

Autorité et gestion de classe : comment pallier les bavardages défavorables aux apprentissages du groupe classe ?

Mathilde Hedan

▶ **To cite this version:**

Mathilde Hedan. Autorité et gestion de classe : comment pallier les bavardages défavorables aux apprentissages du groupe classe ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02184450

HAL Id: dumas-02184450

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02184450

Submitted on 28 Jan 2020

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.

Mathilde HEDAN

Autorité et gestion de classe :

Comment pallier les bavardages défavorables aux apprentissages du groupe classe ?

Mémoire de Master 2 "Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation" *(MEEF)*
Mention : premier degré

sous la direction de Mme Nicole LEGENDRE

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

A tous les professionnels venus dans ma classe pour observer mon travail :

- Mme Anne AUFFRAY (PEMF - tutrice DSDEN),
- Mme Nicole LEGENDRE (tutrice et formatrice ESPE),
- M. Stéphane MORAND (PEMF - visite croisée),
- M. Emmanuel JACOB (CPC) ;

merci pour tous leurs conseils et les échanges constructifs que nous avons partagés.

Sommaire

Introduction 1

1. Partie théorique 3

1.1. Qu'est-ce que l'autorité ? 3

1.1.1. Quelques causes et conséquences des problèmes de discipline 3

1.1.2. Définition de l'autorité 4

1.1.3. Différentes conceptions de l'autorité 4

1.1.3.1. L'autorité autoritariste 4

1.1.3.2. L'autorité évacuée 5

1.1.3.3. L'autorité naturelle 5

1.1.3.4. L'autorité éducative 5

1.1.4. Comment mettre en place cette autorité ? 7

1.1.5. Pour conclure sur l'autorité, avec Franck Léonard (2007)… 8

1.2. Qu'est-ce que la gestion de la classe ? 8

1.2.1. Définition de la gestion de classe 8

1.2.2. Différents paramètres de la gestion de classe 9

1.2.2.1. La prévention des problèmes de discipline selon Kounin (1970) 9

1.2.2.2. Jones (1979 ; 1987) et le langage corporel 11

1.2.2.3. La gestion de la parole par Herreman, Caillabet, Etrillard, Ghrenassia et Similowski (2014). 12

1.2.3. Pour conclure avec le lien entre autorité et gestion de classe 13

1.3. Qu'est-ce que le bavardage ? 14

1.3.1. Définition du bavardage 14

1.3.2. Pourquoi un élève bavarde-t-il ? 14

1.3.3. Que faire face aux bavardages des élèves ? 15

1.4. Conclusion 16

2. Recueil de données et analyse 17

2.1. Grille d'évaluation de l'environnement de la classe 18

2.2. Grille d'évaluation de la réglementation 21

2.3. Grille d'évaluation de l'enseignement 27

2.4. Grille d'évaluation des interactions 30

2.5. Pour conclure avec l'analyse du recueil de données 33

3. Remédiations 34
3.1. Avant la classe : une préparation plus minutieuse 34
3.2. Pendant la classe : un travail sur ma posture et des moyens pour les élèves 36
3.2.1. Conscientisation de la prise de paroles par les élèves 36
3.2.2. Modification de ma posture 37
3.2.2.1. Premier objectif : capter l'attention des élèves 37
3.2.2.2. Second objectif : laisser de la place aux élèves 39
3.2.3. Modification de ma façon d'interagir avec les élèves 40
3.2.3.1. ... pour préserver leur estime de soi 40
3.2.3.2. ... pour préserver l'estime portée par leurs camarades 41
3.2.4. Favoriser une mise en activité permanente des élèves 42
3.2.4.1. Anticiper certains points d'organisation 42
3.2.4.2. Développer l'autonomie des élèves 43
3.3. Après la classe : une remise en question permanente 45
4. Conclusion 46
Bibliographie 47
Sitographie 48
Annexes 49
Annexe 1 : Exemple de mon cahier journal 49
Annexe 2 : Exemple de contrat, pris sur le site Lutin Bazar 52

De nombreux sondages ont démontré que la discipline est une préoccupation majeure pour les enseignants, pour les administrateurs et pour le public en général (Jones et Jones, 1995). De plus, certaines études, notamment celle de Veenman en 1984, ciblent la discipline comme étant un sérieux problème pour les enseignants. La situation ne semble pas s'améliorer puisque le problème persiste et le contrôle des élèves apparaît plus difficile aujourd'hui par rapport aux années passées. Le temps consacré par l'enseignant à maintenir la discipline, les efforts déployés pour assurer l'ordre dans sa classe, la fatigue et la tension engendrées par le travail dans un climat de désordre conduisent au découragement et parfois au désir de quitter la profession (Estrela, 1994).

Beaucoup de futurs et nouveaux enseignants s'interrogent sur ce qui paraît être un fondement du métier qui ne s'apprend pas et/ou qui n'est pas enseigné en formation et dont les modes d'acquisition paraissent mystérieux. Certains arriveraient à acquérir de l'autorité dans et par l'exercice du métier, alors que d'autres n'y arriveraient jamais (Léonard, 2007).

Face à cette situation considérée comme inquiétante, Jean-Pierre Legault (2001) estime que la gestion disciplinaire de la classe doit être envisagée comme une compétence à acquérir dès la formation initiale des enseignants et à réévaluer, et à développer au cours de la formation continue.

Il ajoute qu'aujourd'hui, l'autorité est remise en cause, de même que la crédibilité des adultes. Les enfants sont plus précoces, mieux informés (de leurs droits) et vivent parfois dans un climat permissif. Ainsi il n'est pas rare de voir des élèves réagir devant un enseignant qui éprouve des difficultés à gérer sa classe. Ces changements dans le développement de l'enfant et dans la société qui l'entoure rendent les enseignants perplexes, voire décontenancés. S'appuyant souvent sur leurs droits, les élèves peuvent être plus difficiles à traiter et à contrôler. De plus, certains ont acquis un appui presque inconditionnel de leurs parents. Wolfgang et Kelsay (1991), dans un article sur la discipline, ont analysé ces changements chez les jeunes. A cause du contexte familial actuel, les enfants n'arrivent plus à l'école avec le même schème de valeurs qu'autrefois parce qu'ils sont élevés différemment.

De plus, l'enseignant doit prendre des décisions à partir d'un environnement qui présente des propriétés très complexes. Cette complexité met beaucoup de pression sur ses

épaules : il doit en permanence protéger le processus enseignant / apprentissage dont il est responsable et s'assurer que personne ne le mette en péril. Cette pression est constante et elle rend la discipline difficile puisqu'elle ne laisse aucun répit à l'enseignant (Legault, 2001).

Pourquoi avoir choisi le thème de la gestion de classe pour mon mémoire ?

Dans un premier temps, en première année de master MEEF, l'autorité me posait question, voire me souciait. Je me demandais si je ne serai pas trop autoritaire envers mes élèves.

Désormais je suis professeur des écoles stagiaire, exerçant à mi-temps dans une classe de CE1. Lors des différentes visites réalisées dans ma classe jusqu'à présent, une remarque récurrente est faite de la part des professionnels : mes élèves sont respectueux, ils ont conscience que c'est l'enseignante qui fait autorité dans la classe. Donc l'autorité ne semble pas me poser problème.

Cependant, il s'agit d'un groupe dynamique, vivant, dont le comportement peut rapidement « déborder » de part leurs bavardages et dispersions.

Ceci perturbe le déroulement de plusieurs séances quotidiennes et engendre une perte d'efficacité (temps, déconcentration) dans les apprentissages. De plus, il nécessite un recadrage permanent et très énergivore.

C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, mais également pour améliorer mon quotidien en classe, je souhaite résoudre la problématique suivante :

Comment pallier les bavardages défavorables aux apprentissages du groupe classe ?

Tout d'abord, suite à différentes lectures, j'exposerai trois concepts en lien avec ma problématique : l'autorité, la gestion de classe et le bavardage. J'établirai ensuite un diagnostic de la situation au sein de ma classe et en analyserai les causes. Pour terminer, plusieurs solutions seront présentées afin de remédier à la récurrence des bavardages de la part des élèves.

1. Partie théorique

1.1. Qu'est-ce que l'autorité ?

1.1.1. Quelques causes et conséquences des problèmes de discipline

Plusieurs études ont été consacrées à ce sujet :

Levin et Nolan (1991) soutiennent que les changements sociaux, la télévision et la violence, l'explosion du savoir et l'échec à reconnaître et à combler les besoins fondamentaux des jeunes peuvent être considérés comme des facteurs ayant une incidence sur les problèmes de discipline à l'école.

Edwards (1993) estime que l'école favorise la compétition au détriment de l'image de soi. De plus, l'auteur considère que la qualité de l'enseignement et des relations interpersonnelles ainsi que la réglementation axée sur un contrôle parfois excessif sont des facteurs qui incitent les élèves à l'inconduite.

Un manque de discipline peut alors engendrer, selon Jean-Pierre Léonard (2007), les comportements suivants :

- l'agression physique ou verbale envers l'enseignant ou un autre élève,
- des actes immoraux, tels la tricherie, le vol,
- le défi à l'autorité, c'est-à-dire le refus de faire ce qui est demandé,
- la perturbation des activités (bavarder, circuler dans la classe, faire le clown, lancer des objets),
- le refus de travailler (rêvasser, faire autre chose).

1.1.2. Définition de l'autorité

Étymologiquement, le terme « autorité » vient du verbe latin *augeo* qui a le double sens de « faire grandir, faire progresser, augmenter » et de « innover, inventer ». Du verbe sont issus les substantifs *auctor* et *auctoritas*, qui ont donné respectivement en français *auteur* et *autorité*. Donc l'autorité serait la compétence reconnue à celui ou celle qui apporte des réponses nouvelles et qui est capable de faire progresser.

1.1.3. Différentes conceptions de l'autorité

Il existe aujourd'hui trois, voire quatre conceptions de l'autorité : l'autorité naturelle, ainsi que l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative, que Bruno Robbes (2010) présente comme suit.

