

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : Professeur des écoles

Parcours : Master 2

Quelles alternatives à la sanction traditionnelle peut-on mettre en place pour favoriser la valorisation de l'élève tout en maintenant la discipline au sein de la classe ?

**soutenu par
CERBONI Géraldine et DI STEFANO Héloïse
le 17 mai 2019**

**Référents de mémoire
Madame TRETOLA Jessyca et Madame DAVIN Fatima**

Table des matières

Introduction	4
1. Contexte professionnel	5
1.1 Dans nos classes	5
1.2 Problématique et questions de recherche	6
1.3 L'institution	6
1.4 La sanction à l'étranger	8
2. D'après la science.....	10
2.1 Historique	10
2.2 La nécessité d'instaurer des règles et des sanctions	14
2.3 Les pédagogies alternatives.....	18
3. L'étude	20
3.1 Dispositif.....	20
3.1.1 Le bilan météo	21
3.1.2 Le conseil coopératif.....	22
3.1.3 Système de récompenses	23
3.1.4 Hypothèses.....	24
3.2 Dans nos classes	24
3.2 Analyse de résultats	25
3.2.1 Lancement des dispositifs.....	25
3.2.2 Grille d'analyse	27
3.2.2 En maternelle.....	29

3.2.3 En élémentaire.....	36
Conclusion	41
Bibliographie	42
Annexes.....	43
Remerciements.....	49

Introduction

Quel professeur des écoles ne sait jamais questionner sur sa place au sein de sa propre classe et sur comment y faire régner un climat de travail propice aux apprentissages ? Régulièrement, l'actualité traite des sujets qui concernent l'école et l'autorité ainsi que la discipline. Elles sont des notions primordiales et inséparables de l'école. C'est à l'école que les élèves apprennent les règles de vie à travers le respect ou encore à travers les règles de vie de classe et la vie en communauté. La microsociété qu'est l'école est soucieuse de transmettre et de véhiculer de nombreuses valeurs aux élèves qui sont de futurs citoyens.

En effet, l'école a un but important qui est de préparer les citoyens de demain. Pour cela, l'école doit donc leur transmettre de nombreuses valeurs, mais aussi de multiples apprentissages. Ces apprentissages passent par l'enseignant, celui-ci a donc besoin de se faire respecter. Pour cela, il doit faire preuve d'autorité afin que tout ce dont les élèves ont besoin pour être les citoyens de demain leur soit enseigné.

Les professeurs sont constamment confrontés à cette question d'autorité. Elle semble être indispensable pour qu'un cadre soit donné aux élèves. Pour que ceux-ci puissent entrer dans les apprentissages correctement, un climat de classe confiant et serein doit être présent. L'autorité est indispensable pour les enseignants ainsi que leurs élèves. Nous associons souvent les sanctions et les punitions à l'autorité. Ce sont des mots que nous assimilons souvent, mais la punition et la sanction sont-elles les seuls moyens pour l'enseignant pour assurer son autorité ?

En tant que professeurs stagiaires, ces préoccupations ont été au cœur de nos interrogations avant même notre première rentrée scolaire. Nous avons donc choisi de mettre en place dans nos classes des systèmes de gestion de comportement dits « classiques » afin d'encadrer les élèves et leur donner des repères. Nous avons par la suite rapidement constaté les limites de ces systèmes sur certains de nos élèves. Notre mémoire de recherche nous a conduit à nous interroger sur les solutions alternatives proposées par les scientifiques pour maintenir la discipline dans nos classes tout en valorisant l'élève. En s'inspirant des travaux de Sylvain Connac et Eric Debarbieux, notre recherche nous a permis de tester la

discipline coopérative et d'en observer les résultats. C'est ainsi que dans une première partie nous vous présenterons nos contextes professionnels. Puis dans une deuxième partie nous nous pencherons sur ce que dit la science sur l'autorité, la sanction et la punition. Enfin, nous présenterons les dispositifs mis en place ainsi que les résultats observés.

1. Contexte professionnel

1.1 Dans nos classes

Nous sommes professeures stagiaires dans la circonscription de Châteauneuf Côte Bleue. En revanche nos enseignements ne s'adressent pas aux mêmes élèves, mais surtout au même niveau. En effet, nous avons une classe de 28 élèves de CM1 et une classe de 31 élèves de grande section. Il ne s'agit pas d'écoles qui se trouvent en REP, en revanche nous sommes confrontées à un public provenant d'un environnement socio-professionnel mixte. Certains élèves vivent dans des situations familiales difficiles, avec des parents en prison ou suspectés de violence. Ces élèves n'évoluent pas dans un contexte opportun et ont une charge émotionnelle lourde en arrivant à l'école. Il est donc complexe pour ces enfants d'être en position d'élèves dans des conditions d'apprentissages optimales.

Se pose alors le problème de la reconnaissance de l'autorité du professeur et de la nécessité de mise en place d'un cadre adapté à l'ensemble des élèves de la classe. En effet, après les familles, le professeur des écoles est le premier garant de l'autorité et des règles à respecter. Lorsque le cadre n'est pas respecté, le professeur est amené à mettre des sanctions en place dans le but de rétablir l'ordre dans sa classe afin de favoriser un environnement propice aux apprentissages. Alors que nous constatons que les sanctions ont un effet visible sur le comportement de la majorité des élèves, pour d'autres, cela ne semble avoir aucun impact. Face aux différentes réactions, le professeur doit nécessairement, et non sans difficulté, adapter son comportement afin de ne pas perdre sa crédibilité et d'asseoir son autorité auprès de l'ensemble du groupe classe.

1.2 Problématique et questions de recherche

De ce fait nous nous posons des questions concernant ce cadre à instaurer et cette autorité à faire respecter. Pourquoi et comment instaurer un cadre de travail favorable aux apprentissages ? Quelle est la place de l'autorité du maître au sein de la classe et vis-à-vis des familles ? Quelles sanctions mettre en place et comment les faire reconnaître par tous les élèves ? Comment être juste et rester bienveillant face à l'ensemble du groupe ?

Face à ces questions, notre problématique principale est : quelle alternative à la sanction traditionnelle peut-on mettre en place pour favoriser la valorisation de l'élève tout en maintenant la discipline au sein de la classe ?

1.3 L'institution

Un des objectifs principaux de l'Institution est de former les futurs citoyens au sein de l'école. Si nous nous référons aux programmes de 2015, le professeur des écoles accompagne les élèves dans cette optique de la petite section au CM2. En effet, au début de la scolarisation l'enfant apprend à vivre en groupe et donc intègre peu à peu la nécessité de respecter des règles de vie afin que chacun se sente reconnu et en sécurité au sein de la classe et plus largement de l'école. Le professeur a comme mission d'accompagner les élèves dans l'apprentissage du vivre ensemble. Les enfants sont appelés, selon les programmes du cycle 1 à « devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle ». Pour se faire, « les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, [...] et les règles qui s'y attachent. ». Pour les cycles 2 et 3, les programmes de 2015, clarifiés en 2018, en Education Morale et Civique mentionnent que l'élève doit : « Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. ». Un des cinq domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture est consacré à la formation de la personne et du citoyen. Cela confirme bien que l'acquisition des règles du vivre ensemble est un enjeu majeur de l'Education Nationale. De plus, le Référentiel de Compétences des Métiers de l'Education et du

Professorat demande aux professeurs « d'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. ».

Afin de répondre aux exigences des programmes et du référentiel précédemment cités, le professeur des écoles va mettre en place des règles à suivre au sein de la classe. Ces règles sont relatives au comportement et à la mise au travail efficace de l'élève. La mise en place de règles conduit inévitablement à certaines transgressions par les membres du groupe. Le maître, garant des règles de la classe se doit alors de sanctionner ce non-respect. Afin d'éviter les dérives des sanctions, l'Institution a, au fil des années, fait évoluer la législation qui encadre les droits en la matière.

Il n'est pas rare de penser que l'interdiction des châtiments corporels date de la circulaire de 1887 qui est citée dans de nombreux ouvrages. Cependant, une première circulaire datant de 1803 faisait déjà état de cette interdiction en milieu scolaire. Dans la pratique, malgré la législation, les maîtres avaient recours aux punitions corporelles car la Cour de Cassation, en 1889, a reconnu aux éducateurs un droit de correction.

Ce n'est qu'un siècle plus tard, en 1989, que la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant apparaît et mentionne dans son article 19 que « Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violences d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales [...] pendant qu'il est sous la garde [...] de toute autre personne à qui il est confié. ». L'article 28 de la même convention ajoute que « [...] la discipline scolaire est appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain [...] ». Pour la première fois, le professeur encourt des poursuites judiciaires en cas de violences envers un élève.

Le cadre institutionnel actuel se réfère à la circulaire n°91-124 du 6 juin 1991. Celle-ci décrit les pratiques interdites aux professeurs à l'encontre des élèves et de leur famille au sujet de la discipline et des sanctions. Aucune forme de violence ne peut être tolérée de la part du professeur envers les élèves et inversement.

La création de groupes de travail sur le climat scolaire au sein de nombreuses académies démontre la volonté de l'éducation nationale de prendre en charge l'accroissement de la violence et son combat.

1.4 La sanction à l'étranger

Les châtiments corporels étant interdits depuis longtemps en France, il semble intéressant d'observer les pratiques éducatives en termes de sanction à l'étranger de nos jours. Dans un article publié sur le site du National Center for Biotechnology Information (Centre américain pour les informations biotechnologiques), Elizabeth T. Gershoff, professeure de développement humain et de sciences de la famille à l'Université du Texas à Austin, dresse un bilan concernant l'utilisation des châtiments corporels à l'école au niveau mondial et des résultats et efforts d'intervention concernant ceux-ci.

En préambule de ses constats, l'auteur indique que la plupart du temps, la punition corporelle implique l'utilisation d'objets. En effet, les enfants du monde entier témoignent d'avoir été frappés à l'aide de bâtons ou de planches en bois. Lorsque les châtiments corporels sont réalisés avec les mains, les bras, les jambes et la tête sont les parties les plus ciblées. D'autres formes de punition comme se faire tirer les oreilles ou les cheveux sont indiquées par l'auteur.

D'un point de vue réglementaire, nous soulignons que le châtiment corporel est autorisé dans 128 pays et est interdit dans 69 (soit 35%). Trois grands pays industrialisés continuent d'autoriser la punition corporelle : l'Australie, la Corée du sud et les États-Unis. En Australie et aux États-Unis, la réglementation dépend des états. Le châtiment corporel est interdit dans 5 états sur 8 en Australie et dans 31 États sur 50 aux États-Unis.

L'auteure souligne que les Nations Unis ont clairement indiqué que les punitions corporelles dans ces pays/état violent la convention des droits des enfants, en particulier les articles 19, 28 et 37 cités précédemment.

