroupement, mais pas dans l'optique de se mettre immédiatement au travail.

Enfin, concernant la régulation des comportements, j'ai été surprise de découvrir que la plupart des élèves préfère l'échelle du comportement plutôt que les responsables de comportements. La différence que je perçois entre les deux est double. D'abord, l'outil : l'échelle est visuellement plus attractive.

Ensuite, et selon moi la différence la plus significative : le rôle des élèves dans l'application des règles. L'échelle du comportement est gérée par la maîtresse. C'est elle qui décide quand l'élève doit déplacer son épingle sur l'échelle. Il est sans doute plus facile pour l'élève de se faire juger par l'adulte que par ses pairs. Le regard des autres, l'envie de faire partie du groupe, d'être intégré sont très importants. Or, quand les responsables du comportement et la classe sanctionnent, l'élève n'a plus l'excuse de « l'adulte ne me comprend pas » pour se dédouaner. Il est face à ses pairs et quelque part, à lui-même. Il ne peut pas remettre en cause la parole de 23 élèves. Il doit faire face à ses responsabilités, ce qui n'est pas toujours facile à accepter, mais essentiel pour se responsabiliser.

## 5. Conclusion

En début d'année, je me suis sentie en difficulté sur la gestion de l'autorité en classe. Or, l'autorité est indispensable à la bonne conduite des apprentissages puisqu'elle permet d'instaurer un cadre de travail sécurisant, et est nécessaire pour permettre à l'élève d'apprendre et de développer son autonomie.

À partir d'une réflexion théorique, j'ai cherché à déterminer le type d'autorité à mettre en place dans la classe pour être en adéquation avec mes valeurs intrinsèques. J'ai ainsi pu me positionner personnellement sur ce thème de l'autorité, et mener une réflexion sur mes pratiques.

J'ai cherché une autorité qui responsabilise les élèves tout en les sécurisant et ai déterminé que l'autorité éducative répond à ces attentes. Pour sa mise en œuvre, certains paramètres sont immuables comme le respect des besoins des élèves ou la co-construction des règles.

En revanche, j'ai conscience que d'autres paramètres sont des variables ajustables en fonction des élèves, du groupe classe. Les résultats des questionnaires traduisent d'ailleurs le fait que les outils utilisés ne peuvent correspondre à tous : aucune réponse n'affiche 100 % de satisfaction.

Bien que j'envisage de me référer à ce type d'autorité tout au long de ma carrière, il me faudra chaque année faire des recherches pour trouver des outils, des stratagèmes qui s'adapteront au climat des futures écoles que je côtoierai, aux caractères de mes futurs élèves.

Ainsi, en plus de répondre à un besoin de pratique de classe, je répondrai aux attendus du référentiel de compétences du professeur des écoles de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

# Bibliographie

## Ouvrages :

Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality*, Longman.

Marcelli, D. (2003), *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Albin Michel.

Boncourt, M. (2013), *L'autorité à l'école, mode d'emploi*, Broché.

## Articles :

Robbes, B. (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité ». *Les cahiers pédagogiques*, Site du CRAP.

Meirieu, P. (2005), « Quelle autorité pour quelle éducation ? », *Rencontres internationales de Genève*.

Darrault-Harris Y. (2003), « Les figures de l'autorité. De l'espace familial à l'espace scolaire », *Enfances & Psy*, n°22, Ramonville Saint-Agne, Erès, mars, p. 49-58.

## Sites Internet :

[https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-02/doc\\_3\\_cléments\\_de\\_reflexion\\_autour\\_de\\_la\\_sanction\\_educative.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-02/doc_3_cléments_de_reflexion_autour_de_la_sanction_educative.pdf)

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-3-page-14.htm>

[http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/enfant\\_cycle2/index.php?num=563](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/enfant_cycle2/index.php?num=563)

<http://psychiatriinfirmiere.free.fr/definition/adler-alfred/alfred-adler-theorie.htm>

[http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/maternelle37/publi-anterieures/se\\_former/piaget-wallon-freud.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/publi-anterieures/se_former/piaget-wallon-freud.pdf)