1.1.3.1. L'autorité autoritariste

Aujourd'hui, lorsque les médias, les hommes politiques et l'opinion publique emploient le terme d'« autorité », ils font majoritairement référence à une conception autoritariste de l'autorité. Selon cette conception, un enseignant, détenteur d'une fonction statutaire, exercerait une domination sur l'élève afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination s'imposerait unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation.

1.1.3.2. L'autorité évacuée

Un autre mouvement important dans la société tend quant à lui à refuser l'idée d'autorité et son exercice même, au nom d'une idéologie ou d'une posture philosophique. Alors l'enseignant relativise sa position de transmetteur de savoirs ou encore considère que l'exercice de l'autorité ne fait pas partie de sa mission. Cette position relève d'une conception d'évacuation de l'autorité.

1.1.3.3. L'autorité naturelle

Bruno Robbes (2010) ajoute également une représentation installée, selon laquelle il existerait une autorité naturelle. Donc certains possèderaient ce don, d'autres pas. Cette représentation est très présente dans les professions d'éducation et d'enseignement : le « bon » professeur serait doté d'une autorité « naturelle » qui s'imposerait d'elle-même dans un processus de séduction (« charisme »), du seul fait qu'il détient le savoir, sans nécessité qu'il en fasse la preuve, qu'il persuade ou argumente.

1.1.3.4. L'autorité éducative

Le maître de conférence en sciences de l'éducation affirme que, pour exercer une autorité éducative, il faudrait pouvoir se libérer des représentations et des manières d'agir relevant de l'autorité autoritariste, évacuée ou naturelle et reconnaître que l'autorité est un fait consubstantiel du lien humain, un principe régulateur du lien social. Elle ne peut donc pas s'exercer. Elle repose sur une responsabilité qui ne se délègue pas (dimension personnelle). Elle n'existe pas en soi, mais en relation avec autrui (dimension relationnelle).

Il poursuit en déclinant l'autorité éducative selon trois dimensions : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire l'autorité.

- Être l'autorité : c'est l'autorité statutaire.

Le statut est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice de l'autorité. Il pose deux non-négociables : celui de la fonction institutionnelle (enseignant transmetteur de savoirs), celui de la place générationnelle (adulte plus âgé que l'enfant, dépositaire d'une culture à transmettre, garant du respect des interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale : interdit de l'inceste, de meurtre, de parasitage).

- Avoir de l'autorité : c'est l'autorité de l'auteur.

Une confiance suffisante en soi est nécessaire pour s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie dans ses relations aux autres, et à autoriser l'autre à être auteur de soi-même, sur la voie de l'autonomie et de la responsabilité.

- Faire autorité : fondamentalement, l'autorité relève de savoirs d'actions.

L'enseignant mobilise dans sa pratique des savoirs d'action toujours contextualisés. L'exercice de ces savoirs d'action repose sur des dispositifs pédagogiques (cadre éducatif contenant, médiations entre soi et les élèves, apports didactiques) autant que sur les vecteurs communicationnels (impliquant le corps, les regards, la voix, les gestes, la position dans l'espace, les déplacements et la distance…).

Finalement, l'autorité éducative est, selon Bruno Robbes (2010), une relation statutaire asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.

Pour conclure, si l'autorité naturelle est un mythe pour Bruno Robbes (2010), l'autorité évacuée une posture idéologique, l'autorité autoritariste un essai de restauration nostalgique du pouvoir, l'autorité éducative, quant à elle, travaille de sa propre disparition, car sa finalité ultime réside dans l'émergence du sujet éduqué comme auteur de soi-même.

1.1.4. Comment mettre en place cette autorité ?

Pour une autorité structurante qui n'a rien de naturel et qui doit le moins possible au hasard, Franck Léonard (2007) a plus particulièrement retenu les axes suivants :

- *Le professeur* : une image de soi forte et claire, rendue perceptible puis construite dans des analyses de pratiques professionnelles, qui permette de dissocier le rôle public et la sphère du privé ; la recherche d'une cohérence d'ensemble du professeur qui manifeste le respect dû aux élèves et qui montre que celui-ci est bien à sa place lorsqu'il est en classe.

- *L'équipe* : le travail collectif et la réflexion sur les missions, les objectifs ; ces manifestations fondent une autorité institutionnelle, une autorité fonctionnelle que le professeur seul en classe ne peut faire fonctionner.

- *Des savoirs* assurés et de différentes natures pour appréhender la complexité des situations : des savoirs d'enseignement, des savoirs « sociaux » qui permettent de comprendre et d'expliquer les phénomènes scolaires, qui permettent aussi d'éclairer les incidences des choix du professeur sur la vie de classe et sur les élèves, enfin la connaissance des lois, celles qui définissent les missions de l'école, des fonctionnaires et des enseignants.

- *Les élèves* : une capacité à faire progresser, à évaluer les élèves et à leur donner les moyens de mesurer leurs avancées et le travail restant à accomplir.

- *La classe* : une capacité à créer les conditions des apprentissages en organisant la classe, à rappeler aussi les droits et les devoirs, à poser les règles, celles qui relèvent de la communauté éducative locale, celles qui sont élaborées avec les élèves pour les besoins des apprentissages, celles qui définissent les sanctions.

- *Les choix pédagogiques* : une capacité à faire vivre les responsabilités, à mettre en place un fonctionnement démocratique. C'est aussi la délégation par laquelle le professeur manifeste la confiance qu'il a envers les élèves et fait comprendre que l'autorité est seulement mise au service des apprentissages.

1.1.5. Pour conclure sur l'autorité, avec Franck Léonard (2007)…

La demande forte d'autorité, à l'école comme ailleurs, ne doit pas masquer le fait que l'autorité a changé. D'une autorité de nature ou de statut, elle est devenue aujourd'hui une autorité qui doit être expliquée et justifiée, orientée vers un but connu. L'autorité à l'école ne peut plus être celle qui inspirait la crainte sous la IIIe République. Elle est maintenant plus complexe à mettre en œuvre parce qu'elle recherche l'adhésion de ceux qui veulent bien s'y soumettre. C'est pourquoi la seule détention du pouvoir ne suffit pas (ou ne suffit plus) à construire l'autorité.

L'autorité à l'école est une relation entre le professeur et les élèves qui lui sont confiés, pour qu'il les aide à progresser. Elle est l'aboutissement d'un travail régulier et raisonné au profit de et avec les enfants. Elle exige engagement, rigueur et empathie.

Les professeurs disposent d'importantes marges de manœuvre et de grandes libertés dans les choix éducatifs et pédagogiques qu'ils font. C'est probablement ce qui fait que les métiers de l'enseignement sont perçus à la fois comme anxiogènes (parce qu'ils obligent à faire des choix et font prendre le risque de se tromper) et épanouissants (parce qu'ils permettent l'expression de styles professionnels).

1.2. Qu'est-ce que la gestion de la classe ?

1.2.1. Définition de la gestion de classe

La gestion de la classe est définie comme suit : « Fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage. » (Legendre, 1993). Daniel Duke, pour sa part, définit ainsi la gestion de la classe : « C'est l'ensemble de dispositions et de règles indispensables à la création et au maintien d'un environnement qui permet d'enseigner et d'apprendre. » (Duke, 1979).

La gestion de la classe renvoie constamment à la gestion de l'enseignement et à la gestion des apprentissages. Mais l'enseignement et l'apprentissage sont une fin ; la gestion de la classe représente un des moyens essentiels pour atteindre cette fin (Côté, 1994).

1.2.2. Différents paramètres de la gestion de classe

Rénald Legendre (1993) nous apprend que les objets de la gestion de la classe sont le temps, l'espace, le programme d'activités, les codes, les règles et les procédures, le système de responsabilités, le système de relations, le système d'évaluation et de reconnaissance, les ressources humaines et matérielles.

Pour Jean-Pierre Legault (2001), dans le contexte actuel, une gestion de classe plus dynamique, améliorée, passe par une volonté de donner un nouveau souffle à la pédagogie, à l'apprentissage des élèves, ainsi qu'à leur motivation. Elle passe aussi par une réflexion sur les compétences requises, notamment celles d'anticiper, de motiver, de diversifier son enseignement et surtout de remettre en question sa pratique.

Les habiletés de l'enseignant efficace visent à conduire la classe avec un maximum d'engagement des élèves à la tâche et avec un minimum de dérangement.

1.2.2.1. La prévention des problèmes de discipline selon Kounin (1970)

Kounin a orienté ses travaux sur l'identification des comportements de l'enseignant qui ont une influence sur la participation et la collaboration des élèves aux activités de la classe et par conséquent sur la prévention des problèmes de discipline. Voici brièvement les principaux concepts tels que définis par l'auteur, ainsi que les techniques de gestion de classe qu'il suggère aux enseignants soucieux de miser sur une approche préventive.

- *L'effet de réverbération :* Ce concept signifie que les paroles et les gestes de l'enseignant envers un élève déviant ont souvent une influence sur l'ensemble de la classe. Parfois appelé effet ronds dans l'eau, l'effet de réverbération peut être produit soit par des commentaires dissuasifs, soit par des commentaires positifs.

- *La vigilance :* Les enseignants efficaces, habiles à contrôler leur groupe, ont des yeux derrière la tête et ils savent ce qui se passe dans la classe. La vigilance peut se manifester par le biais de la communication verbale ou non verbale. Habile à repérer rapidement un élève fautif, à solutionner les cas les plus importants, à intervenir au bon moment, l'enseignant efficace démontre aux élèves qu'il est conscient de ce qui se passe devant lui.

- *La cadence et la régularité :* Les deux concepts réfèrent au rythme de la leçon adopté par l'enseignant et à l'absence de tout changement brusque qui viendrait le briser. La discontinuité entraîne parfois un certain désordre dans la classe. L'enseignant, habile à effectuer des transitions harmonieuses entre deux activités, favorise le maintien des élèves à la tâche et réduit les problèmes de comportement.