Ces châtiments corporels ont un impact considérable sur les apprentissages avec lesquels ils interfèrent. Les observations faites sur terrain avancent également

que les enfants qui fréquentaient une école qui autorisait les châtiments corporels (gifles, pincements, coups de bâton) avaient un vocabulaire moins élaboré, et une plus faible motivation que les enfants fréquentant une école ne permettant pas les châtiments corporels. Il paraît évident que les enfants, victimes de ces comportements, évitent ou n'aiment pas l'école parce que c'est un endroit où ils ont constamment peur d'être agressés physiquement par leurs enseignants. Au-delà de l'aspect moral, l'impact sur la santé physique des élèves est également remarquable.

Dans les pays en développement, de nombreuses actions sont mises en place pour tenter de mettre fin aux châtiments corporels :

- Veiller au respect de la réglementation : Même si les Nations Unies ont appelé à interdire les châtiments corporels dans tous les contextes y compris l'école, il existe encore des pays où cela reste autorisé.
- Éduquer le public et le personnel enseignant sur l'impact des châtiments corporels sur les enfants. Le véritable changement de comportement des enseignants et des administrateurs d'école nécessitera une éducation sur les méfaits des châtiments corporels et sur les autres formes de discipline positives.
- Instaurer des sanctions appropriées pour le personnel en cas de poursuite
- Créer des procédures pour que les élèves, les parents ou les enseignants puissent signaler des violences à l'école.

Alors qu'en France, les élèves semblent à l'abri des châtiments corporels, il s'agit encore d'une réalité pour des millions d'enfants dans le monde même s'il est prouvé que cela engendre des dommages physiques, des problèmes de santé mentale et comportementale ou des difficultés de réussite.

2. D'après la science

2.1 Historique

Eirick Prairat, dans son ouvrage *La sanction en éducation*, rappelle l'origine latine du mot « sanctionner » qui signifie « rendre sacré ». Cette origine renvoie à l'idée d'une loi irrévocable, obligatoire. Il revient également sur l'impossibilité d'une efficacité immédiate de la sanction qui la rendrait alors synonyme de soumission. L'objectif en éducation est d'obtenir des résultats sur le long terme. Il est donc nécessaire de penser la sanction éducative qui réaffirme le sens et le symbolique de la sanction. Eirick Prairat donne également une définition liminaire de la sanction : « appelons sanction l'acte par lequel un éducateur ou une instance répond à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué ».

Dans la famille romaine, l'autorité revient au père qui a droit de vie ou de mort sur les membres de sa famille. Les châtiments corporels sont alors un moyen d'assagir les enfants. Ce schéma familial se retrouve dans les pratiques des précepteurs. La question du châtiment corporel a déjà été soulevée au Moyen-Âge, par Jean Gerson qui affirme que la sanction éducative doit d'avantage reposer sur la vigilance et l'exemplarité plutôt que sur la contrainte. A la Renaissance, les philosophes mettent en garde contre l'accoutumance aux coups, la sanction perd tout son sens. Il est important d'accompagner l'enfant qui est symbole de l'avenir de l'humanité, l'idée de dresser l'enfant doit disparaître. Par la suite, de nombreux travaux ont mis en avant que les violences répétées rendent les enfants agressifs et en font des adultes brutaux. L'interdiction légale de recourir aux châtiments corporels au sein de l'institution scolaire datant de 1803, la législation a depuis bien longtemps conscience de l'inutilité de ces pratiques. Le défi du travail éducatif est de dynamiser les réponses aux transgressions pour que la loi soit intériorisée. Avec l'avènement des pédagogies nouvelles au XIXème siècle, le recours à la contrainte est remis en question et la question du sens de la responsabilité est avancée. A partir des années 1960, la légitimité de l'autorité du maître et de son droit à punir est remis en cause. L'égalité entre les élèves et les encadrants est prônée. Il y a de gros écarts entre les discours institutionnels et les pratiques effectives en classe. L'idée d'ouvrir le

dialogue et de repenser la sanction éducative est avancée. L'objectif des années 1990 est de retrouver la place de la sanction et de supprimer son intention expiatoire. L'accroissement des conflits entre les parents et l'institution scolaire au sujet de la sanction met en avant le manque de visibilité et de compréhension des familles.

Nous pouvons retenir les idées de quelques auteurs qui ont marqué la recherche scientifique sur le sujet.

Philippe Meirieu, avance que la sanction est un sujet peu évoqué car elle revêt à la fois un caractère nécessaire à l'éducation mais est souvent utilisée avec mauvaise conscience. La sanction est créée pour réprimander un acte non conforme à une norme admise à un moment donné. Au-delà de la notion du bien ou mal, il s'agit de faire entendre à l'enfant fautif que ce n'est pas ce qui est attendu de lui à ce moment précis. La sanction a alors une fonction intégrative. Nous parlons alors de « conformisation » de l'élève que l'on punit.

Pour que la sanction devienne éducative, elle doit revêtir trois propriétés. Elle doit avoir une fin éthique en étant tournée vers l'élève et le groupe. L'école est un lieu d'apprentissage où l'on s'exerce et où l'on commet des erreurs. Il en est de même pour le comportement de l'élève. La sanction ne supprime pas les actes mais les amortit. La transgression participe à la construction de l'enfant et la sanction rend l'enfant responsable de ses actes. La sanction poursuit également une fin politique. Elle impose la primauté de la loi. Il ne s'agit pas de mettre en avant l'autorité du maître mais de structurer le groupe en lui imposant des règles de vie sociale. La loi préserve la cohésion du groupe. Enfin, la sanction a une fin sociale. Elle doit permettre à l'enfant de s'arrêter dans ses transgressions pour éviter qu'il ne se perde. La difficulté pour le maître est de dépasser la peur de ne plus être aimé en posant des refus au groupe. La punition réoriente le groupe et conserve le lien social.

La discipline à l'école est en premier lieu une question juridique, elle n'est pas seulement psychologique. D'ailleurs Bernard Defrance écrit « La manière dont les punitions sont généralement utilisées à l'école est le principal obstacle à l'acquisition de la notion même de loi chez l'enfant et l'adolescent. ». La véritable question est de savoir si la règle a été transgressée, quelle est la gravité de la transgression, ou bien qui est impliqué. Il faut aussi se poser la question de la nature de la punition pour qu'elle soit la plus juste possible ainsi que la personne qui fixe la punition soit

légitime. Enfin l'interrogation est sur le fait que la punition permette la réparation et de ré instituer la loi, pour celui qui a été victime de la transgression mais aussi pour celui qui l'a enfreint. Les juristes connaissent bien ces questions mais cela devient plus complexe au sein de l'école. Ces-dernières n'en restent pas moins importantes car elles vont conditionner l'accès à la citoyenneté. Recevoir la loi, ou se la voir imposer, que ce soit pour s'y soumettre ou la rejeter, empêche de la construire. Or le respect de la loi suppose qu'elle soit vécue comme point d'appui et non comme obstacle à la liberté.

Les professeurs des écoles avouaient en 1993 avoir fréquemment recours à certaines pratiques telles que le travail à refaire, la réparation de l'acte, la privation de récréation, la mise à l'écart, les lignes d'écriture, les verbes à conjuguer ou copiages, pour finir les châtiments corporels comme les gifles, les pincements d'oreille et la fessée. Cette dernière pratique persiste alors qu'elle a été interdite un siècle auparavant. Il ne faut pas oublier qu'au-delà du châtiment corporel, certaines paroles peuvent être plus blessantes qu'un coup physique. Puisque le châtiment corporel était toujours pratiqué par les enseignants alors que ceux-ci sont interdits depuis longtemps, ils étaient donc hors la loi. En réponse à cela, Erick Prairat oppose deux modalités punitives, la réparation qui tend vers la socialisation et l'exclusion qui s'apparente à une mesure de sureté. De son côté, Maria Montessori prône l'isolement d'un enfant comme étant la méthode qui semble la plus efficace pour rendre l'enfant conscient de sa transgression.

La réparation a l'avantage de pouvoir être directe et matérielle. L'élève peut facilement réparer un objet cassé. Son intérêt est d'annuler un certain déséquilibre. La réparation est tournée vers la victime ou le groupe ainsi que vers soi-même. L'idée est d'accepter d'avoir commis une faute en étant sanctionné. La réparation peut être pénible car elle demande un réel effort de la part de l'élève. Réparer c'est reconnaître les contraintes sociales.

L'exclusion définitive s'adresse aux élèves qui n'intègrent pas ou mal les principes du vivre ensemble. L'exclusion temporaire quant à elle, a pour objectif de faire expérimenter à l'élève une rupture des liens sociaux. Le sujet puni doit comprendre ainsi les risques d'une possible désocialisation. Cette pratique a ses limites avec les élèves qui sont déjà en rupture à l'extérieur de l'école car il y a un

risque d'amplification de la désocialisation. En cas de recours à la pratique de l'exclusion, le moment de l'exclusion et de la réintégration doit avoir un caractère solennel.

Roger Cousinet, rappelle dans son ouvrage *Les quatre significations de la sanction*, qu'il est important de se placer au niveau de l'enfant pour adapter la sanction à la transgression. Le jeune enfant définit la faute comme un acte qui déplaît à l'adulte. L'entrée à l'école marque pour lui une continuité avec le modèle familial. De la même manière qu'une transgression des règles de la famille est sanctionnée par le père ou la mère, une transgression d'une règle de l'école sera sanctionnée par le maître. La difficulté lors de l'entrée à l'école est que certaines actions, source de plaisir à l'extérieur, comme le bavardage ou grimper dans les arbres, deviennent des fautes à ne pas commettre. L'instruction morale dispensée doit permettre à l'élève d'intérioriser un ensemble de règles et d'en comprendre le sens. Cependant, cette prise de conscience morale ne suffit pas. L'adulte éducateur ne doit pas faiblir en termes de sanction au prétexte de l'instruction morale. La sanction se décline en deux étapes. L'observation de la faute, l'éducateur met en avant ce qu'il ne faut pas faire. L'ajout d'une peine doit compenser le plaisir ressenti par l'acte fautif commis, ainsi en cas d'envie de commettre la même faute, l'enfant pourra se souvenir du plaisir ressenti et des conséquences dues à la peine. Il est souvent difficile d'interroger un jeune enfant sur son avis sur la sanction car ce dernier a tendance à ne pas dévoiler son ressenti intime mais plutôt à dire ce qui est attendu de lui par rapport à la morale. Bernard Defrance et Jean Piaget complètent le propos de Roger Cousinet. Pour l'élève il s'agit d'obéir ou de désobéir à quelqu'un, souvent l'adulte qui impose sa loi et non d'obéir ou de désobéir à une loi qui vient s'imposer à tous. De ce fait la punition est perçue comme une vengeance de la part de celui dont le pouvoir a été bafoué. Le principe bien connu suivant « nul n'est censé ignorer la loi », s'applique avant tout à l'éducateur. Pour revenir sur la punition qui peut être ressentie comme une vengeance de l'éducateur à l'égard de l'élève, cela peut susciter de vives réactions. L'élève va vouloir se venger à son tour et donc cela va se traduire par de l'agressivité, des gestes ou encore des paroles déplacées. Il est important de dire que ces comportements sont dus au fait que l'enfant peut percevoir la loi comme un pouvoir arbitraire de l'éducateur sur l'élève, d'où l'inefficacité de la punition. Autour de l'enfant en tant qu'individu, Maria Montessori rappelle le rôle de la famille dans la perception de la sanction. Le rôle des parents

pour les actes du quotidien puis des éducateurs au sein de l'école est d'accompagner les enfants dans la maîtrise d'actes utiles. Les parents sont en partie responsable dans la perception de cette transition entre le foyer familial et l'école. Cet enseignement demande ainsi beaucoup de patience.