<http://petitsruisseaux.com/wp-content/uploads/2016/06/Explication-de%CC%81taille%CC%81e-de-la-pe%CC%81dagogie-Montessori.pdf> p.11 et 12

<http://eduscol.education.fr/primabord/le-role-de-l-experimentation-dans-le-domaine-educatif>

[http://www.circ-ienash67.ac-strasbourg.fr/oldsite/file/AVS/documents\\_formateurs/conf\\_dvlpmt\\_enf.pdf](http://www.circ-ienash67.ac-strasbourg.fr/oldsite/file/AVS/documents_formateurs/conf_dvlpmt_enf.pdf)

p.11 et 16

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

## Engagement de non-plagiat

Je soussignée Caroline Hil,  
étudiante en MEEF premier degré à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Rezé, le 22/04/2018 Signature :



## Questionnaire transmis aux élèves

### LA FATIGUE EN CLASSE

1. Quand te sens-tu le plus fatigué en classe ?

.....

2. Que fait-on en général sur ce moment : -le mercredi :.....

-Le jeudi :.....

-Le vendredi :.....

3. Par rapport, aux autres travaux, ceux-ci sont (coche ta réponse) :

-Plus fatigants

-Pareils

-Moins fatigants

### TOI ET LES AUTRES

1. Tu trouves que la maîtresse (coche ta réponse)

-Ne s'occupe pas de ton bien être en classe

-S'occupe un peu de ton bien être en classe

-S'occupe beaucoup de ton bien être en classe

2. Tes échanges avec tes camarades en classe, il y en a (coche ta réponse)

-Trop peu

- Assez

-Trop

## LE TRAVAIL EN CLASSE

1. Quand tu rentres dans la classe le matin, qu'est-ce qui t'aide le plus à te mettre au travail ?  
(coche ta réponse)

-Allez au coin regroupement, comme en début d'année

-Allez directement t'asseoir à ta place

2. En classe, tu trouves ce que tu découvres (coche ta réponse) :

-Trop peu de choses

-Assez de choses

-Trop de choses

3. Tu penses que tu cherches des réponses par toi-même (coche ta réponse) :

-Jamais

-Dès fois

-Souvent

-Tout le temps

4. Tu penses que pour transmettre des idées (coche ta réponse) :

-La maîtresse parle plus souvent que les élèves

-La maîtresse et les élèves parlent autant

-Les élèves parlent plus que la maîtresse

5. Depuis quelques temps la maîtresse écrit l'emploi du temps de la journée au tableau. Est-ce que tu trouves ça bien ? (coche ta réponse)

-oui

-non

-ça m'est égal

Si oui, écris ici pourquoi : .....

## LES REGLES EN CLASSE

1. Pour avoir le silence, la maîtresse a essayé plusieurs choses. Laquelle préfères-tu ? (coche ta réponse)

-Quand elle crie

-Quand elle répète plusieurs fois: « Je veux le silence ! »

-Quand elle se tait et attend

2. Pour gérer les comportements, la maîtresse a essayé plusieurs outils. Lequel préfères-tu ? (coche ta réponse)

-Quand la maîtresse dit à un enfant que son comportement n'est pas bon et lui demande d'aller lire les règles pour décider de la sanction

-Quand on utilise l'échelle du comportement avec les épingles à déplacer et que la maîtresse donne la sanction quand l'élève arrive dans le rouge

-Quand 4 élèves sont en charge de noter au tableau les élèves dont le comportement n'est pas bon et que c'est la classe qui décide s'il y a ou non sanction

3. Depuis le mois de septembre, trouves-tu que tu as un rôle pour créer et appliquer les règles en classe? (coche ta réponse)