- *Le chevauchement :* Ce concept a été défini par Kounin en fonction de l'habileté de l'enseignant à superviser deux ou plusieurs situations en même temps. L'enseignant expérimenté réussit à corriger le travail d'un élève tout en gardant un œil sur le groupe et en l'encourageant à poursuivre.

- *Le maintien de l'intérêt du groupe :* L'enseignant qui sait éveiller l'intérêt de son groupe en attirant son attention, qui est habile à interroger les élèves en les maintenant sur le qui vive, en interrogeant le plus d'élèves possible et en faisant appel au groupe et aux individus en alternance, accroît l'engagement de ses élèves et prévient les comportements déviants.

Ainsi pour Kounin, l'efficacité de la discipline résulte souvent des habiletés de l'enseignant à favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et sa collaboration aux activités.

1.2.2.2. Jones (1979 ; 1987) et le langage corporel.

Jones a élaboré ses travaux à l'intention des enseignants soucieux d'éviter les pertes de temps en classe imputables aux élèves qui bavardent, paressent ou encore dérangent les autres élèves. Ainsi, pour aider l'élève à se contrôler, Jones suggère entre autres l'emploi efficace du langage corporel et fournit aux enseignants quelques techniques visant à aider les élèves durant les périodes de travail individuel. Le langage corporel comprend le regard direct, la proximité physique, le maintien, l'expression du visage et les gestes. En utilisant ce mode de langage, l'enseignant fait savoir à l'élève qu'il contrôle la situation, qu'il est conscient de ce qui se passe et qu'il s'attend à ce que l'élève mette fin à son inconduite.

- *Le regard direct :* Le fait de regarder un élève droit dans les yeux peut s'avérer être une technique efficace et produire d'excellents résultats, à condition que l'enseignant soit à l'aise avec cette façon de faire, et surtout qu'il fixe l'élève dans les yeux suffisamment longtemps pour obtenir les résultats escomptés.

- *La proximité physique :* Le fait de se rapprocher (rapidement) de l'élève perturbateur constitue une technique puissante qui, combinée au regard direct, produit des résultats intéressants. Dans la majorité des cas, il ne sera pas nécessaire pour l'enseignant d'utiliser la verbalisation. L'enseignant expérimenté a appris à circuler librement dans sa classe et à se tenir à peu de distance des élèves susceptibles de déranger.

- *Le maintien :* Pour faire sentir son autorité, Jones soutient que la posture et le maintien constituent des moyens efficaces. Selon l'auteur, les élèves décodent rapidement ce que signifie une posture droite et un maintien assuré par opposition à une posture affaissée et à des mouvements plutôt hésitants.

- *L'expression faciale et les gestes :* Dans la continuité du regard direct, l'expression du visage véhicule plusieurs messages aux élèves. Hochements de tête, froncements de sourcils, lèvres pincées sont autant d'expressions qui incitent les élèves à bien se conduire. Manifester ainsi sa désapprobation face à une inconduite réduit les possibilités d'affrontement avec les élèves. De plus, l'auteur propose l'emploi de certains gestes, notamment de la main, pour transmettre des messages de dissuasion ou d'encouragement aux élèves. Porter un doigt à ses lèvres, lever la main sont autant de signaux utilisés par les enseignants pour obtenir le silence.

- *L'aide en situation :* Durant un travail, il arrive parfois qu'un ou plusieurs élèves soient en difficulté ou dans l'impossibilité de poursuivre. Cette situation occasionne l'inconduite chez certains. L'aide en situation s'impose pour ces derniers. Mais il faut éviter de demeurer trop longtemps auprès de chacun car cela peut occasionner le désordre. Jones suggère une aide d'environ vingt secondes auprès de chaque élève en difficulté. Ce court laps de temps doit être structuré pour produire les résultats escomptés.

1.2.2.3. La gestion de la parole par Herreman, Caillabet, Etrillard, Ghrenassia et Similowski (2014).

Pour ces auteurs, la gestion de la parole est primordiale. Voici leurs conseils :

- Éviter de monopoliser la parole.
- Parler en visant le fond de la classe, mais sans crier. Vérifier que ceux du fond entendent. Ne pas interroger que les premiers rangs.
- Moduler sa voix, en baissant le ton s'il y a trop de bruit, ou en haussant le ton pour rétablir le calme.
- Éviter les échanges oraux trop longs, car cela disperse vite l'attention.
- Ne pas craindre les silences bien tempérés, car souvent cela ramène ou favorise l'attention ou la réflexion.
- Ne donner les consignes que dans le calme et en étant assuré de l'écoute de tous. En vérifier la compréhension par la classe en les faisant reformuler par un ou deux élèves.
- Ne pas interroger « à la cantonade », car le risque est d'obtenir un brouhaha collectif comme réponse. Interroger individuellement, en refusant d'écouter celui qui n'a pas été interrogé.
- Ne pas interroger toujours les mêmes élèves et solliciter ceux qu'on n'entend jamais.

- Certaines réponses doivent être prises en compte et valorisées, même si elles ne correspondent pas exactement aux attentes, notamment dans les cas où elles ouvrent des perspectives intéressantes ou révèlent des incompréhensions ou des erreurs.
- L'écoute des élèves sera favorisée par un déplacement de l'enseignant aux quatre coins de la classe.
- Avant de demander aux élèves d'écouter, l'enseignant doit s'assurer d'être lui-même capable de les entendre. Son écoute est essentielle pour établir la confiance et intégrer apports et objections venant des élèves. La crainte de voir dériver la leçon loin de ce qui était prévu est légitime, mais ne doit pas conduire à se rendre sourd à toute digression.

1.2.3. Pour conclure avec le lien entre autorité et gestion de classe

Selon Léonard (2007), l'autorité et la gestion de classe sont deux réalités qui entretiennent des rapports variables dans le temps et dans les situations. Elles peuvent être complémentaires ou découler l'une de l'autre.

L'auteur énumère des compétences attendues en fin de formation initiale :

- élaborer, faire comprendre et faire respecter, en fonction de l'âge des enfants, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe ;
- être attentif aux réactions des élèves, proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves ;
- savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès et les responsabiliser ;
- se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe.

Mais les enseignants sont toujours au prise avec des élèves qui ne sont pas engagés dans la tâche (bavardage excessif, inattention, interruption, insubordination). Le bavardage de la part des élèves peut être une forme de non-respect des règles et des procédures instaurées par l'enseignant.

1.3. Qu'est-ce que le bavardage ?

1.3.1. Définition du bavardage

Selon le dictionnaire Larousse, le bavardage est « l'action de parler abondamment ».

Pour d'autres, il s'agit d'un phénomène social. Le bavardage est une causette, un ensemble de propos vains ou futiles, du verbiage, un discours sans intérêt. A l'échange de propos sans importance, souvent d'abondance, s'ajoute l'idée de raconter ce que l'on est censé taire.

Cependant, dans l'univers scolaire, ce n'est pas l'indiscrétion ou la divulgation de secrets qui seront sanctionnés, mais des propos jugés inintéressants ou inutiles pour le déroulement de la séance d'apprentissage prévue par l'enseignant. Mais ce qui est spécifique à l'école, c'est la prise de parole réprimée parce qu'elle n'est pas autorisée à cet instant (Herreman – Caillabet – Etrillard – Ghrenassia – Similowski, 2014).

1.3.2. Pourquoi un élève bavarde-t-il ?

Selon ces mêmes auteurs, un élève peut éprouver le besoin de bavarder :

- parce qu'il a un besoin matériel (un stylo, une feuille, …) ;
- parce qu'il a un besoin pédagogique :
    - il n'a pas écouté ou compris la consigne (« qu'est-ce qu'il faut faire ? ») ;
    - la tâche à réaliser est jugée trop facile ou trop difficile, donc l'élève a besoin d'aide ;
    - il a fini (ou considère qu'il a fini) et ne sait pas quoi faire après.
- parce qu'il a un problème pédagogique, psychologique ou affectif :
    - il refuse la tâche ;

- il a besoin de communiquer pour se sentir bien dans la classe ;
- il s'ennuie ;
- il n'a pas compris son métier d'élève ou refuse les règles de vie de la classe.

1.3.3. Que faire face aux bavardages des élèves ?

Différentes solutions sont formulées par les auteurs cités précédemment :

- Un dialogue avec l'enfant peut être la première solution à envisager. Mais un échange avec les collègues et / ou les parents peut également être opportun, afin de connaître son comportement les années passées ou à la maison.
- L'enseignant doit s'interroger concernant divers points :
  - les mesures matérielles (fournitures, disposition des bureaux, gestion des déplacements des élèves, …) ;
  - sa posture d'enseignant (le regard, la voix, les déplacements, le dynamisme, …) ;
  - les dispositifs pédagogiques (les règles de vie, le rappel à l'ordre, voire la sanction, la passation de consignes, l'organisation de la situation d'apprentissage en terme d'espace, de temps, de travail en groupe ou individuel, le sens donné aux apprentissages, la dynamique de progrès, …).

1.4. Conclusion

« L'enfant qui participe à une activité qui le passionne se discipline lui-même, à moins que le travail ne le discipline automatiquement (…) Le seul critère sera alors, non pas : ces enfants sont-ils sages, obéissants, tranquilles, mais : travaillent-ils avec enthousiasme et entrain ? »[1]

Dans ma classe de CE1, les causes précises des bavardages au sein du groupe d'élèves peuvent être soumises aux hypothèses suivantes :

- Les élèves manquent de motivation lors des séances, car
    - ils ne perçoivent pas le sens des apprentissages dans lesquels je tente de les faire entrer ;
    - ils ne travaillent pas dans une dynamique de progrès.
- Les élèves n'ont pas suffisamment de place dans le processus d'apprentissage : je monopolise trop la parole.