2.2 La nécessité d'instaurer des règles et des sanctions

La sanction doit favoriser un climat propice aux apprentissages en garantissant l'ordre de la classe. L'élève doit comprendre qu'en transgressant une règle, il crée une rupture dans le contrat qui soude le groupe. Éduquer nécessite de dialoguer mais aussi d'imposer des règles et de sanctionner.

Pour les philosophes, l'enjeu de la sanction se situe au niveau de la loi. Rousseau, qui prône la sanction naturelle, rappelle que l'enfant ne peut pas comprendre les raisons objectives de la sanction, il n'en est pas capable. L'enfant a alors deux alternatives, se soumettre ou apprendre à mentir. La contrainte doit être comprise comme impersonnelle et nécessaire à la vie en société. Pour Kant, la sanction vise l'autonomie morale, former le caractère de l'enfant. L'enfant en grandissant doit comprendre qu'il ne peut pas vivre en obéissant qu'à ses propres désirs. L'objectif de l'éducation et de la sanction est de conduire les élèves vers une prise de conscience de la moralité et une réflexion sur soi-même.

Pour les psychanalystes, l'enjeu principal de la sanction est lié au sujet lui-même. Freud insiste sur le fait que l'enfant doit apprendre à maîtriser ses pulsions naturelles qui le conduisent à transgresser la règle. Le rôle de l'éducateur est de veiller à cette maîtrise progressive. Pour être au plus près des réactions émotionnelles de l'enfant, Freud pense qu'il est nécessaire que les éducateurs suivent des formations en psychanalyse infantile. Les psychanalystes, d'une manière générale, s'interrogent sur l'impact de la sanction sur le sujet.

Enfin, pour les pédagogues, l'enjeu majeur est le lien que la sanction doit permettre de conserver. Pour que la sanction ait un résultat satisfaisant, le maître doit garder confiance en l'élève et inversement. Sanctionner ne doit pas signifier briser le lien entre le maître, l'élève qui a transgressé la règle et le reste du groupe. La peur d'une possible rupture du lien est une constance pédagogique. Il est

indispensable de trouver un équilibre entre les réprimandes et les louanges. La sanction doit devenir le synonyme d'un nouveau départ. Le maître doit avoir une certaine distance pédagogique et être tolérant. Il doit également avoir une possibilité de sursis ou de rachat prévue. Il est indispensable que l'élève adhère au système de sanction mis en place dans la classe. Pour cela, le maître doit associer les élèves à la gestion des dysfonctionnements. Punir rend possible le maintien du lien entre l'élève et ses pairs.

Dottrens, qui a beaucoup travaillé sur la sanction éducative, précise que l'éducateur ne doit surtout pas punir en colère et doit proportionner la sanction à la transgression. Pour que les enfants acceptent la sanction, elle doit être juste et équitable. André Berge complète le propos, la sanction a également une valeur rassurante et déculpabilisante.

Les règles ne devraient être que des outils qui sont au service de notre liberté. L'école doit donner les moyens aux élèves de se servir de ceux-ci de la même manière que les outils qui permettent la construction du savoir. Bernard Defrance explicite cela : Intérioriser les interdictions ne signifie pas construire en soi les logiques de la loi.

Concernant le professeur qui punit, cet acte peut être contradictoire. En effet, il vient réaffirmer l'autorité du professeur mais parallèlement à cela il témoigne aussi d'un manque d'autorité car à un moment donné il est obligé de sévir. Il peut donc être compliqué pour un enseignant de parler de ses pratiques concernant les punitions.

Aujourd'hui il existe un règlement intérieur pour chaque école. Celui-ci doit être appliqué et les professeurs ne doivent jamais fermer les yeux sur un acte qui doit être puni et doivent être les plus objectifs possible. Bernard Defrance décrit la chose suivante : « [...] lorsque la règle, tout en demeurant écrite et théoriquement en vigueur, n'est pas ou plus appliquée, les résultats sont les mêmes qu'en l'absence de règles, avec en plus l'habitude prise de la vie quotidienne en état ordinaire de transgression ».

La classe n'est pas un groupe choisi par les individus qui le compose, mais ce groupement est le fruit du hasard. Il faut donc prendre en compte que la classe est un rassemblement et non un groupe. Souvent lorsque les membres du groupe se sont choisis, alors les règles qui établissent celui-ci vont de soi. En revanche dans un groupe formel, institutionnel, que constitue la classe, les membres ne se trouvent pas par affinité mais on leur demande d'avoir un comportement volontaire et motivé, ce qui est un paradoxe. La classe est donc un groupe d'individus qui ne sont pas forcément sur la même longueur d'onde et dont la naissance d'affinités peut être compliquée. De ce fait une cohérence de groupe va pouvoir s'obtenir par l'articulation des différences et non pas par l'imposition de la loi mais par son établissement.

En ce qui concerne les enfants, ils vont à l'école pour apprendre pas à pas ce qu'implique le vivre ensemble socialement qui est différent de celui des groupes culturels, des familles. Il ne faut donc pas reprocher aux enfants l'ignorance qu'ils ont concernant les règles sociales, et ils viennent à l'école justement pour combler celle-ci. D'ailleurs la sanction doit toujours faire référence à une règle explicite et tenir compte de la progressivité de la prise de conscience de la loi et de ses exigences.

Un professeur ne doit jamais utiliser la note dans l'objectif de sanctionner des comportements, celle-ci doit être présente pour évaluer des compétences. De plus, un élève qui a de faibles résultats scolaires ne porte tort qu'à lui-même, le sanctionner pour cela est donc un non-sens. D'après l'arrêté du 26 janvier 1978 : « Aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultats. »

La sanction qui se veut éducative répond à quatre principes. Erick Prairat détaille ces principes. Le principe de signification rend la sanction individuelle et non collective. Une punition collective démontrerait une impuissance de l'autorité du maître. Il faut donner à penser et non à voir, la sanction ne peut pas avoir un caractère spectaculaire pour le groupe. Le coupable doit intérioriser que c'est la loi qui a toujours le dernier mot. Par résonance, le groupe intériorisera la même idée. Le dialogue permet d'ouvrir la parole afin que le sens de la sanction soit compris. Le principe d'objectivation indique au groupe que la sanction ne s'adresse pas au sujet mais à la transgression d'une règle sociale. La sanction doit également avoir un principe de privation. Qu'il s'agisse d'une privation d'usage, d'une activité, d'un

privilège, sanctionner signifie priver le sujet des avantages du groupe. La privation peut être envisagée seulement si le système est constitué d'autant de droits que d'interdits. Enfin, la sanction éducative répond à un principe de socialisation. La sanction doit conduire le coupable à aller vers le groupe en marquant sa volonté de le réintégrer. La sanction peut alors être réparatrice. Roger Cousinet ajoute à ces principes que la punition a pour rôle de prévenir le renouvellement de la transgression. L'école se doit également d'être un lieu de justice pour tous, elle doit donc avoir un système de sanctions mais aussi de récompenses. Enfin, la punition a une valeur exemplaire. En plus d'empêcher le fautif de recommencer, elle permet aux autres élèves du groupe de ne pas commencer. En cas d'isolement, comme le préconise Maria Montessori, en étant seul, à l'écart du groupe afin de l'observer, l'élève ressent ainsi les avantages d'être à l'intérieur du groupe. Le puni se retrouvant seul avec sa propre réflexion semble bien plus convaincue de la nécessité du respect de la règle.

La sanction peut également promouvoir la liberté de chacun pour Philippe Meirieu. En sanctionnant un enfant, en le rendant responsable de ses actes, le maître le conduit à réfléchir sur ses décisions, il le rend capable de choisir de faire ou ne pas faire certaines choses en toute liberté sans l'influence des autres membres du groupe. Sur le long terme, le maître garde l'objectif de faire de son élève un adulte libre et réfléchi.

Jean Piaget ressort de ses observations qu'il est possible de diviser les enfants interrogés en deux groupes : les plus jeunes qui pensent la sanction juste lorsqu'elle est expiatoire et ceux, plus grands, qui ressentent d'avantage l'intérêt d'une sanction si elle provoque une remise en état, si elle rend le fautif responsable de ses actes. L'élément essentiel d'une sanction à caractère expiatoire est que la souffrance infligée soit proportionnelle à la gravité de la faute. Les sanctions par réciprocités concernent toutes les règles qui le lient l'individu au reste du groupe auquel il appartient. Une faute, synonyme de rupture de lien social. L'éloignement du groupe est suffisant pour que le coupable de faute remette en cause son comportement.

2.3 Les pédagogies alternatives

La punition est considérée comme le « sale boulot » de l'enseignant. Il n'existe aucune formation sur la gestion de la violence et les actes répressifs à destination des professeurs des écoles. Dans les pensées courantes, le laxisme scolaire est une mauvaise habitude liée à la politique de l'enfant roi. Cependant, dans les faits, beaucoup d'enseignants essaient de trouver des solutions qui permettront à la fois aux élèves et aux professeurs d'établir une relation saine et propice aux apprentissages. Il est difficile pour les chercheurs de quantifier et d'étudier les pratiques punitives car les personnels d'enseignement se confient peu, cela est perçu comme un aveu de faiblesse d'exposer son propre manque de discipline au sein de sa classe. La majorité des écoles et des professeurs ont recours à une discipline par approche répressive (privation de récréation, exclusion, mots aux parents). Ces pratiques répressives ont de nombreuses limites et ont impact considérable sur le climat scolaire au sein de la classe. Sylvie Ayrat nous rappelle que pour certains élèves, et en particulier les garçons, la sanction peut être perçue comme un défi à relever. La transgression est un acte qui permet alors de prouver à ses pairs ce dont on est capable et de s'imposer en tant qu'individu.

La discipline coopérative est définie par E. Debarbieux comme étant « une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ». Les pratiques de classe sont axées sur l'entraide, le groupe est une aide et non un obstacle. Spécialiste de cette pédagogie, S.Connac s'est appuyé sur les travaux de C.Freinet et B.Profit qui en sont à l'origine. Le groupe est le véritable garant de la cohésion en classe, un temps de dialogue chaque semaine en classe permet aux élèves d'évacuer les tensions liées au conflit mais aussi d'exprimer des actes positifs qui ont rendu la classe plus agréable. Les réfractaires à ces pratiques avancent comme argument le désordre que cette organisation peut engendrer. Demander aux élèves de gérer entre eux les relations au sein de la classe et une partie de la discipline peut créer des sous-groupes en compétition.