-oui

-non

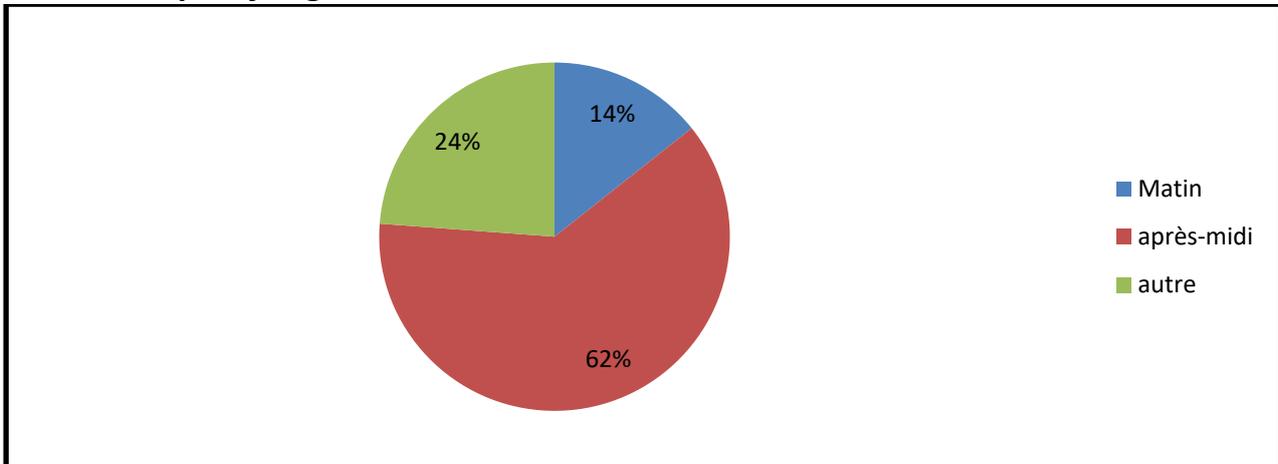
Si oui, peux tu écrire des exemples ici :.....

Si non, écris ici pourquoi :.....