[1] E. Freinet, *L'itinéraire C. Freinet*, pp. 70 et 71

2. Recueil de données et analyse

Ce recueil de données est basé sur une autoévaluation de ma pratique professionnelle, dans le but d'améliorer mes compétences en gestion de classe.

A l'aide de grilles prédéterminées sur lesquelles figurent un inventaire de situations ou de comportements, je porte un jugement sur la qualité de ma performance, en m'inspirant de critères précis d'appréciations. Cette liste de situations ou de comportements a été conçue et élaborée par Jean-Pierre Legault (2001).

Chaque énoncé est accompagné d'une échelle quantitative allant de 1 à 5, permettant de situer mon degré de maîtrise de la situation décrite ou du comportement visé. Le nombre 5 indique une maîtrise complète, tandis que le nombre 1 signifie que la situation ou le comportement en question n'est nullement maîtrisé. Entre ces deux extrêmes, il y a de la place pour une appréciation nuancée : presque maîtrisé (4), plus ou moins (3) et très peu (2).

Les quatre grilles suivantes regroupent certains facteurs-clés en gestion de classe et discipline : l'environnement physique de la classe, la réglementation, la qualité de l'enseignement et les interactions enseignant-élèves.

Des commentaires sont apportés pour étayer et analyser au fur et à mesure les situations de classe.

2.1. Grille d'évaluation de l'environnement de la classe



Photo de la classe, de l'entrée



Photo de la classe, du fond

	1	2	3	4	5
1. Les élèves sont répartis dans la classe en tenant compte de l'influence que certains exercent sur les autres.					x
Les bureaux sont disposés en frontal, deux par deux. Certains élèves sont bavards et perturbent la concentration de leurs voisins. Donc ils sont positionnés à des endroits stratégiques : devant, dans des coins, parfois seuls mais dans le groupe. De plus, certains binômes fonctionnent bien : nous tenons à les conserver.					
2. La répartition des élèves dans la classe est modifiée régulièrement.					x
Avec ma binôme, nous testons des places pour certains élèves, jusqu'à ce que notre choix s'avère être satisfaisant pour l'élève, ses voisins et nous-mêmes.					
3. Les tables sont disposées en tenant compte de mon champ de vision et de celui des élèves.					x
Certains élèves doivent être dans notre champ de vision, pour des rappels réguliers : position, rêveries, bavardages, ... *Concernant les élèves, nous tenons compte de leurs remarques sur le fait qu'ils voient mal à cause de leur vision, d'un voisin de devant très grand, ... Sur le côté, les tables sont en épi pour faciliter la lecture au tableau.*					

4.	L'éclairage et la température de la pièce favorisent un climat propice à l'apprentissage.				x	
	La pièce bénéficie d'un éclairage naturel très important : l'atmosphère y est agréable. Par contre, la classe pourrait être aérée plus souvent.					
5.	Les tables et les chaises sont suffisamment confortables pour bien travailler.			x		
	Le conseiller pédagogique qui est venu en visite dans la classe m'a fait remarquer que le mobilier n'est pas adapté à certains élèves : ils n'ont pas les pieds qui touchent par terre. Cet inconfort pourrait expliquer que plusieurs élèves bougent sur leur chaise ou sont mal assis (jambe repliée sous les fesses, par exemple).					
6.	La décoration de la classe influence positivement les élèves.					x
	Lorsque nous sommes arrivées dans la classe, nous avons enlevé toutes les affiches vieilles et défraîchies. Puis nous avons peu à peu agrémenté les murs avec des productions d'élèves et des affichages en lien avec les apprentissages. C'est leur classe.					
7.	J'interviens rapidement lorsqu'un objet nuit à la concentration de mes élèves.				x	
	A chaque fin de séance, je leur demande de ranger le matériel dont ils n'ont plus besoin et de sortir, au même moment, celui nécessaire à la séance suivante. Si des élèves, de par leur manque d'attention (bavardages, rêveries), n'ont pas effectué le rangement demandé, j'y suis vigilante et je leur rappelle ma consigne. *Mais je devrais certainement vérifier leur attention en amont de la passation de consigne.*					
8.	La circulation dans la classe se fait librement, n'occasionne aucun embouteillage qui dérange.					x
	Les bureaux sont positionnés de manière à ce que la circulation dans la classe soit fluide et que les élèves au travail à leur bureau ne soient pas dérangés par d'autres qui se déplacent. Par ailleurs, ils n'ont pas le droit de courir dans la classe, notamment au moment de la sortie en récréation.					

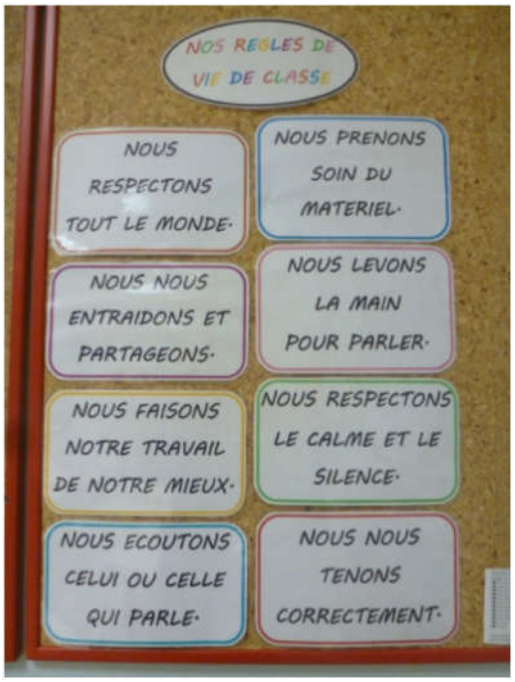
9. La poubelle et les espaces de rangement sont bien situés et n'occasionnent aucun dérangement.				x		
Les élèves ont un casier intégré à leur bureau. Ceci permet d'éviter des déplacements permanents pour prendre leur matériel. *En revanche, il n'y a qu'une seule poubelle dans la classe, située sur l'estrade, devant le tableau. Elle pourrait être déplacée en fond de classe, afin de moins perturber les échanges et déconcentrer les autres élèves.*						
10. Mon matériel et celui des élèves sont facilement accessibles.			x			
Mon bureau est à côté du tableau et de l'estrade. J'ai donc facilement accès à mon ordinateur pour la vidéoprojection. Il en est de même pour les élèves et leur matériel. *A noter toutefois que plusieurs élèves ne disposent pas de tout le matériel nécessaire. Ils peuvent alors emprunter celui de la classe. Ces emprunts sont inventoriés par un élève qui en a la responsabilité hebdomadaire. Puis en fin de semaine, le matériel doit être rendu. Il est alors rappelé aux élèves de vérifier le contenu de leurs trousses avec leurs parents, ainsi qu'à chaque départ en vacances. Malgré tout, le problème est récurrent. Le message est-il passé auprès des parents ? Si oui, quelle importance les parents y accordent-ils ?*						

Conclusion :

Concernant l'environnement de la classe, trois points doivent attirés mon attention :

- l'adaptation du mobilier à la taille de chaque élève ;
- le déplacement de la poubelle au fond de la classe ;
- chaque élève doit se voir attribuer par ses parents les fournitures nécessaires aux différentes activités ;
- la vérification de l'attention des élèves en amont de la passation de consignes.

2.2. Grille d'évaluation de la réglementation

	1	2	3	4	5
1. Des règlements clairs et précis ont été établis pour le bon fonctionnement de la classe.					x
Des règles de vie de la classe ont été rédigées, sous forme de phrases très simples. 					
2. J'ai vérifié si tous les élèves les avaient bien compris.					x
Les règles de vie ont été reformulées et exemplifiées par les élèves.					
3. Les élèves ont participé à l'établissement des règlements.					x
Les propositions de règles de vie ont été apportées par les élèves et parfois suggérées par nous. Dans ce cas, nous en discutions avec le groupe et attendions son aval.					
4. J'ai misé sur un nombre limité de règlements et l'essentiel a été couvert.					x
Huit règles sont retenues, à propos du respect, de l'entraide et de l'écoute de l'autre, du soin porté au matériel, de l'application au travail, de la posture et de la prise de parole (lever la main).					
5. J'ai expliqué aux élèves le pourquoi de chaque règlement.					x
Ce sont les élèves qui ont exemplifié ce qui pouvait se passer si telle ou telle règle de vie n'était pas respectée. L'importance de chaque règle a donc été perçue.					

6.	J'ai clairement établi les conséquences de la non-observation des règlements.					x

En cas de non-respect des règles de vie, nous utilisons un tableau du comportement, intitulé le lion du comportement.



Il s'agit bien de juger uniquement le comportement des élèves, et non leur travail. En début de journée, le prénom de tous les élèves est sur le lion vert. En cas de non-respect d'une règle de vie, le prénom de l'élève est déplacé vers le lion orange, etc. En fin de journée, le bilan est fait et le prénom des élèves ayant amélioré leur attitude dans la journée est remonté vers le lion vert. Les élèves ayant respecté les règles voient leur prénom passé sur le lion bleu : ils sont valorisés. Ils reportent tous la couleur de leur lion quotidien dans leur cahier du soir. En fin de semaine, les parents sont amenés à signer le relevé des lions de la semaine. Il s'agit d'un moyen de coéducation efficace dans notre classe.

S'il s'avère manquer d'efficacité, une rencontre est programmée avec les parents de l'élève concerné.

7.	J'ai établi et expliqué les conditions d'application des règlements.					x

Au début, nous souhaitions faire un bilan des lions uniquement en fin de semaine. Mais malgré le fait que nous ayons expliqué aux élèves les conditions exposées dans le point précédent, l'enjeu des lions n'était pas respecté par les élèves : ils ne percevaient pas la notion de temps et une échéance hebdomadaire est trop éloignée pour eux. C'est pourquoi nous sommes passées à une gestion quotidienne, ce qui fonctionne mieux.