La discipline positive est utilisée par certains praticiens depuis l'Antiquité, ses avantages ne sont donc plus à prouver. Il s'agit à la fois pour le professeur d'instaurer un cadre ferme tout en développant la liberté de l'individu pour créer un

sentiment d'appartenance au groupe. L'enseignant doit au même titre que ses élèves être reconnu comme un membre à part entière du groupe. Cette discipline permet de développer des compétences sociales, émotionnelles et civiques. En ce sens, cette approche a des points communs avec la discipline coopérative qui met en place des conseils d'élèves dont le but est de développer les mêmes compétences.

La Communication Non Violente et les Systèmes et Cercles Restauratifs, développés par M. Rosenberg, se basent sur les besoins vitaux de l'être humain : l'estime de soi, le besoin de sécurité, les besoins physiologiques. L'objectif principal est l'épanouissement de l'élève en tant qu'être humain. Cette pédagogie promeut l'écoute et l'empathie entre les élèves. Il s'agit de se concentrer sur l'acte de transgression sans aucun jugement de valeur sur la personne qui en est à l'origine. L'exclusion est remplacée par l'instauration d'un dialogue ouvert dans le but de trouver une réparation de valeur équivalente à la gravité de la transgression. L'élève ayant réparé son erreur sera par la suite valorisé pour éviter une mise à l'écart du groupe. Un élève qui commet des transgressions régulières est très souvent un élève souffrant d'un mal-être quelconque se manifestant par ce mauvais comportement. Le fait de le valoriser après sa réparation permet de lui faire comprendre que sa souffrance est entendue et comprise.

Roger Cousinet pense qu'il est préférable de mettre en avant la récompense plutôt que la punition. Il est plus agréable et satisfaisant pour un enfant d'obtenir une récompense quelconque que d'être confronté au risque d'une éventuelle punition. Il déplore que de nombreuses écoles ne mettent pas d'avantage à l'honneur les réussites des élèves. Cela s'explique par le fait qu'un acte fautif est plus facilement imitable par les élèves. Avoir un comportement qui mérite une récompense est trop subjectif à appréhender pour de jeunes enfants. Enfin, la liberté laissée à l'enfant permet également d'atteindre un niveau satisfaisant d'autodiscipline selon Maria Montessori. L'élève qui peut choisir l'activité qu'il fait, au moment où il le décide est toujours sage et respectueux du cadre de la classe car il n'est pas contraint d'agir. Alors que certains voient en Maria Montessori l'exploit d'allier discipline et liberté, cette dernière met en avant qu'il s'agit seulement de réactions naturelles des enfants et qu'il serait intéressant de les étudier plus en détails. De nombreux critiques, allant à l'encontre de l'idéologie pédagogique de Maria Montessori se sont insurgés contre

cette utopique optimisme concernant la nature humaine. Avoir recours aux punitions serait-il donc indispensable pour discipliner un enfant ?

3. L'étude

3.1 Dispositif

Aujourd'hui nos méthodes de sanction sont des méthodes dites « classiques ». En effet, nous avons un tableau dans lequel se trouvent plusieurs couleurs : le vert, l'orange, le rouge et le noir. Tous les élèves se trouvent en début de semaine dans le vert. Lorsqu'un élève commet un manquement au règlement, par exemple prendre la parole sans avoir levé la main et ne pas avoir attendu que l'enseignant l'interroge, alors cet élève a une croix. Dès que l'élève a trois croix, il change de couleur de comportement. A la fin de chaque semaine, les parents savent dans quelle couleur se trouve leur enfant enfin que cela s'inscrive dans une démarche de coéducation.

Pour beaucoup d'élèves, cette méthode fonctionne et donc ils s'appliquent à rester dans le vert. En revanche, pour d'autres, cela n'a aucun impact.

Nous souhaitons donc réaliser une étude clinique sur les quatre élèves les plus perturbateurs de nos classes. Les élèves pour lesquels la méthode détaillée précédemment fonctionne, ce que nous mettrons en place de nouveau concernant les sanctions marchera très certainement. Mais pour les élèves les plus réfractaires, nous espérons observer des changements grâce aux méthodes alternatives suivantes : pédagogie coopérative, discipline positive, communication non violente.

Nous observerons les effets sur les élèves. Nous noterons si le respect des règles de la classe ainsi que des règles de l'école augmente pour les élèves qui se sentent les moins concernés par celles-ci. Ces élèves sont ceux qui aujourd'hui n'arrivent pas ou peu à être dans la couleur verte en fin de chaque semaine (1 ou 2 fois par période seulement).

Notre dispositif d'observation repose sur des éléments de classe coopérative d'après les travaux de S.Connac.

3.1.1 Le bilan météo

Le premier dispositif est celui du bilan météo. Lors de ce bilan, les élèves ont à leur disposition un temps libre de parole, se situant en fin de journée afin de proposer un bilan de celle-ci. De manière individuelle, à main levée, les élèves se placent dans le soleil, le nuage ou la pluie. Celui qui pense avoir passé une bonne journée et avoir appris des choses lèvera le doigt vers le haut et se situera dans le soleil, a contrario l'élève qui n'a pas pu passer une bonne journée et apprendre, lèvera la main les doigts vers le bas pour signifier la pluie. Si l'élève se situe entre les deux, il formera un poing avec sa main qui signifiera qu'il se situe dans le nuage. Grâce à ce bilan, la prochaine journée de travail sera envisagée, différemment ou non, en fonction des résultats. Nous ne retenons pas chaque fait énoncé par les élèves mais plutôt une image globale de la satisfaction du groupe. Grâce à ce bilan météo, nous essayons de pallier aux difficultés rencontrées par certains qui n'ont pas pu apprendre comme ils le souhaitent. Des aides seront proposées pour le lendemain afin de travailler et d'apprendre dans de bonnes conditions. Cette aide doit au mieux être proposée par les élèves eux-mêmes. Elle peut prendre diverses formes comme le tutorat ou encore l'organisation du groupe classe jusqu'à ce que la difficulté soit résolue.

Ces échanges libres peuvent être opportuns afin de résoudre des situations conflictuelles qui auraient pu naître entre des membres du groupe classe. Il s'agit de formuler un message clair pour qu'une solution de réparation soit trouvée et vienne compenser le préjudice. De plus, les messages clairs peuvent être aussi positifs afin de communiquer des félicitations ou des remerciements. Sylvain Connac dans son ouvrage intitulé « Apprendre avec les pédagogies coopératives » écrit : « Un tel moment de bilan se veut un intermédiaire entre l'école et la famille et permet aux enfants de franchir cette étape en ayant pu faire part d'émotions fortes gagnant à être communiquées et en rendant conscients un certain nombre d'apprentissages, véritables fruits de la journée de travail. »

Pendant le bilan météo nous pouvons féliciter et remercier, lors du conseil coopératif nous pourrions également prendre le temps pour cela.

3.1.2 Le conseil coopératif

Le conseil coopératif a lieu une fois toutes les deux semaines et réunit l'enseignant ainsi que les élèves. Son but est de bâtir le cadre législatif du groupe classe ainsi que de réguler la vie de classe. Une critique sera faite sur le fonctionnement de la vie de classe, c'est-à-dire sur ce qui peut fonctionner ou dysfonctionner, d'admettre ce qui est le plus opportun afin de travailler sereinement et de faire des propositions de changements.

Ce conseil coopératif est soigneusement préparé par l'enseignant qui sait d'avance où il souhaite aller et amener ses élèves. Les sujets qui sont traités lors de ce conseil ont une importance particulière pour la communauté, les décisions qui sont prises lors de celui-ci doivent être connues de tous et être appliquées de manière sérieuse. Toutes les personnes présentes lors d'un conseil s'expriment individuellement. Afin de prendre des décisions qui conviennent à la majorité du groupe, des phases de vote sont mises en place où chacun a une voix qui est égale à celle de l'autre. L'enseignant est un participant comme les autres, la classe existe grâce à lui, il est donc le garant de son évolution. De ce fait, il pourra s'imposer lorsqu'une décision n'est pas respectée ou bien refuser une orientation et en demander une nouvelle plus adaptée. De plus, lors de ce conseil coopératif, le professeur peut, s'il le souhaite, engager des parenthèses pédagogiques pour mettre en exergue des situations qui relèveraient de l'éducation morale et civique. Nous pouvons donc dire que ce conseil est une réunion à la fois consultative, propositionnelle mais aussi décisionnelle. En effet, concernant le côté consultatif, elle permet d'évaluer ce qui se vit quotidiennement dans la classe et les relations diverses qui compose celle-ci. Puis, chacun est libre de proposer des suggestions pour améliorer la vie du groupe classe. Ces suggestions feront l'objet d'un vote avant qu'elles soient transformées en décisions. Enfin, ce conseil est décisionnel car il vise à ce que les décisions précédemment prises soient applicables et appliquées dans l'immédiat.

L'enseignant doit faire attention car il est l'adulte responsable du conseil et il ne doit en aucun cas imposer ses opinions ou encore ses volontés personnelles. L'ensemble des membres du conseil voteraient seulement pour les idées de l'adulte. Lors de ce conseil, faut aussi mettre l'accent sur les choses positives de la vie de classe et donc favoriser les propositions ainsi que les remerciements et les félicitations. Si le conseil sert uniquement à aborder des critiques, il ressemblera vite à un tribunal plutôt qu'à un lieu où la coopération règne. Lors du conseil, il faut éviter que seule la parole des leaders émerge. Sinon les décisions ne proviennent pas d'une coopération et l'échange démocratique fonctionne peu ou plus.

3.1.3 Système de récompenses

En plus du bilan météo et du conseil coopératif, nous avons décidé de mettre en place un outil que nous nommerons « le pot à billes ». Ce pot à billes, est un outil dit symbolique mais concret. Son objectif est de venir valoriser l'attitude positive des élèves en classe, et plus spécialement du groupe-classe. Deux pots contenant des billes sont mis en place, trente billes pour l'un et trente et une billes pour l'autre, cela afin d'éviter une égalité. Un pot représente les transgressions et l'autre l'attitude positive des élèves. Dès qu'un bon comportement de la part du groupe est relevé une ou plusieurs billes sont ajoutées au pot qui symbolise celui-ci et inversement. Pour que les élèves soient impliqués pleinement, il est possible que ce soient eux qui fassent voyager les billes d'un pot à l'autre, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en valeur leur attitude positive. Encore une fois cela est symbolique mais cet outil va venir valoriser le fait que chacun participe réellement au bien-être de la classe.

Dans tous les cas, il faut valoriser ceux qui réussissent et qui font des efforts pour avoir un comportement opportun. En effet, cet outil vise une ambiance de classe sereine, d'où une valorisation de l'attitude collective. A chaque début de nouvelle semaine, les billes sont comptées, selon les résultats, les élèves auront le droit à un privilège dès le lendemain qui est choisi par le professeur. Dans le cas contraire, aucun privilège ne sera alloué aux élèves.