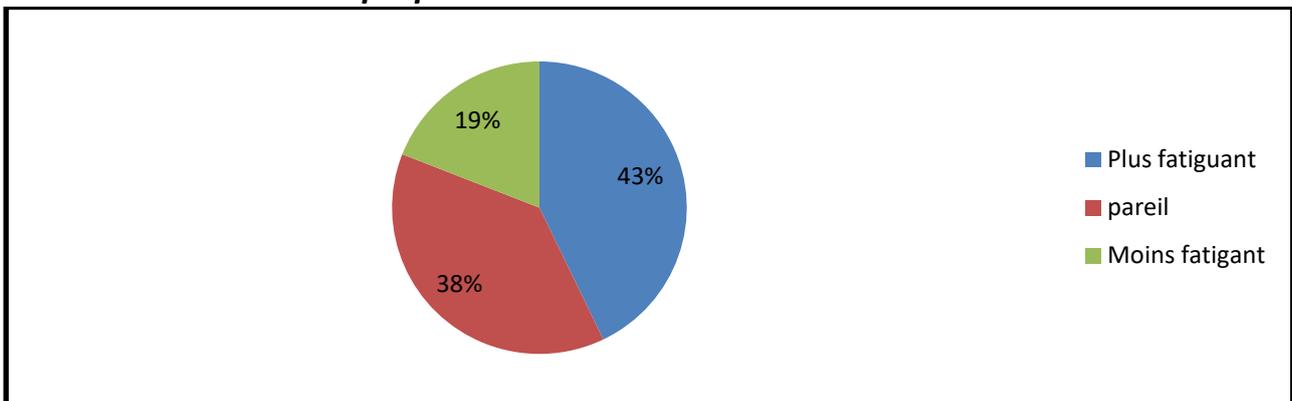
## Résultats des questionnaires

### La fatigue en classe

**Moment le plus fatiguant :**

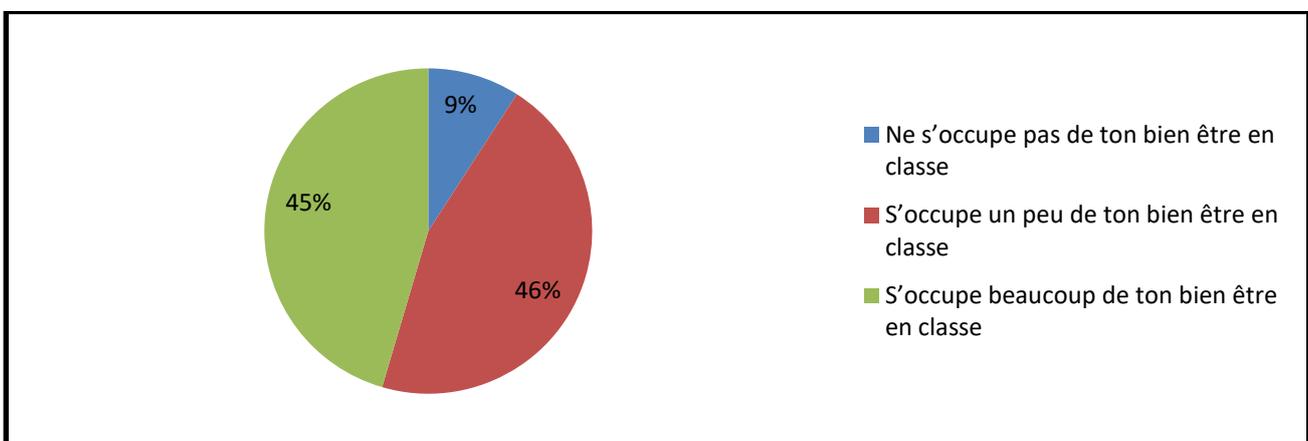