8. J'ai informé les parents de ma réglementation.					x
Les règles de vie de classe, ainsi que le principe des lions ont été expliqués aux parents lors de la réunion de rentrée. Un mot explicatif à destination des parents a également été mis dans le cahier du soir des élèves.					
9. J'ai affiché la réglementation dans la classe.					x
Les règles de vie et les lions du comportement sont affichés dans la classe, devant et à côté du tableau en vue de tous.					
10. J'ai misé sur le début d'année pour établir ma réglementation.				x	
Les règles de vie et le lion du comportement ont été établis dès la semaine de la rentrée. Nous étions toutes les deux présentes, ma binôme et moi-même. Ainsi les élèves ont conscience que les règles sont les mêmes en début et fin de semaine. *Comme vu précédemment, nous avons amélioré notre système peu à peu, en prenant nos marques en tant que stagiaire et en découvrant le comportement de nos élèves. Certains sont à l'origine des bavardages, d'autres les suivent simplement. Certains bavardent parce qu'ils ont terminé leur travail et s'ennuient, d'autres discutent car ils sont en difficulté et abandonnent la tâche. Ainsi face à ces différents comportements, la différenciation s'opère peu à peu, en terme de quantité de travail essentiellement. Nous souhaiterions également accorder plus de temps aux élèves en difficulté, en essayant de travailler avec eux en fond de classe. Mais il est complexe pour les autres élèves de travailler de manière autonome, comme exposé par la suite. Enfin, nous changeons régulièrement des élèves de place : les « suiveurs » sont éloignés des bavards et ces derniers sont positionnés devant ou dans des coins de la classe.*					
11. Les routines quotidiennes ont été établies dès le départ et les élèves savent exactement quoi faire tous les jours au moment de la prise des présences, à l'arrivée ou à la sortie des élèves.			x		
La découverte du métier a induit une mise en place progressive de rituels en début de journée, tels que la lecture des responsabilités, de la date, de l'appel pour la cantine, du programme du jour. *Les élèves pourraient gagner en autonomie concernant la sortie des cahiers selon l'enseignement annoncé par l'élève qui déplace la flèche sur le programme du jour, sans attendre que je l'annonce.*					



Par ailleurs, la distribution des cahiers corrigés, rangés toujours sur la même table en fond de classe, pourrait être réalisée pendant les rituels du matin. Ceci permettrait de moins "couper" la journée par la suite, ces temps de distribution étant source de bavardages pour les élèves.

12. J'ai prévu des procédures claires pour certaines situations et les élèves savent exactement quoi faire et quand le faire : toilettes, taille-crayons, rangement du matériel, visiteurs, élève malade, etc.		x			

Actuellement, les élèves vont tailler leurs crayons à la poubelle dès que nécessaire. Mais ils n'en abusent pas.

Concernant les toilettes, ils peuvent y aller durant le temps de classe, en nous demandant l'autorisation au préalable. Nous leur rappelons régulièrement qu'il est préférable de profiter de la récréation pour s'y rendre. Cependant, nous nous apercevons que, pour certains, aller aux toilettes est une échappatoire, notamment sur des temps de relecture de dictée, d'exercices d'évaluation, par exemple. Ces élèves n'ont donc pas perçu l'intérêt de cette vérification.

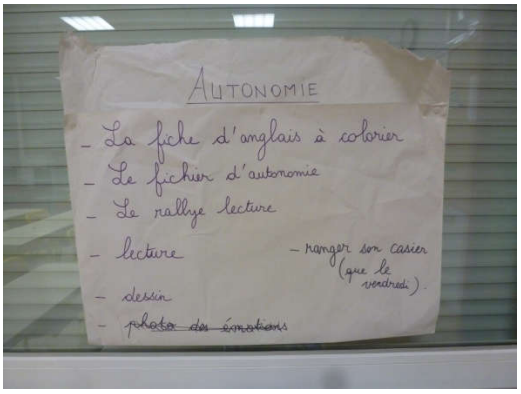
Lors de l'écriture des devoirs, lorsqu'ils ont terminé, les élèves viennent me rejoindre à mon bureau, afin que je vérifie leur copie. Ils attendent leur tour, en file indienne.



Cette inactivité est source de bavardages, voire de petites disputes.

Pour l'instant, il m'est difficile de travailler avec un petit groupe d'élèves en fond de classe : je suis sans cesse dérangée par des élèves qui ont terminé (« Je fais quoi maintenant ? ») ou qui ne savent pas faire leur exercice (« Je sais pas comment faire ! »). Certains n'ont pas le réflexe de demander de l'aide à l'AESH présente dans la classe ou à un pair. D'autres n'ont pas compris ce qu'ils peuvent faire en autonomie lorsqu'ils ont terminé leur travail. Quelques-uns ont besoin de l'aval de la maîtresse pour changer d'activités. Ces comportements peuvent être générés par :

- *un manque de clarté concernant mes consignes liées au passage aux activités autonomes, voire l'oubli de les annoncer avant le début de l'activité ;*
- *un défaut de lisibilité des activités permises en autonomie ?*



Il faudrait que je les fasse lire et reformuler par les élèves pour en vérifier la lisibilité et la compréhension.

- *le fait que je monopolise trop la parole, selon les personnes venues m'observer pendant la classe. Ainsi les enfants se tournent systématiquement vers moi. Il faut que je les sensibilise au tutorat.*

13. Durant l'année, je vérifie l'efficacité des règlements, routines et procédures et je les modifie si nécessaire.					x
Avec ma binôme, nous échangeons énormément sur nos procédures, que nous souhaitons communes au maximum. Nous n'hésitons pas à les modifier et les adapter si besoin, en expliquant nos raisons aux élèves.					

Conclusion :

Concernant la réglementation instaurée, plusieurs pistes d'amélioration peuvent être retenues :

- éviter de perturber le déroulement des séances par des aspects matériels, telle que la distribution de tous les cahiers ;
- développer l'autonomie des élèves, à propos de la préparation de leur matériel et de l'utilisation du tutorat ;
- moins monopoliser la parole ;
- annoncer les activités d'autonomie par anticipation, et ce de manière claire, tant à l'écrit qu'à l'oral ;
- susciter l'intérêt des élèves face aux différentes activités, notamment pour celles de relecture ;
- favoriser l'activité permanente des élèves, par exemple lors de la vérification des devoirs.

2.3. Grille d'évaluation de l'enseignement

	1	2	3	4	5
1. J'obtiens l'attention des élèves avant de commencer une leçon et je ne parle jamais dans le bruit.			x		
Ceci pouvait me poser souci en début d'année : je n'instaurais pas suffisamment le calme dans la classe lors des phases de transition. Je reprenais une nouvelle séance dans le bruit, voire l'excitation. *Aujourd'hui, c'est mieux. Mais ce sont lors des moments d'institutionnalisation qu'il faut que je capte plus l'attention des élèves.*					
2. Je m'assure que les consignes données soient claires. Il m'arrive de vérifier que les élèves ont compris.					x
Lors des visites, il a été souligné que mes consignes sont claires. Je demande aux élèves s'ils ont compris.					
3. Je limite les consignes données à ce qui est nécessaire et utile.		x			
Mais parfois je "décortique" trop et je ne favorise pas leur autonomie : ils ne lisent pas les consignes d'eux-mêmes et tentent de se rappeler ce que j'ai pu dire à l'oral au préalable. De plus, certains élèves s'ennuient et voudraient commencer les exercices.					
4. Je clarifie toujours le but et les étapes de ma leçon. Les élèves doivent savoir où l'on va.	x				
Je ne suscite pas assez l'intérêt des élèves : je ne leur donne pas l'objectif de la séance et les différentes étapes par lesquelles nous allons passer pour atteindre cet objectif. *Je dois moi-même clarifier l'objectif des séances lors de mes préparations et l'inscrire sur mes fiches.*					
5. Durant ma leçon, je signifie clairement aux élèves que je sais ce qui se passe dans la classe.					x
Je fais comprendre régulièrement aux élèves que je discute avec ma binôme, que je suis informée de ce qui s'est passé en début de semaine et que nous prenons les décisions ensemble concernant la gestion de la classe. *Au cours des séances, j'interpelle les élèves perturbateurs, même lorsque j'ai le dos tourné si je reconnais leur voix.*					

6. Je balaie du regard de façon régulière et constante l'ensemble de la classe.					x
J'observe en permanence ce qui se passe dans la classe, pour ne pas me laisser dépasser par le comportement d'un élève perturbateur.					
7. Au cours d'une leçon, je m'efforce toujours de faire des liens avec le vécu des élèves et de les faire participer au maximum.			x		
Je fais des liens avec le vécu des élèves : je trouve ceci intéressant et ils sont très intéressés et motivés. Mais le plus complexe dans ces situations est d'y mettre un terme : chacun veut donner un exemple vécu. Je crains de frustrer en ne répondant pas aux sollicitations de tous ceux qui lèvent la main. *Ensuite, comme vu précédemment, je monopolise trop la parole : mon discours est très magistral. Je valide les réponses, j'effectue les choix, je distribue la parole, etc.*					
8. Durant ma leçon, je porte mon attention sur le groupe tout en considérant les individus : j'arrête pour vérifier s'ils ont compris et j'interroge.				x	
Selon les enseignements abordés, je sais vers quel(s) élève(s) porter plus particulièrement mon attention : je connais les difficultés de chacun. Par exemple, si certains mots de vocabulaire me semblent plus compliqués, je vais m'adresser spécifiquement aux allophones afin de vérifier leur compréhension, avant de poursuivre.					
9. Durant ma leçon, je garde un rythme soutenu, j'évite les ralentissements et les digressions.			x		
Le rythme est relativement soutenu en début de séance. Puis il peut s'estomper par la suite, avec pour cause la gestion de 24 élèves : il est difficile de cadrer tout un groupe au niveau très hétérogène et d'éviter les remarques qui ne sont pas à-propos.					
10. Je peux contrôler deux situations en même temps.			x		
Pour l'instant, je travaille beaucoup en groupe classe ; je commence à travailler en ateliers. L'anticipation de la passation de consignes (matériel, autonomie quand le travail est terminé, aide potentielle) est là encore un élément à parfaire.					