3.1.4 Hypothèses

Par rapport à notre problématique et aux dispositifs que nous mettons en place dans nos classes, nous émettons plusieurs hypothèses que l'on viendra valider ou réfuter en fonction de l'analyse de nos résultats :

- La mise en place d'un système de coopération au sein de la classe doit améliorer le comportement des élèves récalcitrants aux sanctions traditionnelles.
- Le système coopératif fonctionne par défaut sur les élèves pour qui les systèmes classiques ont un impact positif.
- Le bilan météo de la classe doit permettre de réguler les conflits naissants entre les élèves et ainsi conserver un climat de travail propice aux apprentissages.

3.2 Dans nos classes

Nous avons choisi de mettre en place dans nos classes les dispositifs précédemment présentés. Ceux-ci ont été adaptés en fonction de nos niveaux de classe. Le bilan météo s'applique de manière similaire pour les classes de grande section et de CM1. En revanche, en ce qui concerne le conseil coopératif, celui-ci doit être mené de manière différente afin de pouvoir répondre au mieux aux besoins des élèves.

En classe de CM1, les décisions prises par les élèves seront réfléchies et souvent adaptées aux problèmes soulevés. Mais l'enseignant des élèves de grande section devra quant à lui, plus souvent les mettre sur la voie pour pouvoir pallier aux difficultés rencontrées. Même si les élèves sont eux-mêmes capables de trouver des solutions, celles-ci peuvent être plus abstraites pour un enfant de cinq ans que pour une enfant de dix ans.

Les privilèges liés au pot à billes seront eux aussi adaptés au niveau de classe. Si les élèves de CM1 peuvent choisir de s'asseoir où il le souhaite pour une journée, cela est plus compliqué pour une classe de grande section qui fonctionne

par groupe de six à huit élèves. Alors ce privilège sera adapté et les élèves choisiront leur place au coin regroupement.

3.2 Analyse de résultats

Nous avons observé les élèves ayant un problème de comportement pendant une période. Autrement dit, nos résultats sont le fruit de cinq semaines d'observation. Évidemment, après ces cinq semaines nous continueront la mise en place des dispositifs choisis ainsi que l'analyse de la mutation du comportement des élèves.

3.2.1 Lancement des dispositifs

Lorsque nous avons mis en place ces différents dispositifs dans nos classes, nous nous sommes rendues compte qu'il est complexe autant pour des élèves de CM1 que de grande section de maternelle, d'exprimer leurs émotions. En effet, lors du bilan météo ou du conseil coopératif, les élèves sont amenés à exprimer leurs émotions. En revanche, dès le premier bilan météo nous avons observé que les élèves n'arrivaient pas à dire ce qu'ils ressentaient.

En maternelle

De ce fait, en classe de grande section nous avons travaillé sur les émotions. Nous sommes partis de la lecture d'un album « *La Couleur des émotions* » de Anna Llenas. Grâce à cet album nous avons pu mettre en avant les quatre émotions fondamentales qui sont la joie, la peur, la tristesse et la colère. A chaque fois que nous découvrons une nouvelle émotion, je demandais aux élèves ce qu'ils avaient compris et s'ils pouvaient donner un exemple afin de mieux comprendre. Par exemple lorsque nous avons travaillé sur la tristesse, une élève a pris la parole pour exprimer que c'est ce qu'elle ressentait. Elle a su dire pourquoi elle était triste en nous disant que son beau-père lui manquait car il s'était séparé de sa maman. L'ensemble de la classe a donc bien compris et a su me dire quand est-ce qu'ils pouvaient être tristes.

Lorsque toutes les émotions ont été travaillées, nous avons joué avec des petits groupes d'élèves à un jeu de cartes dont l'objectif est de reconnaître l'émotion

qui est représentée sur chacune d'elle. Nous avons commencé par une première série de cartes où sont représentés des smileys et des illustrations, puis nous avons poursuivi avec des cartes où se trouvent de vraies photos. Les élèves devaient présenter et justifier leur choix au groupe et celui-ci devait dire s'il était d'accord ou non et pourquoi.

En parallèle, nous avons continué notre travail sur les émotions lors de l'éducation physique et sportive. Lors de séances de danse, les élèves étaient progressivement amenés à exprimer leurs émotions en dansant. Au départ les émotions dansées étaient imposées, jusqu'à ce qu'ils dansent sur la musique de Vivaldi, *Les quatre saisons*. Sur cette musique les élèves devaient danser les émotions auxquelles elle leur faisait penser. Les élèves dansaient en demi-groupe afin qu'il y ait des danseurs et des observateurs et qu'ils puissent s'exprimer sur leur prestation où ce qu'ils avaient pu observer.

Au cours de ce travail sur les émotions les élèves ont eu plus de facilité à exprimer leurs émotions lors du bilan météo ou encore du conseil coopératif.

En plus de cela, des échanges ont dû être faits afin que les élèves prennent conscience de ce qui ne peut pas être changé, autrement dit ce qui s'apparente à la « loi », de ce qui peut l'être. Nous avons mis en avant le fait que ne pas avoir le droit de frapper quelqu'un est vrai pour l'école mais aussi en dehors.

En élémentaire

En CM1, les élèves sont capables d'analyser leur ressenti et d'y poser des mots. La difficulté pour eux est d'oser l'exprimer au groupe classe. En effet, en dehors de la classe, notamment dans la cour de récréation, les élèves ont pour habitude de se réunir et de s'amuser avec leurs amis les plus proches et des querelles entre groupes d'amis sont fréquentes. En conseil de classe ou en bilan météo, de nombreux élèves ont eu des difficultés à exprimer réellement leurs émotions face à certaines situations par peur du jugement des autres ou par peur de « trahir leur groupe ». Pour pallier à cet obstacle, nous avons travaillé en Éducation Morale et Civique sur la liberté d'expression mais aussi sur la liberté de conscience et l'importance de se forger sa propre opinion. Les élèves ont mené des débats très

intéressants à partir de situations d'école fictives mais reflétant leur propre réalité d'élève.

Une fois que les élèves ont réussi à prendre la parole sans peur du jugement des autres, il a été très agréable de constater que les élèves, sans être influencés par leur professeur, ont spontanément exprimé autant d'excuses et de remerciements à leurs camarades que de reproches. Dans les situations où le débat risquait de prendre la forme d'un tribunal, les élèves, à tour de rôle, ont spontanément pris la défense du camarade en difficulté. Le professeur a veillé à ce que chaque élève prenne la parole. Les petits parleurs de la classe ont été obligés de donner leur point de vue sur chaque situation en instaurant un tour de classe où chacun devait donner un argument ou contre-argument à l'obstacle rencontré.

3.2.2 Grille d'analyse

Nous pouvons organiser l'observation de l'attitude inappropriée de certains de nos élèves selon trois rapports qu'entretient l'élève. Tout d'abord l'attitude qu'il peut avoir par rapport aux tâches scolaires, puis par rapport à ses pairs et enfin par rapport à l'adulte.

Nous avons choisi de scinder notre observation en termes de comportement et de communication. En effet, nos élèves qui ne suivent pas les règles de la classe se manifestent par le comportement ainsi que la communication.

Notre grille d'analyse est donc construite en fonction de ses trois rapports :

Rapport aux tâches scolaires	Rapport aux adultes	Rapport aux élèves
Comportement		
S'intéresse aux consignes	Obéit	Leader
Fait preuve d'évitement	Ignore	En retrait

Cherche à se débarrasser de la tâche	Evite	Peut travailler en groupe
Renonce facilement	S'oppose	Coopère facilement dans une activité de groupe
Motivé	Contredit	Prend des initiatives
Attentif	Refuse	Se fait remarquer
Actif	Se laisse oublier	Est rejeté par le groupe
Passif	Sollicite	Cherche le conflit
Disponible	Cherche l'attention	Agresse verbalement
Absent	Cherche à séduire	Agresse physiquement
Calme	Manque de respect	N'a pas de camarades
Agité		A un seul camarade
Opposant		
Communication		
Réaction désinvolte devant un échec	Prend la parole spontanément sans respecter les règles de prise de parole	Inaudible
Réaction exacerbée devant un échec	Coupe la parole	S'exprime par gestes
Sollicite ses pairs	Prend la parole hors de propos	Prend la parole clairement
Sollicite l'adulte	Prend la parole après sollicitation	Coupe la parole

Ne demande pas d'aide	Se confie	Ecoute l'autre
Cherche à copier sur autrui	Recherche le contact physique	Discute
Sait dire ce qu'il ne comprend pas	Ne répond pas	
Ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas	Chuchote	
	Fait des mimiques	

3.2.2 En maternelle

En fin de période quatre, nous avons mis en place les différents dispositifs dans le but que le comportement de certains élèves s'améliore. Puis l'observation s'est faite tout au long de la période cinq. Deux élèves ont été observés. Ceux-ci ont des comportements qui diffèrent, mais ne sont ni l'un ni l'autre dans un aspect positif.

L'élève A est un élève qui est arrivé en cours d'année et qui cherche sans arrêt les limites. Sa maman est présente au quotidien, mais le papa travaille beaucoup et est souvent en déplacement. D'après la maman, aucun enseignant auparavant lui aurait fait part du comportement inapproprié de son enfant.

Élève A :

Tout d'abord, nous allons décrire l'évolution du comportement de l'élève A. Puis nous nous pencherons sur l'évolution de sa manière de communiquer.

Lors des deux premières semaines d'observation, l'élève A est un élève qui cherche constamment à se débarrasser des tâches confiées par l'enseignant. En effet, cela est d'autant plus remarquable lorsque l'enseignant confie des tâches

autonomes et individuelles. L'élève s'oppose à ce que demande le professeur par de multiples excuses comme : « je n'ai pas envie de compter, je suis trop fatigué, ma mère m'a dit que je ne connaissais pas les lettres, je sais compter que jusqu'à trois, etc. ». Il arrive à s'opposer de manière très claire en mettant le travail demandé de côté et en essayant de faire autre chose tels qu'un dessin ou encore un puzzle. L'enseignant doit donc constamment le reprendre en lui demandant de faire ce qui est demandé, évidemment l'élève a le droit de se tromper ou de ne pas connaître l'ensemble des réponses. L'élève sait qu'en cas de difficulté, il peut demander de l'aide à un adulte. Il a le droit de se lever et de venir poser des questions à l'enseignant concernant ce qu'il n'a pas compris. Ces questions peuvent porter sur les consignes en elles-mêmes qui n'ont pas été comprises ou la tâche à réaliser.

Puisque l'élève est obligé de faire ce qui lui est demandé, il cherche à copier sur ses camarades. Il lui arrive de faire cela de manière discrète en regardant la feuille de son voisin sans qu'il ne s'en aperçoive. Lorsque l'enseignant demande à l'élève A s'il a copié sur son voisin, évidemment la réponse est négative. En revanche, quand une question lui est posée sur la tâche qu'il fallait réaliser, l'élève est dans l'impossibilité de donner une réponse. L'enseignant lui répète qu'il aurait pu demander de l'aide, que les autres n'hésitent pas à le faire lorsqu'ils rencontrent un obstacle, comme cela est dit lors de la passation des consignes.