**Comment est le travail proposé sur ces moments ?**

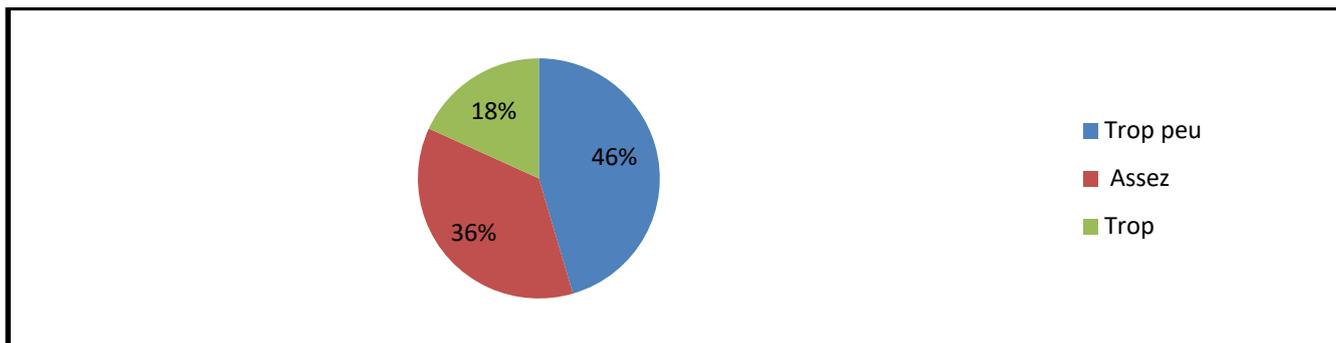


### Toi et les autres

**Comment se comporte la maîtresse avec toi ?**

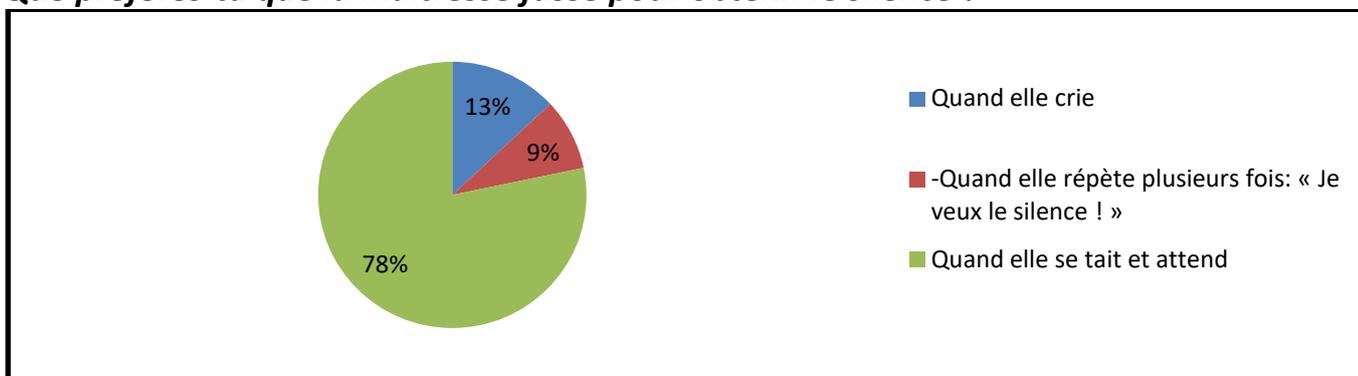