11. Je donne la possibilité aux élèves (surtout les moins performants) de connaître le succès, de se sentir compétents.					x
J'essaie autant que possible de valoriser les réussites de chaque élève auprès du groupe, de leur donner la possibilité de s'exprimer lorsqu'ils demandent la parole.					

Conclusion :

Concernant l'enseignement, je dois être attentive à :

- développer l'autonomie des élèves, notamment dans l'appréhension d'un exercice et la lecture des consignes ;
- matérialiser les différentes phases de la séance, notamment au niveau de la prise de parole, et institutionnaliser de manière plus claire les temps de mise en commun, de passation de consignes, de structuration des connaissances ;
- me fixer un objectif de séance clair et modeste et le faire connaître aux élèves, ainsi que les étapes pour y parvenir ;
- donner la parole aux élèves et les rendre acteurs dans leurs apprentissages, tout en évitant les digressions et en cadrant les échanges ;
- travailler en petits groupes, afin de différencier les activités et les adapter au niveau de chacun, tout en anticipant la passation de consignes.

2.4. Grille d'évaluation des interactions

	1	2	3	4	5
1. J'évite de créer inutilement des problèmes de discipline de classe.					x
Lors de mes préparations, j'essaie d'anticiper un maximum de situations : je laisse très peu de place à l'improvisation.					
2. Habituellement, je parviens à distinguer un problème de discipline d'un autre problème chez l'élève lorsqu'une situation problématique se produit.				x	
Par exemple, quand un élève n'a pas compris la tâche demandée, je sais s'il n'a pas écouté ou s'il n'a pas compris la consigne.					
3. J'évite tout affrontement public avec un élève qui perturbe la classe. Mon intervention est discrète et elle dérange le moins possible le groupe.	x				
Je m'isole rarement avec un élève pour lui dire que son comportement perturbe le déroulement de la séance et ce qu'il doit améliorer. Mes interventions sont publiques et interrompent le travail de tous. De plus, l'élève se trouve très stigmatisé.					
4. Je ne crains pas d'exprimer mes émotions face à une situation qui me dérangent.					x
Lorsque reprendre fréquemment des élèves perturbateurs ou hausser la voix me fatigue vraiment, je n'hésite pas à le faire savoir aux élèves.					
5. J'arrive à reconnaître les sentiments des élèves, à les écouter et à les aider à résoudre leurs problèmes.					x
Lorsque l'affect des élèves est touché, notamment pendant ou à la fin des récréations, je n'hésite pas à prendre un moment pour discuter avec eux et résoudre les tensions, dans un lieu séparé (hall d'entrée souvent).					
6. A l'occasion d'une intervention auprès d'un élève, je m'efforce de m'adresser à la situation, aux faits et j'évite de m'en prendre à la personne de l'élève.				x	
Je commence par décrire ses faits. Je ne qualifie pas son comportement. Mais je lui explique quelles pourraient être les conséquences de ses actes ou de son attitude.					

7. Je tente de m'afficher comme modèle de personne humaine et de justice pour mes élèves.					x
J'essaie d'être disponible pour échanger. Le matin, par exemple, la classe est ouverte : les élèves qui le souhaitent peuvent entrer et venir discuter. *Je pense être respectueuse et j'insiste beaucoup sur cet aspect de la relation. Je m'efforce de répondre à toutes les sollicitations des élèves pour les aider à résoudre certaines situations conflictuelles.*					
8. Je traite équitablement tous les élèves de ma classe en tenant compte des différences individuelles.				x	
La classe est très hétérogène : le fossé est important en terme de niveau, des élèves allophones et parfois voyageurs sont présents, quelques élèves ont des troubles du comportement. Pour ces derniers, le plus complexe est de percevoir s'ils sont en capacité de passer outre leurs difficultés ou non. Jusqu'à quel degré peut-on être exigeant envers eux ?					
9. Les messages que j'envoie à mes élèves tiennent compte de leur estime de soi.			x		
Face à certains comportements perturbateurs et surtout récurrents, il peut m'arriver de perdre patience. L'énumération des faits dérangeants peut certainement porter atteinte à leur estime. Malgré tout, je termine en les encourageant et en leur rappelant qu'ils sont capables d'améliorer leur comportement.					
10. Le ton varié de ma voix, ma vitalité, ma bonne humeur, mon dynamisme contribuent à stimuler mes élèves et à favoriser leur attention.			x		
Le ton de ma voix peut être monocorde et j'ai tendance à hausser le ton au lieu de parler moins fort lorsque le niveau sonore grimpe. Par ailleurs, je circule peu dans la classe : ma posture est également magistrale. *Cependant, ma bonne humeur peut m'amener parfois à "blaguer" ou "taquiner" les élèves, ce qui disperse très rapidement l'attention. Les limites peuvent être difficiles à fixer pour les élèves, comme pour moi.*					

Conclusion :

Concernant les interactions, ma relation avec les élèves est positive. Mais quelques points pourraient être améliorés :

- m'isoler pour échanger avec un élève sur ses faits, son comportement, permettrait de maintenir l'estime porté par ses camarades ;
- conserver mon sang froid malgré la répétition de comportements perturbateurs, afin de préserver leur estime de soi ;
- revoir certains aspects de ma posture (ton, déplacement, cadre) afin de favoriser l'attention des élèves.

2.5. Pour conclure avec l'analyse du recueil de données

Dans la première partie, j'avais émis l'hypothèse que mes élèves ne travaillent pas dans une dynamique de progrès. C'est certainement le cas, mais sans doute pas la priorité à gérer afin de limiter le bavardage des élèves et ainsi améliorer ma gestion de la classe.

Certes les élèves peuvent manquer de motivation lors des séances : ils ne perçoivent pas le sens des apprentissages dans lesquels je tente de les faire entrer.

De plus, ils n'ont pas suffisamment de place dans le processus d'apprentissage, car je monopolise trop la parole.

Mais à ceci s'ajoutent :

- l'anticipation du déroulement des séances, tels que la définition de l'objectif et des étapes de la séance, la distribution du matériel, la passation de consignes ;
- la conscientisation par les élèves des différentes phases de la séance, notamment au niveau de la prise de parole (moments de silence, d'échanges en groupe ou avec la maîtresse, ...) ;
- un développement de l'autonomie des élèves ;
- une mise en activité permanente des élèves ;
- un travail sur ma posture, pour capter l'attention des élèves ;
- une amélioration de la préservation de leur estime de soi et de l'estime portée par leurs camarades.

Ces différents points sont précisés par la suite, afin de remédier à ces difficultés.

3. Remédiations

Le recueil de données a permis de mettre en évidence différentes pistes de remédiation aux bavardages récurrents des élèves. Dans cette dernière partie, elles sont regroupées par étape d'une journée de classe : avant la classe, pendant la classe et enfin après la classe.

3.1. Avant la classe : une préparation plus minutieuse

Actuellement, les différents professionnels qui sont venus en visite dans la classe ont remarqué que ma préparation est rigoureuse et qu'aucune place n'est laissée à l'improvisation.

Cependant, toutes les informations sont regroupées sur un cahier journal très détaillé *(annexe 1)* depuis le début de l'année scolaire. Je ne prends pas le temps de rédiger ni fiches de séquence, ni fiches de séance : je travaille beaucoup avec des méthodes et des manuels, qui me guident dans le déroulement de l'enseignement des différentes compétences à transmettre aux élèves.

Au regard de ce qui passe dans la classe et des conclusions des professionnels, cette méthodologie personnelle fonctionne. Il serait pertinent toutefois de construire dans un premier temps des fiches de séquence, en mettant en évidence :

- les objectifs généraux de la séquence ;
- les différentes étapes de l'apprentissage, matérialisées par les séances ;
- l'évaluation sommative, qui concrétiserait les compétences à acquérir par les élèves.

Ensuite, les fiches de séance seraient rédigées, même succinctement. Le but n'est pas de modifier une méthodologie qui fonctionne pédagogiquement, comme vu précédemment : je souhaite continuer à travailler avec les méthodes et les manuels. Il s'agit plutôt de mettre en valeur :

- l'objectif à atteindre lors de chaque séance, et il doit être simple et modeste ;
- l'alternance des activités et des modes d'organisation (lire / parler / écrire, écoute / action, collectif / individuel, différenciation) ;
- l'estimation du temps des différentes phases de la séance.

Étant très visuelle, cette nouvelle façon de procéder me permettrait de clarifier personnellement la construction des séances et séquences et, par la même occasion, de résoudre des problèmes de gestion du temps (mon programme du jour est très rarement réalisé). Par ailleurs, plus le temps d'oral et de collectif est long, plus la classe est difficile à gérer : les risques de bavardages sont multipliés. Avoir clairement à l'esprit le rythme de la séance évitera des débordements de la part de certains élèves.

Il sera alors plus évident pour moi d'améliorer le lancement d'une séance, car c'est lors de cette phase de mise en route que la motivation des élèves doit être suscitée : il s'agit de donner du sens aux apprentissages. Selon Herreman, Caillabet, Etrillard, Ghrenassia, et Similowski (2014), commencer c'est toujours faire un lien avec la séance précédente. Cela permet à l'élève de se situer dans un ensemble d'apprentissages. Si c'est une séquence nouvelle, il est indispensable de faire un lien avec d'autres séquences ou d'autres enseignements, avec les projets de la classe, etc. « *La dernière fois, qu'avons-nous appris ?* »

Puis il est nécessaire d'annoncer l'objectif de la séance et les différentes étapes par lesquelles nous allons passer pour y parvenir. Tout comme les élèves apprécient de connaître le contenu de leur journée par le biais du programme du jour, ils auront également à l'esprit l'organisation de la séance à venir.