En ce qui concerne la communication envers l'adulte ou envers ses pairs, celle-ci est complexe. En termes de comportement il manque de respect à l'enseignant. Par exemple, il n'hésite pas à pouffer de rire lorsque l'enseignant dit quelque chose. Ou encore il peut lui arriver de s'opposer à ce que dit l'adulte, l'élève peut dire « n'importe quoi ! C'est trop nul ! ». Il agit de manière similaire avec ses pairs, en cherchant constamment le conflit. Lorsque ses camarades travaillent en autonomie, il barbouille leur feuille en rigolant. Évidemment ses camarades ne sont pas contents et me le font immédiatement savoir. Lorsque les élèves travaillent en groupe et apprennent en jouant lors de jeux, l'élève A prend les pions de jeu de ses pairs et les jette de l'autre côté de la classe. Une fois de plus, cela énerve profondément ses camarades et cela crée un conflit. De plus, il agresse verbalement ses pairs régulièrement, cela se manifeste par des méchancetés dites aux autres élèves : « tu as de grosses fesses, t'es moche, t'es nul, tu comprends rien ». Il est évident qu'avec de tels mots, l'élève A est forcément rejeté par l'ensemble du groupe

classe. Si son comportement est inapproprié, il en va de même concernant sa communication. Il prend toujours la parole sans respecter les règles de prise de parole. Il ne lève pas la main afin que l'enseignant puisse lui donner la parole et l'élève A s'exprime à tout va et coupe donc la parole à l'enseignant. En plus, ses interventions sont hors de propos. L'élève A ne s'exprime pas sur le sujet lancé par l'enseignant mais sur tout autre chose. Par exemple, si le professeur est en train d'expliquer un atelier et les objectifs de celui-ci, cet élève peut lui couper la parole pour dire la chose suivante : « je ne mange pas à la cantine. ». Alors que le matin même l'appel a été réalisé et les élèves qui ne mangent pas à la cantine ont été répertoriés. Lorsque l'enseignant le reprend, il fait des mimiques qui montrent soit son mécontentement ou le fait qu'il ne soit pas atteint. En effet, il hausse souvent les sourcils et esquisse un petit sourire. Puis il regarde le professeur dans les yeux en le défiant, celui-ci est obligé de lui demander de baisser le regard et d'arrêter de sourire car il se fait réprimander.

En ce qui concerne la communication avec ses pairs, celle-ci n'est pas meilleure que celle avec l'adulte. L'élève A coupe sans arrêt la parole à ses camarades, ce qui forcément les agacent. Lors des communications en petits groupes, l'élève A s'immisce et coupe la parole de ses camarades pour dire une fois de plus des méchancetés ou encore des vulgarités comme dit précédemment. Il s'exprime également par des gestes qui peuvent être une fois de plus des vulgarités ou des choses non appréciées de ses camarades (je prends toute la place sur le banc au coin regroupement, je lèche mes doigts et je tiens la main de mon voisin etc.)

Ce n'est qu'à partir de la troisième semaine après la mise en place des dispositifs que le comportement de l'élève A a commencé à changer. Les bâtons de couleur rouge sont plus souvent nombreux que les bâtons de couleur bleue, puis le bilan météo est souvent mitigé. En effet, les élèves qui travaillent dans le même groupe que l'élève A se situent tous dans le nuage ou la pluie. Ils expriment le fait que l'élève A les empêche de travailler correctement ou les embête pendant qu'ils essaient de se concentrer. Il était demandé à l'élève A, pour la journée suivante, de ne plus dire de méchancetés à ses camarades ou encore de dessiner sur leur feuille de travail et de les laisser se concentrer. Nous pouvons constater que lors des deux premières semaines cela n'a pas fonctionné. Puis lors du conseil coopératif, le sujet est revenu et nous avons pris des décisions par rapport à cela. Lorsqu'un élève

empêche ses camarades de travailler correctement et de se concentrer, il sera alors isolé et travaillera seul. Lors des prises de paroles en groupe classe, si un élève prend la parole sans y avoir été autorisé, au bout de la deuxième fois il sera mis à l'écart du groupe afin de réfléchir et de pouvoir revenir avec le groupe lorsqu'il sera prêt à respecter la règle de prise de parole.

Lors de la troisième semaine, l'élève A est très agité et renonce facilement face aux tâches qui lui sont confiées. Il se lève régulièrement au lieu de rester assis et cherche l'attention de l'adulte. Lorsque l'enseignant lui demande de faire ce qui lui est demandé il l'ignore et continue ce qu'il est en train de faire et qui n'a jamais été demandé. Cela dérange donc l'ensemble de la classe car le professeur est obligé de le reprendre et de l'isoler comme cela avait été convenu et il n'a à présent plus le droit de se lever. L'élève A essaie également de se faire remarquer par les autres élèves en les sollicitant à plusieurs reprises afin que ceux-ci répondent. Mais les autres l'ignorent ou s'adressent directement à un adulte car cela les embête. Il est très souvent en retrait que ce soit pendant les temps de travail ou encore lors des temps de récréation.

Concernant l'évolution de la communication, il ne demande pas d'aide à un adulte mais il préfère solliciter ses pairs clairement. Plutôt que de copier leur travail sans qu'ils ne s'en aperçoivent, il leur demande ce qu'ils ont répondu. En revanche, il affirme qu'il sait ce qu'il faut faire et ce qu'il faut répondre. Lorsqu'un camarade l'aide il arrive à discuter avec lui et à avoir une conversation. En revanche, il coupe souvent la parole lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves. A présent il lève la main mais prend tout de suite la parole sans que celle-ci lui ait été donnée. Puis lorsque l'adulte lui dit qu'il peut prendre la parole, il ne répond plus du tout. Lors du bilan météo, ses camarades ont soulevé le fait que l'élève A les a moins embêtés mais qu'à certains moments il les a gênés lorsqu'ils travaillaient. Des choses positives ont été mises en avant de la part de ses camarades pour la première fois. De plus, concernant « le pot à billes » qui sont des traits bleus et rouges pour les élèves de maternelle, moins de bâtons bleus ont été perdus, même si les bâtons rouges sont plus importants, l'écart est moindre entre les deux.

Par la suite, en semaine quatre, l'élève commence à montrer de l'intérêt pour les consignes. Il se montre attentif et actif face à celles-ci. L'élève A répond à

l'enseignant lorsqu'il lui pose une question comme par exemple de reformuler la consigne. Grâce à cet intérêt pour les consignes, il arrive mieux à faire ce qui lui est demandé et il réalise les tâches. Cet élève sollicite l'adulte sur les consignes précédentes « maîtresse c'est bien avec le crayon gris que l'on doit écrire ? », et il cherche l'attention de l'adulte ainsi. Cela s'inscrit dans un progrès, car ses questions sont légitimes et une réponse de l'enseignant lui suffit. Une évolution est notable envers ses pairs, car il se fait remarquer en parlant à haute voix lorsqu'ils sont en train de travailler, mais quand on lui demande de cesser il s'excuse. L'élève A parvient même à prendre des initiatives telles que prêter sa gomme si un camarade n'en a pas ou bien demander de fermer un store si le soleil gêne un de ses pair.

En plus de cela, l'élève A réussit à exprimer au professeur qu'il n'a pas compris ce qui lui était demandé et il sollicite l'aide de l'adulte. Ce progrès est considérable car précédemment il renonçait à effectuer la tâche demandée. Il arrive également à prendre la parole seulement après sollicitation, la communication de groupe est donc régulée et apaisée. La communication avec ses camarades est également plus saine, il discute calmement avec eux et il écoute attentivement ce que l'autre lui dit.

Lors du conseil coopératif, l'élève A a, en premier, été félicité pour ses efforts. Ses camarades lui ont adressé des compliments et des remerciements : « J'aime bien quand tu es comme ça, ça me donne envie d'être ton copain. Merci de m'avoir prêté ta gomme et d'avoir demandé de fermer le rideau pour que je puisse travailler. ». L'élève A promet à ses pairs de continuer d'être ainsi et il s'est même excusé pour ses agissements précédents. En deuxième lieu, le travail de cet élève a également été mis en avant. Le professeur l'a félicité pour ses nombreux efforts et les tâches réalisées. Une fois encore l'élève A a su dire quelque chose de pertinent : « J'aime bien travailler mais je ne connais pas les lettres, je vais les apprendre en soutien avec toi maîtresse. ». Le bilan météo est chaque jour un peu plus positif. L'évolution des règles de la classe aide à ce que l'ensemble des élèves évoluent dans un climat de classe serein.

Pendant la cinquième semaine, l'élève A a continué ses efforts. A présent, il commence à être accepté au sein du groupe classe. Il n'est plus mis à l'écart par ses camarades. Au contraire il y a toujours un autre élève pour se ranger avec lui ou

encore se mettre en équipe avec lui lorsque cela est nécessaire. Les élèves se souviennent de son comportement précédent et le compare souvent avec son comportement actuel en exprimant le fait qu'ils préfèrent celui de maintenant. Évidemment la coéducation a beaucoup aidé à l'amélioration du comportement de l'élève A. En effet, chaque soir l'enseignant discute avec le parent de cet élève, qui n'avait jamais eu écho de ce comportement inapproprié. De ce fait, le parent discute chaque jour avec son enfant de cela et l'enseignant fait part à celui-ci de chaque progrès de son enfant. Cela a fortement encouragé l'élève A a progressé.

Elève B :

Lors de la première semaine, l'élève B est un élève qui est motivé et attentif concernant le travail qui lui est demandé, mais il est très agité. En effet, Lorsque l'enseignant passe les consignes au groupe classe, cet élève veut commencer avant même que les consignes soient données. Il souhaite toujours aller plus loin et il en oublie les consignes. Par exemple, avant de faire ce qui lui est demandé, il s'empresse de colorier sa feuille afin de rendre une jolie feuille à l'enseignant. Mais pendant qu'il est en train de faire cela, il ne réalise pas la tâche demandée. En plus de cela, il cherche constamment l'attention d'un adulte en se mettant en avant par rapport aux autres. Lorsqu'un autre élève raconte quelque chose au professeur, l'élève B va intervenir. Par exemple un élève raconte à l'enseignant qu'il est parti en vacances au ski et qu'il a obtenu une médaille, l'élève B intervient pour dire que lui aussi il a plusieurs médailles car il est très fort. Il cherche aussi constamment à séduire l'adulte : « Maîtresse regarde j'ai fait ça, ça te plait ? J'ai mis ce pull, il te plaît ? ». De plus, l'élève B est un leader et prend beaucoup de place. Lors de la création de la chorégraphie pour le spectacle de fin d'année, l'enseignant a fait participer les élèves, cet élève était toujours en train de prendre la parole pour donner ses idées. Lorsque ses pairs commençaient à donner une idée, il surenchérisait : « non mais on pourrait faire encore mieux en faisant ça ». De ce fait il se fait remarquer et prend beaucoup de place, ce qui oblige le professeur à le reprendre. Pour finir sur cette première semaine, l'élève B est un élève qui agresse ses camarades physiquement. En effet, à chaque récréation il lève la main sur un ou

plusieurs camarades. Il exprime le fait qu'il est en train de jouer, mais les autres ne l'entendent pas ainsi.