**Tes échanges avec tes camarades, il y en a :**

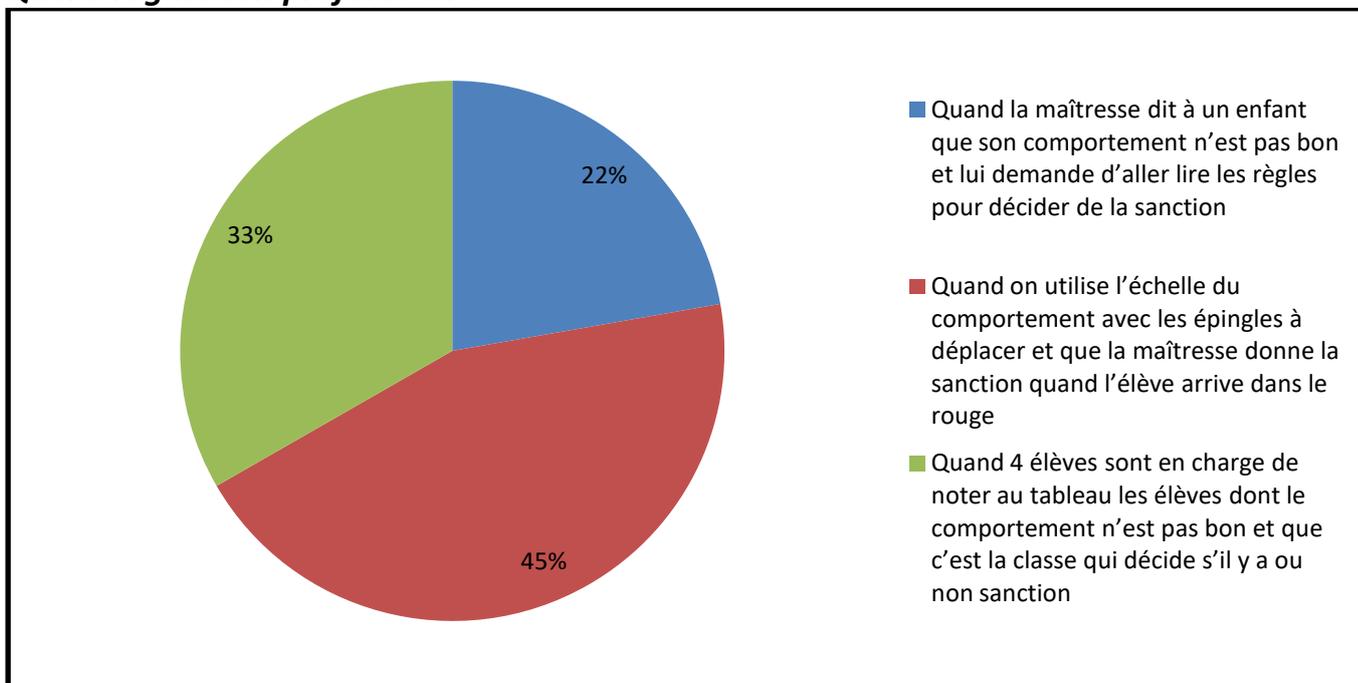


**Les règles**

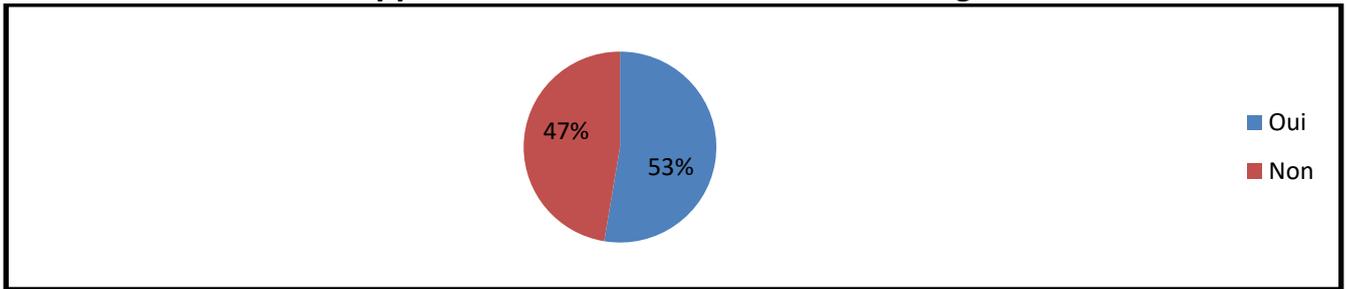
**Que préfères-tu que la maîtresse fasse pour obtenir le silence ?**