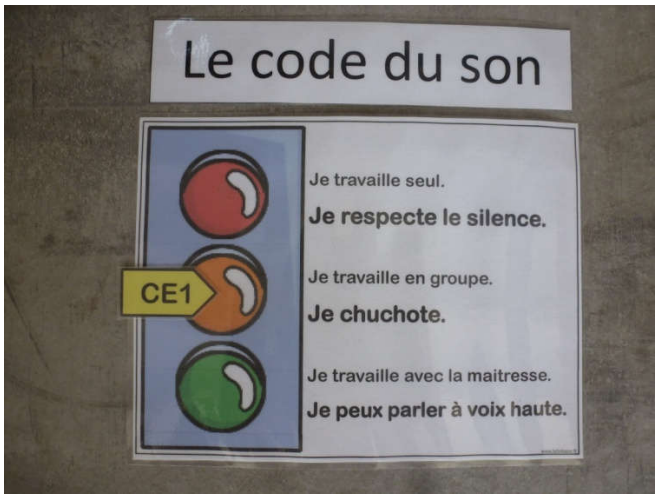
Enfin, il est intéressant de prévoir une situation-problème que les élèves devront résoudre, seuls ou en groupe.
Par exemple, *« Je souhaiterais résoudre cette addition : 27 + 17. Mais je ne sais pas comment m'y prendre, car il existe plusieurs façons de la calculer et je voudrais utiliser la plus rapide. Voulez-vous m'aider ? »* Ceci permet également de motiver les élèves et susciter leur intérêt.

3.2. Pendant la classe : un travail sur ma posture et des moyens pour les élèves

3.2.1. Conscientisation de la prise de paroles par les élèves

Comme vu précédemment, les élèves connaîtront désormais les différentes phases de la séance. Ils doivent maintenant parvenir à adapter leur prise de paroles à ces différentes phases. Mon rôle est de leur en donner les moyens.

Tout d'abord, il s'agit de responsabiliser un "gardien du son", désigné en début de semaine par le biais du tableau des responsabilités. Sa mission sera de renseigner le code du son, avec mes conseils dans un premier temps : *« Le travail va être réalisé en groupe. Donc tu peux sélectionner le feu orange. »*



Ensuite, le gardien du son annoncera : *« Nous passons en travail de groupe. Le code du son est sur le feu orange : nous devons chuchoter. »* Pendant l'activité, s'il constate que des élèves ne respectent pas ce code, il peut se déplacer pour sonner le triangle. Il rappellera alors que : *« Le code du son est sur le feu orange : nous devons chuchoter. »* Si des débordements persistent, il pourra juger nécessaire de changer le prénom d'un élève de lion du comportement. Il sera seul arbitre : les élèves concernés devront accepter sa décision. Je pourrai réguler les discordes si besoin. Le tintement du triangle est déjà utilisé aujourd'hui, mais pas de manière cadrée : les élèves doivent me demander l'autorisation pour le faire

sonner et ceci devient un jeu. Désormais, un élève sera désigné et aura pour appui le code du son.

Pour que les élèves perçoivent aisément les différentes phases, je devrai toujours utiliser les mêmes termes : mise en commun, construction de la leçon, travail de groupe, travail individuel, consigne, etc. Une explication de ces termes et de l'importance de respecter le code du son approprié à chaque phase sera essentielle, afin que le groupe en perçoive l'intérêt.

Le plus compliqué pour moi sera de vérifier l'attention des élèves et de prendre le temps nécessaire à l'obtention d'un silence complet en amont d'une mise en commun, d'une phase d'institutionnalisation ou d'une passation de consigne, au lieu de vouloir avancer absolument. Les tables sont rangées, les élèves sont assis correctement et ne tiennent aucun objet. Ils me regardent et sont silencieux. Ils peuvent avoir les bras croisés. Si besoin, je peux leur demander de poser la tête dans leurs bras, pendant une minute. A l'extrême, si je m'aperçois que leur niveau d'excitation est vraiment trop important, une adaptation et une modification de l'emploi du temps devra être envisagée.

3.2.2. Modification de ma posture

Les différents professionnels venus en visite dans ma classe ont régulièrement remarqué que ma posture est très magistrale. Elle s'est peu à peu améliorée tout au long de l'année : je me tourne de plus en plus vers les élèves. Mais certains aspects peuvent encore être travaillés, afin de gagner également en gestion du groupe classe.

3.2.2.1. Premier objectif : capter l'attention des élèves

Certains aspects de ma posture peuvent être revus, pour capter l'attention des élèves et surtout la conserver.

Au niveau de la voix, il m'arrive d'utiliser un ton monocorde : il faut que je reste suffisamment dynamique sur l'intégralité de la séance. Par ailleurs, lorsque les élèves bavardent et sont donc trop bruyants, j'ai tendance à élever la voix. Or cela est très énergivore et désagréable en terme d'ambiance de classe. Je dois au contraire chuchoter, voire imposer des silences bien tempérés, comme peuvent le conseiller Herreman, Caillabet, Etrillard, Ghrenassia et Similowski (2014) : les élèves percevront un changement et s'y adapteront en redevenant plus calmes. Je hausserai la voix vraiment si nécessaire. Je dois moduler ma voix.

Concernant le langage corporel, Jones (1979 ; 1987) évoquait également le regard direct, l'expression faciale et les gestes. Aujourd'hui, au lieu de m'adresser verbalement à un élève qui ne respecterait pas les règles de vie de la classe, j'utilise beaucoup plus le langage non verbal, et notamment un regard insistant et des expressions du visage telles que le froncement des sourcils. Cette méthode testée s'avère être efficace : elle est moins fatigante que l'usage de la parole et permet de ne pas interrompre une séance en déconcentrant les autres élèves.

Jones incite aussi à la proximité physique. Je dois abandonner cette posture magistrale qui me "fixe" à l'estrade. Il faut en descendre pour circuler et aller jusqu'au fond de la classe. Tout en donnant des explications, je pourrai m'approcher d'élèves perturbateurs, voire par anticipation car ces élèves sont souvent les mêmes. L'effet du déplacement est tout aussi dissuasif que la verbalisation.

Enfin, cette posture doit être régulière, stable : les élèves doivent savoir ce qu'ils sont autorisés à faire en classe ou sur la cour de récréation. Je ne dois pas modifier le cadre, c'est-à-dire je ne dois pas tolérer un comportement un jour et ne plus l'accepter le lendemain. Ceci serait considéré comme injuste par les élèves et ne favoriserait pas leur concentration. De plus, il est nécessaire d'éviter de couper une séance par une digression ou une blague, etc. L'attention des élèves serait rapidement dispersée et le retour au calme plus complexe à restaurer. Les enfants ont besoin de stabilité, pour avoir eux-mêmes un comportement stable. Ces discussions peuvent être reportées entre deux séances ou juste avant la récréation.

3.2.2.2. Second objectif : laisser de la place aux élèves

En parallèle de ma posture magistrale, mon discours est également magistral : je valide les réponses, j'effectue les choix, je distribue la parole. Je monopolise la parole. Le bavardage des élèves pourrait s'expliquer par le fait qu'aucun temps d'expression ne leur est laissé.

Depuis le début de l'année, et sur conseils des professionnels, différentes responsabilités sont désormais laissées aux élèves, notamment lors des rituels du matin :

- la présentation des responsabilités des élèves concernés et du programme du jour ;
- c'est l'élève qui a présenté la date la veille qui interroge le responsable de la date du jour : *« Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? Quel jour étions-nous avant-hier ? Quel jour serons-nous demain ? » ;*
- pendant la correction collective de la dictée, un élève annonce un mot, l'épèle et donne les explications nécessaires, puis c'est lui qui désigne l'élève suivant.

Ils y sont habitués et apprécient ces travaux de langage oral. Mais ils ne sont pas suffisants sur une journée.

Là encore, me déplacer aux quatre coins de la classe m'aidera à laisser la parole aux élèves, mais aidera également les élèves à échanger entre eux en se regardant, car inéluctablement ils me répondent et me regardent. Lors de la présentation du programme du jour ou de la récitation d'une poésie, j'insiste déjà auprès des élèves pour qu'ils tournent leur regard vers leurs pairs. Il s'agit de les accompagner pour généraliser ce comportement.

Enfin, en développant les travaux de groupe, je parviens de plus en plus à me détacher d'un enseignement très transmissif : les élèves sont en recherche et ce n'est plus moi qui leur apporte les différents éléments de réponse. Mais ensuite, pendant la phase de mise en commun, il faut que je leur laisse plus la parole. Un groupe pourrait apporter sa réponse, puis ce seraient les autres élèves qui, après avoir levé la main et obtenu la parole par moi-même, valideraient ou non la réponse précédente et surtout en justifiant. Mon rôle serait alors uniquement de réguler les échanges, les cadrer, et de faire avancer la mise en commun : *« Ce groupe nous a dit que … : êtes-vous d'accord ? Pourquoi ? Et comment avez-vous trouvé cette solution ? Est-ce que tout le monde a compris ? Pouvez-vous réexpliquer à votre*

camarade ? Quelle procédure trouvez-vous la plus judicieuse ? Etes-vous tous d'accord pour que l'on retienne cette idée ? »

Ce rôle de cadre pourrait de la même manière être utilisé pour la phase d'institutionnalisation : au lieu de transmettre aux élèves une trace écrite toute prête, nous pourrions la construire ensemble. *« Quelle notion avons-nous apprise ? Qu'avez-vous retenu ? Peux-tu me dicter une phrase ? »*

L'objectif est de placer les élèves au cœur du processus des apprentissages, qui auront alors plus de sens pour eux.