En ce qui concerne la communication de l'élève, celui-ci ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas et préfère faire ce qu'il veut pour quand même rendre quelque chose à l'enseignant. Pourtant il sait qu'il a le droit de dire qu'il n'a pas compris et de demander l'aide d'un adulte. Mais toujours dans un esprit de séduction, il dit au professeur qu'il ne souhaitait pas le déranger. Puis l'élève B est un élève qui ne respecte pas les règles de parole, il prend la parole spontanément. Ses camarades autour, qui respectent les règles et qui aimeraient aussi répondre aux interrogations de l'adulte sont agacés. De plus, il coupe régulièrement la parole que ce soit au professeur ou aux autres élèves.

La deuxième semaine est similaire. Lors des bilans météo, les élèves expriment avec leurs mots que l'élève B prend beaucoup de place et qu'ils souhaiteraient que cela change. Cet élève écoute ce qu'on lui dit et promet à ses camarades d'essayer de s'améliorer. De plus, ses pairs lui demandent de jouer avec eux calmement sans qu'il y ait des jeux de bagarres car cela est interdit et cela leur déplaît. Puis quand le conseil coopératif a eu lieu, une règle a été mise en place, dès que l'élève B souhaite jouer à des jeux violents ses camarades doivent lui exprimer clairement qu'ils ne veulent pas. Puis s'il insiste, les élèves doivent immédiatement informer un adulte et l'élève B sera sanctionner pour cela. Il sera isolé quelques minutes afin de réfléchir à ses actes et de trouver une solution afin que cela ne se reproduise plus. Concernant les règles de prise de parole, dès que celles-ci ne seront pas respectées, l'élève concerné aura une croix. S'il a une deuxième croix, il est isolé du groupe classe et n'aura plus le droit de prendre la parole. Il reviendra lui-même au sein du groupe lorsqu'il sera prêt à respecter les règles.

Les changements ont tout de suite été visibles en semaine trois. L'élève B est toujours motivé et attentif par rapport aux activités que propose l'enseignant. En revanche il est plus calme face à celles-ci et réalise ce qui est demandé par l'adulte, sans chercher à le séduire ou à le solliciter constamment. L'élève B reste leader mais il arrive plus facilement à coopérer avec ses pairs lors d'activités de groupe. Au lieu d'imposer ses idées, il demande l'avis des autres et surtout prend en compte les leurs. Cela permet à tout le monde d'avoir une place et de pouvoir s'exprimer.

Si son comportement a évolué, sa communication également. A présent, il sollicite l'adulte pour lui dire qu'il n'a pas compris quelque chose. Cela lui permet de répondre à ce que l'adulte souhaite et les relations sont donc apaisées. En plus de cela, il respecte les règles de prise de parole et prend celle-ci lorsqu'elle lui est donnée. Mais lorsqu'il lève la main il appelle sans cesse l'enseignant pour qu'il lui donne la parole immédiatement, ce qui peut être amélioré. Avec ses camarades il discute à présent sans se mettre en avant et le climat est plus serein. Il arrive à écouter l'autre puis à dire ce qu'il souhaite ensuite. Grâce à cela, ses pairs vont plus facilement vers lui. D'ailleurs s'il n'était invité à aucun anniversaire auparavant, aujourd'hui quelques-uns de ses camarades ont un carton d'invitation qui lui est destiné.

Les semaines quatre et cinq ont été positives comme la semaine précédente. Lors du conseil coopératif, l'élève B a été félicité pour la prise en compte de ce qui lui a été dit par ses camarades. Ils lui ont exprimé le fait d'être vraiment contents et que cela leur donnait encore plus envie d'être copain avec lui et de partager des choses. Les bilans météo suivent ce mouvement également et ils sont de plus en plus positifs pour une grande majorité d'élèves.

Contrairement à l'élève A avec qui une coéducation avec la maman existe, avec la maman de l'élève B il n'en est pas de même. En effet, lorsque les faits lui sont rapportés, elle octroie toujours une excuse à son enfant. Ainsi, l'élève retombe plus facilement dans ses travers, mais il arrive facilement à se corriger lorsqu'on lui fait remarquer. Le fait qu'il soit valorisé et félicité par l'ensemble de la classe, cela l'encourage et il est fier d'en faire part à sa maman.

3.2.3 En élémentaire

Lors des deux premières semaines de mise en place du nouveau système de gestion des comportements au sein de la classe, aucune amélioration n'a pu être constatée. Les élèves récalcitrants faisant l'objet de notre étude clinique n'ont montré aucun changement de comportement. Cependant, quelques élèves, voulant affirmer leur présence au sein de groupe classe, ont eu un comportement assez négatif dans le but de faire « perdre » des billes à leurs camarades et ainsi les priver de privilèges. Cette situation a engendré des tensions et des conflits entre les élèves. Le

professeur a donc organisé un conseil des élèves afin de faire le point sur cette situation mais aussi pour rappeler les objectifs de cette nouvelle organisation : retrouver un esprit d'équipe au sein de la classe afin de favoriser un climat de travail positif où chacun peut progresser dans de bonnes conditions en se sentant en sécurité.

Après deux semaines, les premiers effets positifs ont été ressentis par les élèves et le professeur. La plupart des élèves a pris conscience qu'il était plus intéressant d'avoir un comportement positif afin de permettre au groupe de « gagner » un privilège. Les élèves ont choisi, pour une journée de la semaine, leur place assise dans la classe (choix affectif). Cette journée s'est parfaitement déroulé, les élèves n'ont pas profité d'être à côté de la personne de leur choix pour bavarder d'avantage ou diminuer leur concentration. Ils ont, au contraire, maintenu leurs efforts, ce qui leur a permis de gagner des billes pour la semaine suivante. Les élèves sont réellement réceptifs à la valorisation et les billes visibles dans le pot leur permettent de prendre conscience de leurs efforts et des encouragements au cours de la journée. Les élèves, se sont mis d'accord lors de plusieurs récréations, sans l'influence du professeur, pour élaborer une stratégie leur permettant d'améliorer le climat de travail de la classe.

Concernant l'étude clinique menée sur deux élèves, il est important de décrire leur comportement habituel, avant la mise en place du système coopératif, au sein de la classe. Ils seront nommés ci-après, élève A et élève B afin de préserver leur anonymat.

Élève A :

Le premier élève observé est un élève assez perturbateur au sein de la classe, il est constamment dans la recherche d'attention. Il évolue dans un milieu familial très complexe. Son père est incarcéré pour des violences conjugales auxquelles l'élève a assisté. Il arrive le matin en classe avec une charge émotionnelle lourde et la mise au travail est souvent longue et difficile. Il s'agit d'un élève qui ne s'exprime pas avec aisance, il reste généralement muet et se fait remarquer par ses camarades à cause de son comportement. Il sollicite l'attention de

l'adulte en refusant de se mettre au travail et ainsi exprimer son mal-être. Une relation de confiance entre le professeur et l'élève s'est établie depuis le début de l'année. L'élève vient donc régulièrement à la rencontre du professeur pour dialoguer, se confier sur sa vie à l'extérieur de l'école et chercher du réconfort. Les autres élèves expriment régulièrement leur mécontentement face à la place qu'il prend au sein de la classe et tentent de le raisonner. Cet élève a de réelles difficultés scolaires liées à son manque de confiance en lui et, peut-être, à sa recherche permanente de repères. Cependant, il peut se montrer très pertinent et a de grandes capacités lorsqu'il est dans une relation duelle avec l'enseignant.

L'apport de notre nouveau dispositif mis en place pour cet élève serait une réelle intégration dans le groupe classe afin d'être capable de travailler en groupe et lui donner l'envie de solliciter ses pairs en cas de besoin. La communication est un axe de travail important pour lui, il doit devenir capable de s'exprimer autrement que par des actes répréhensibles.

Élève B :

Le second élève observé est très différent du premier en termes de comportement ou de résultats scolaires. Cet élève est très à l'aise avec ses camarades, aime être mis en avant, est délégué de la classe. Il a tendance à vouloir être « le meilleur, le plus fort ». Face à une situation inconnue, qu'il ne maîtrise pas, il refuse en général la mise au travail pour ne pas se confronter à un potentiel échec. Lorsque le professeur lui impose une décision ou un comportement allant à l'encontre de ses propres envies, cet élève se place en opposition et aucun dialogue n'est possible, ni avec l'adulte, ni avec ses pairs. Ses résultats scolaires sont très bons dans l'ensemble et il a de grandes capacités. Il a besoin d'être rassuré et de se sentir valorisé dans ses apprentissages pour maintenir ses efforts.

L'objectif pour cet élève, avec le nouveau dispositif, est de ne plus être dans une relation d'opposition avec l'adulte et dans une relation de compétition avec ses camarades. Il doit devenir capable de travailler en groupe en laissant la place à ses pairs pour exposer leurs volontés et les respecter.

Semaine 1 et 2

Élève A : Face aux tâches que nous lui proposons, l'élève fait preuve d'évitement, il est passif et renonce très facilement. Il a tendance à solliciter l'adulte de façon intempestive. Face à ses camarades, l'élève est plutôt en retrait du groupe classe, il participe très peu aux activités collectives. Son comportement dérange régulièrement ses pairs et fait naître des conflits. Comme nous l'avions évoqué au préalable en citant Roger Cousinet, l'école représente pour de nombreux élèves une continuité avec le modèle familial. Cet élève, qui manque actuellement de repères au sein de son foyer, est en recherche constante des limites à l'école afin de se créer un nouveau modèle de conduite.

Élève B : L'élève se montre réfractaire face aux tâches qu'il ne maîtrise pas, en cas d'échec, sa réaction est désinvolte et exacerbée. En réponse aux demandes de l'adulte, il a tendance à s'opposer et à contredire chaque décision. Il coupe la parole à ses camarades et au PE. Il s'impose en tant que leader du groupe-classe et cherche à s'immiscer dans tous les conflits. Il peut s'agir de chercher à obtenir une sanction comme s'il s'agissait d'un défi à relever. Sylvie Ayrat nous a précisé qu'il s'agissait d'un comportement courant surtout chez les garçons qui souhaitent s'affirmer en tant qu'individu.

Semaine 3

Élève A : Le comportement de l'élève a commencé à évoluer, même s'il renonce facilement aux tâches qui lui sont proposées, il montre de l'intérêt aux consignes. Il sollicite toujours autant l'adulte mais cherche à être interrogé lors d'échanges collectifs. Il attire donc l'attention de ses pairs et fait des efforts pour les écouter afin d'être intégré. Comme nous le précise E. Debarbieux, l'élève a besoin de prendre conscience que le groupe est une aide et non un obstacle aux apprentissages.