**Quelle régulation préfères-tu ?**

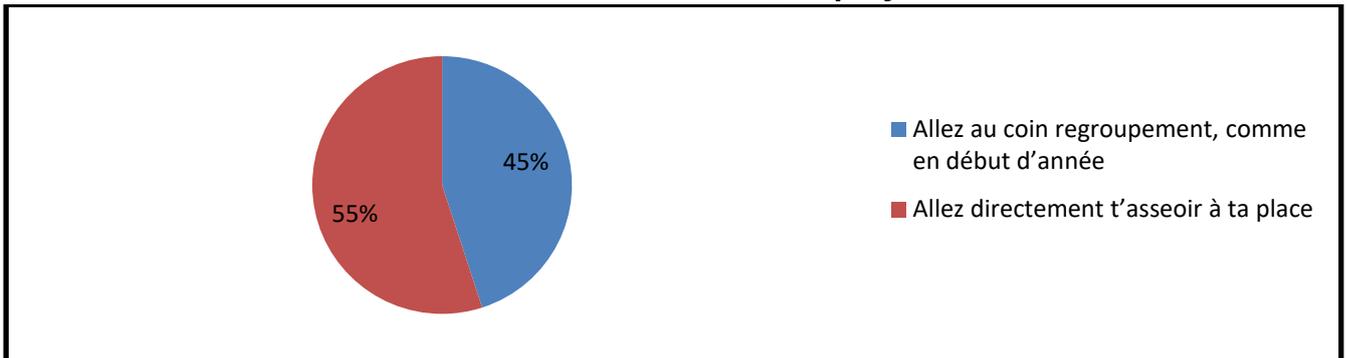


***Joues-tu un rôle dans l'application et la construction de ces règles ?***

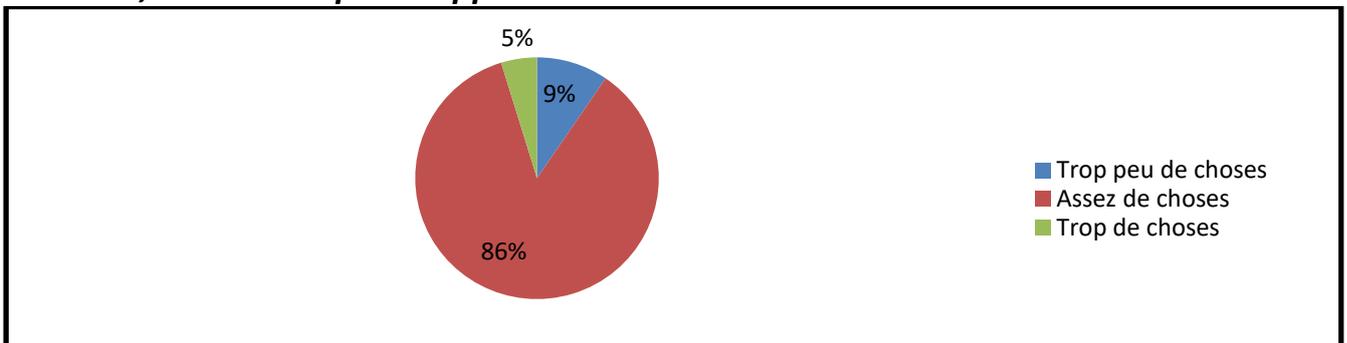


### **Le travail**

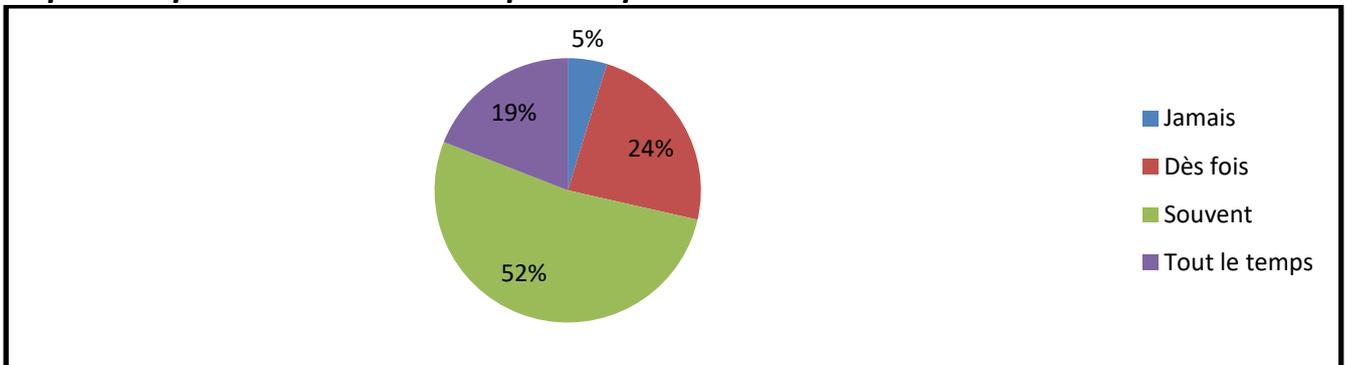
***Pour te mettre au travail dès ton arrivée en classe, tu préfères ?***



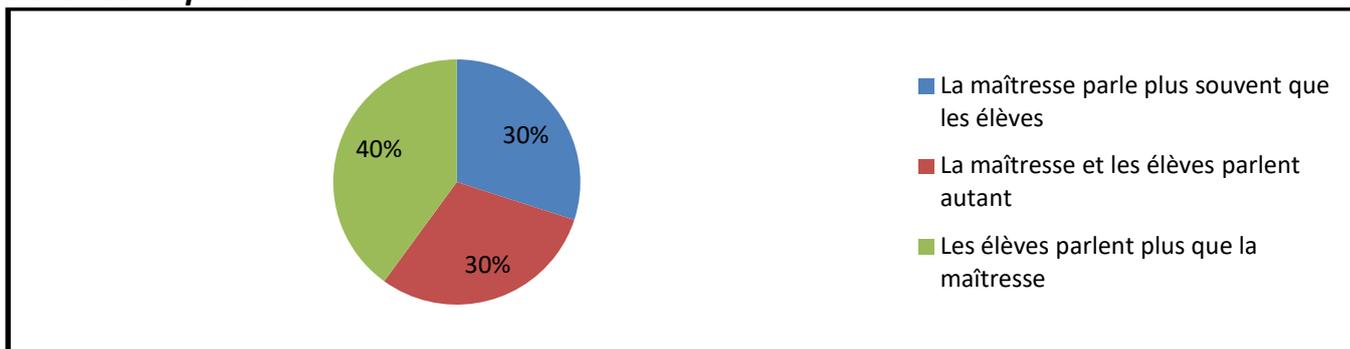
***En classe, tu trouves que tu apprends :***



***Tu penses que tu cherches des réponses par toi-même :***



**Tu trouves que :**



**Tu trouves ça bien que la maîtresse écrive l'emploi du temps de la journée au tableau ?**