Élève B : Le comportement de l'élève diffère selon s'il est seul face aux tâches ou si nous l'observons dans sa relation à l'adulte. Il fait de nombreux efforts pour exprimer ce qu'il ne comprend pas et sollicite l'adulte quand il se sent prêt à renoncer. Cependant, il tente de se faire oublier et demande à prendre la parole afin de laisser la place à ses camarades de s'exprimer. L'écoute des bilans météo de ses camarades en fin de journée, comme le préconise S. Connac, permet à l'élève de prendre conscience que son comportement a un impact direct sur la journée de ses pairs.

Semaine 4

Élève A : Les récompenses obtenues par la classe la semaine précédente ont un effet très appréciable sur le comportement global de l'élève. Ce-dernier est motivé lorsque nous lui présentons une tâche à effectuer et est attentif lors de la passation de consignes. Même s'il sollicite l'adulte, il essaie d'avancer en autonomie. Lors du conseil coopératif, les élèves ont souligné ses efforts et il se sent valorisé par ses pairs. D'après M. Rosenberg, l'estime de soi est un des besoins vitaux au centre des pédagogies alternatives.

Élève B : Malgré son comportement agité au sein de la classe, l'élève est actif face aux tâches. Il tend à solliciter davantage ses pairs que l'adulte. Il sort ainsi d'une relation duelle. Sa tendance à contredire l'autorité du maître persiste mais il en prend conscience et l'exprime au PE par des excuses lors du bilan météo en fin de journée. L'élève s'impose toujours en tant que leader au sein du groupe, il met ce statut à profit en conseil coopératif en régulant la parole de ses camarades. L'entraide développé entre les élèves suite à ce changement de comportement est un des piliers de la discipline coopérative définie par E. Debarbieux.

Semaine 5

Élève A : L'élève se montre attentif et disponible face aux tâches proposées. Alors qu'il ne communiquait pas avec ses camarades, il ose solliciter l'aide de ses pairs lorsque l'adulte n'est pas disponible. Il apprécie se faire remarquer par ses camarades de façon positive. Les billes qu'il fait gagner au groupe classe grâce à son investissement lui procure un sentiment de bien-être. Nous évoquons dans la première partie de ce mémoire que selon Freud, l'enjeu principal de la discipline et des sanctions est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses pulsions naturelles afin de le rendre autonome.

Élève B : Même s'il maintient ses efforts afin de reproduire les agissements positifs de ses pairs et ainsi éviter les conflits, l'élève continue par moment de vouloir se faire remarquer de l'adulte en s'opposant à ses demandes. B. DeFrance souligne qu'il s'agit là de désobéir à l'adulte et non pas à la loi qu'il transgresse. Nous pouvons tout de même remarquer que, face à ses camarades, notamment lors des bilans météo quotidien, l'élève se positionne réellement dans l'écoute d'autrui et prend plaisir à

discuter. En suivant les préconisations de S. Connac, l'élève est ainsi sorti de son rôle de « leader qui impose » pour s'intégrer réellement au groupe classe.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que nos recherches nous ont permis de répondre partiellement à notre problématique. En effet, les nouveaux dispositifs mis en place ont contraint les élèves à s'y adapter. De plus, nos observations ayant été réalisés sur une courte période, il aurait été intéressant d'appliquer la discipline coopérative au sein d'une classe dès la rentrée de septembre et de comparer nos résultats avec les élèves d'une classe appliquant une méthode dite traditionnelle. Néanmoins, nous avons pu constater des changements afin de valider certaines hypothèses ou d'en réfuter d'autres. Un système coopératif permet de réguler le comportement des élèves les plus récalcitrants. En effet, les élèves concernés ont trouvé dans les conseils coopératifs et les bilans météo un espace de paroles et d'échanges avec leurs camarades afin de prendre du recul sur leur comportement. Nous avons pu constater, en cycle 1 de façon plus marquée car la présence des parents au sein de l'école est plus visible, que les résultats positifs attendus sont plus nombreux s'il existe une coéducation avec la famille. Nous n'avions pas anticipé cet obstacle alors que la coéducation est à la base de toute réussite en milieu scolaire. C'est bien pour cela que l'Institution la préconise. Comme évoqué en amont, l'ensemble des scientifiques expose que les résultats d'une sanction éducative doivent être visibles sur le long terme et qu'il serait utopiste de souhaiter en voir une conséquence immédiate. Nous avons pu, chacune dans nos classes, approuver par la pratique cette idée.

Bibliographie

Livres :

Sylvain Connac (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Réseau Canopé

Sylvain Connac (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur

Eric Debarbieux (2018). *L'impasse de la punition à l'école*. Malakoff : Dunod Editeur

Bernard Defrance (1993). *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : Syros.

Eirick Prairat (2003, maj 2007). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Eirick Prairat (1999). *Penser la sanction, les grands textes*. L'Harmattan.

Bernard Rey (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Paris : De Boeck.

Publications en ligne :

Elizabeth T. Gershoff (2018). *School Corporal Punishment in Global Perspective: Prevalence, Outcomes, and Efforts at Intervention*. Récupéré le 28/11/2018.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5560991/>

Maria José Ogando Portela (2015). *Corporal Punishment in Schools - Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Récupéré le 28/11/2018.
<https://www.unicef-irc.org/publications/788-corporal-punishment-in-schools-longitudinal-evidence-from-ethiopia-india-peru-and.html>

Ecole Ballard (). *Maitre-mots pour le président du jour*. Récupéré le 24/01/2019
<https://www.icem34.fr/ressources/classe-cooperative/president-du-jour/138-maitre-mots-pour-le-president-du-jour>

Sylvain Connac (). *Organiser la coopération*. Récupéré le 24/01/2019
<http://www.icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation>

Annexes

Observations élève A période 4 CM1

Rapport aux tâches scolaires	Rapport aux adultes	Rapport aux élèves
Comportement		
S'intéresse aux consignes S2 S3 S4	Obéit S3 S4 S5	Leader
Fait preuve d'évitement S1	Ignore	En retrait S2
Cherche à se débarrasser de la tâche	Evite	Peut travailler en groupe
Renonce facilement S1 S3	S'oppose S2	Coopère facilement dans une activité de groupe
Motivé S5	Contredit	Prend des initiatives
Attentif S5	Refuse	Se fait remarquer S1 S3 S5*
Actif	Se laisse oublier	Est rejeté par le groupe S2
Passif S1 S2	Sollicite S2 S3	Cherche le conflit S1 S3

Disponible S5	Cherche l'attention S1 S2 S3 S5	Agresse verbalement
Absent	Cherche à séduire	Agresse physiquement
Calme	Manque de respect	N'a pas de camarades
Agité S2		A un seul camarade
Opposant		
Communication		
Réaction désinvolte devant un échec S3	Prend la parole spontanément sans respecter les règles de prise de parole	Inaudible S1
Réaction exacerbée devant un échec	Coupe la parole	S'exprime par gestes S2
Sollicite ses pairs S5	Prend la parole hors de propos	Prend la parole clairement S4 S5
Sollicite l'adulte S1 S2 S3 S4 S5	Prend la parole après sollicitation S3 S4	Coupe la parole
Ne demande pas d'aide	Se confie S1 S4	Écoute l'autre S3 S4 S5
Cherche à copier sur autrui	Recherche le contact physique	Discute

S1 S2		
Sait dire ce qu'il ne comprend pas S1 S5	Ne répond pas S1 S2	
Ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas	Chuchote S5	
	Fait des mimiques	

Semaine 1

Semaine 2

Semaine 3

Semaine 4

Semaine 5

Observations élève B période 4 CM1

Rapport aux tâches scolaires	Rapport aux adultes	Rapport aux élèves
Comportement		
S'intéresse aux consignes S3 S4	Obéit S4 S5	Leader S1 S2 S3 S4 S5
Fait preuve d'évitement S1	Ignore	En retrait
Cherche à se débarrasser de la tâche S2	Evite S3	Peut travailler en groupe S5
Renonce facilement S1 S2 S3	S'oppose S1	Coopère facilement dans une activité de groupe
Motivé	Contredit S1 S2 S4	Prend des initiatives S3 S4
Attentif S5	Refuse	Se fait remarquer S1
Actif S4	Se laisse oublier S3	Est rejeté par le groupe
Passif	Sollicite	Cherche le conflit S2

Disponible S5	Cherche l'attention S5 S2	Agresse verbalement
Absent	Cherche à séduire	Agresse physiquement
Calme	Manque de respect	N'a pas de camarades
Agité S4		A un seul camarade
Opposant S2		
Communication		
Réaction désinvolte devant un échec S1	Prend la parole spontanément sans respecter les règles de prise de parole S1 S2 S3	Inaudible
Réaction exacerbée devant un échec S2	Coupe la parole S1 S2	S'exprime par gestes S2
Sollicite ses pairs S4	Prend la parole hors de propos	Prend la parole clairement S1 S3
Sollicite l'adulte S3 S4	Prend la parole après sollicitation S4 S5	Coupe la parole S1 S2

Ne demande pas d'aide S5	Se confie	Écoute l'autre S4 S5
Cherche à copier sur autrui S2	Recherche le contact physique	Discute S3 S4 S5
Sait dire ce qu'il ne comprend pas S3	Ne répond pas	
Ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas S1 S3	Chuchote	
	Fait des mimiques S1	

Semaine 1

Semaine 2

Semaine 3

Semaine 4

Semaine 5

Remerciements

Nous tenions à remercier Mesdames Jessyca TRETOLA et Fatima DAVIN pour leur accompagnement lors de la rédaction de ce mémoire. Nous remercions également Madame Farida SNACEL (PEMF) pour son écoute et ses conseils sur notre dispositif lors de ses visites en classe.

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif de nous interroger sur la nécessité d'instaurer des règles au sein de la classe et d'y faire correspondre des sanctions selon la transgression afin de favoriser les apprentissages. Nous nous questionnons alors sur les alternatives possibles à la sanction traditionnelle pour favoriser la valorisation de l'élève tout en maintenant la discipline dans nos classes. Nous avons choisi de mettre en place une recherche clinique dans le but d'expérimenter un système de gestion du comportement coopératif. L'idée est de faire prendre conscience à l'élève, qu'en faisant partie intégrante du groupe, chacun de ses actes a un impact sur l'ensemble des élèves de la classe et donc de leurs apprentissages. Notre expérimentation aura lieu parallèlement en école maternelle et en école élémentaire.

Mots-clés : discipline, transgression, sanction, alternatives, système coopératif, valorisation

Summary :

The aim of this thesis is to question us about the need to put in place regulations in the class and to associate sanctions depending on the degree of infringement to promote learnings. We question us on the alternative possibilities to the traditional punishment to promote the pupil's valorization while keeping discipline in the classroom. We choosed to set up a clinical research to test a cooperative behavior management system. The idea is to make the pupil aware that, as a part of a group, each of his actions as a direct impact on all pupils in the class and therefor their learning. Our experimentation will take place parallel in kindergarten and in elementary school.

Keywords : discipline, infringement, sanction, alternatives, cooperative system, valorization