3.2.3. Modification de ma façon d'interagir avec les élèves

3.2.3.1. ... pour préserver leur estime de soi

Malgré la récurrence de certains comportements perturbateurs, il m'est parfois difficile de rester patiente et de conserver mon sang froid. Je reste bienveillante, mais le ton peut aisément monter. Certains enfants pourraient perdre confiance en eux. Parfois, en repensant à ces situations en fin de journée, je me répète que ces enfants sont en CE1 et ont seulement huit ans en moyenne. Je dois prendre le temps de poursuivre l'apprentissage de leur posture d'élève, même si je veux avancer dans mon programme du jour et dans les programmes institutionnels. De plus, malgré la lassitude face à quelques comportements, il faut que je garde la maîtrise de mon propre comportement, essentiellement au niveau du ton employé et du volume sonore. Nous disposons de moyens de dissuasion qui fonctionnent dans la plupart des situations, je dois les utiliser : les lions du comportement, envoyer un élève dans une autre classe ou dans le bureau du directeur, voire rencontrer et échanger avec les parents.

Cependant, je m'aperçois que ces remarques n'ont plus d'effet sur un élève de la classe. Il a pris « l'habitude » d'être dans le lion rouge ou noir ; nous rencontrons régulièrement sa maman qui soutient notre avis ; nous le changeons de place régulièrement, en recherchant celle où il ne perturbera pas ses voisins. Mais ses bavardages demeurent incessants. Conclure un contrat personnalisé entre lui et ses deux maîtresses pourrait être

envisagé *(annexe 2)*, en y renseignant uniquement un objectif par semaine. Par exemple, la première semaine, l'objectif serait d'arrêter de se balancer sur sa chaise, afin de ne pas déranger ses voisins de classe et d'avoir une position favorable au travail. Ensuite, il devra arrêter d'interpeler ses camarades pour discuter avec eux : ils ont le droit de travailler dans le silence. Chaque jour, en fin de journée, l'élève s'autoévalue et je dois également donner mon avis, le conseiller, le motiver. A la fin de la semaine, on fait un bilan global : l'objectif a été respecté ou non, et je reviens sur ce qu'il faudrait améliorer. Ce contrat serait collé dans le cahier du soir de l'enfant, à côté du récapitulatif des lions du comportement de la semaine. L'élève percevrait alors l'évolution de la couleur des lions avec celle du contrat. De plus, insérer le contrat dans le cahier assure une certaine transparence avec les parents.

Le but est que les élèves se rendent compte qu'ils sont tous capables de respecter les règles de vie et de devenir élève. Ils gagneront alors en confiance en eux.

3.2.3.2. ... pour préserver l'estime portée par leurs camarades

Actuellement, lorsqu'un élève perturbe le déroulement d'une ou plusieurs séances par son comportement inadapté, je le lui signale aussitôt, face à ses camarades et en interrompant le travail.

Nous nous sommes aperçues avec ma binôme que nous reprenons très régulièrement une élève de cette façon et que cette stigmatisation accentue le rejet que ses camarades de classe avaient déjà commencé à opérer envers elle. Kounin (1970) qualifie ce concept d'effet de réverbération : les paroles et les gestes de l'enseignant envers un élève déviant ont une influence sur l'ensemble de la classe.

Il serait certainement plus opportun de m'isoler pour échanger avec cette élève sur ses faits, son comportement. N'étant pas concernés, les autres élèves n'ont pas besoin d'assister à ces échanges. En plus, nous disposons d'un hall d'entrée qui faciliterait cet isolement. Ceci permettrait de maintenir l'estime portée par ses camarades, sans les influencer, et de ne pas interrompre l'activité en cours. Il peut être noté que l'effet de réverbération est également valable par des commentaires positifs et valorisants…

3.2.4. Favoriser une mise en activité permanente des élèves

3.2.4.1. Anticiper certains points d'organisation

Malgré un cahier journal très détaillé *(annexe 1)*, il est nécessaire que je prévoie en amont certains points d'organisation, pour ne pas interrompre une activité en cours par des aspects matériels. Effectivement, ceci risque de déconcentrer des élèves, et donc de générer des bavardages.

Par exemple, les cahiers pourraient être distribués par les élèves qui en ont la responsabilité le matin, pendant les rituels. Ainsi dans la journée, le moment venu, ils n'auraient pas besoin d'attendre leurs cahiers pour commencer à travailler, ils se disperseraient moins. A noter tout de même qu'il sera essentiel d'insister sur le fait :

- qu'il faille rester attentif pendant l'appel pour la cantine, afin de ne pas commettre d'erreurs,
- que les distributeurs ne doivent pas déconcentrer leurs camarades.

Ensuite, les consignes pourraient être rédigées en amont et insérées dans mon cahier journal ou sur la fiche de séance, pour ne pas oublier de les annoncer et ainsi engendrer des interrogations de la part des élèves. Ces questions concernent notamment le code du son, les activités autonomes possibles lorsque les élèves ont terminé le travail demandé, le matériel à utiliser pour réaliser ce travail, le temps imparti.

Les activités autonomes doivent être annoncées clairement, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les questions des élèves à ce propos étant fréquentes, une répétition et/ou reformulation par un ou plusieurs élèves pourraient être envisagées. Par ailleurs, le choix des activités doit être pertinent selon le travail en cours pour les élèves qui n'ont pas terminé. Désormais lors d'une évaluation, les plus rapides ont uniquement le droit de lire un livre qu'ils ont dans leur casier. Donc ils n'ont pas à se déplacer, ni à échanger avec leurs voisins. Concernant ma vérification de la copie des devoirs, les élèves ne viennent plus attendre en file indienne à côté de mon bureau. Ils laissent leur cahier du soir ouvert sur le coin de leur bureau et c'est moi qui me déplace. Ils peuvent passer en activités autonomes et je peux leur faire des remarques si besoin. Ils sont donc toujours en activité.

3.2.4.2. Développer l'autonomie des élèves

En gagnant en autonomie, plusieurs élèves n'attendraient plus que je leur donne les différentes consignes pour se mettre en activité. Mais mon rôle est de leur fournir les moyens d'y parvenir, en leur donnant des outils, en créant des habitudes de travail. Je dois également m'abstenir de leur indiquer toutes ces informations, car l'effet miroir de ma posture magistrale est qu'actuellement ils s'appuient beaucoup sur moi pour avancer.

Ceci pourrait concerner la préparation de leur matériel par anticipation, c'est-à-dire qu'ils pourraient sortir le cahier nécessaire pour la suite simplement au regard du programme du jour affiché et annoncé par l'élève responsable. Très peu d'élèves ont ce réflexe aujourd'hui. Mais pour ce faire, ils doivent bien associer la tâche à réaliser et le matériel adéquat.

Les élèves doivent également percevoir quels sont les supports potentiels pour obtenir de l'aide si nécessaire, lorsque je ne suis pas disponible (en soutien pour un petit groupe de besoins, par exemple) :

- solliciter l'AESH présente dans la classe,
- observer les affichages,
- utiliser leur cahier référentiel,
- se tourner vers des pairs.

Ce système de tutorat doit leur être expliqué, tant pour les élèves en besoin, qui doivent utiliser leurs outils et rechercher la réponse au préalable, que pour ceux qui apportent leur aide et des explications, et non la réponse. Ce travail d'explication pourra être répété et enrichi lors des phases de mise en commun d'un travail collectif de recherche, quand ils justifient leur procédure.

De plus, plusieurs élèves doivent prendre confiance en eux : ils ont souvent besoin de mon autorisation avant de faire quelque chose. Là encore, je dois donc "m'effacer", afin qu'ils osent prendre des initiatives. Mais si certaines ne correspondent pas à mes attentes, je ne dois pas en tenir rigueur et simplement prendre le temps de réexpliquer à l'élève ce que je souhaitais.

Enfin, l'importance de la lecture des consignes est à souligner auprès d'une grande majorité des élèves de la classe. Il leur est actuellement complexe d'appréhender un travail seuls. Je leur ai trop donné l'habitude suivante. Je vidéoprojète la fiche d'exercices au tableau. Nous lisons les consignes de tous les exercices et j'explicite par des exemples. Puis ils commencent à réaliser ces exercices. Cependant, le fait de décortiquer les consignes à chaque fois ne les incite pas à les relire au fur et à mesure qu'ils effectuent le travail. Ils ont seulement essayé de retenir ce que je leur ai expliqué et font en fonction de leurs souvenirs. Le résultat est parfois différent de celui escompté ou certains viennent me voir en disant *« Je n'ai pas compris ce qu'il faut faire ? – Lis la consigne. »* Après lecture : *« Ah c'est bon : j'ai compris ! »* Il faudrait donc que je rédige des consignes simples à comprendre et que je les laisse aborder directement le travail, sans explications préalables. En plus, pendant cette phase d'explications, je "perds" certains élèves moins patients et prêts à commencer. Pour ceux-ci, l'importance de la lecture de la consigne doit également être rappelée, car régulièrement ils ne réalisent pas le travail correspondant à la consigne donnée.

Ces élèves, qui généralement éprouvent peu de difficultés, doivent aussi prendre le temps de réaliser la tâche donnée. Parfois leur travail est bâclé, pour pouvoir passer en activités autonomes. Comment le pallier ? En vérifiant rapidement leur travail au fur et à mesure ? Je ne serais alors plus disponible pour ceux qui en ont vraiment besoin. En imposant un temps minimum de travail ? Le risque serait de perdre leur attention pendant ce temps de relecture imposé. En les menaçant de devoir faire les corrections le lendemain pendant la récréation ? L'objectif n'est pas de les punir ou de les priver de récréation, mais de les responsabiliser. Il pourrait être intéressant de leur proposer d'échanger à deux sur leur réalisation, en justifiant leurs réponses et en corrigeant en vert pour que je puisse avoir un regard sur leurs erreurs.

Développer la capacité des élèves à être autonome permettra certes de réduire les bavardages, grâce à une mise en activité permanente. Mais les enfants apprécient également de se détacher peu à peu de l'adulte. Et pour moi, c'est moins énergivore et cela me laisse plus de temps pour observer des stratégies d'élèves ou aider des élèves en difficulté.

3.3. Après la classe : une remise en question permanente

En fin de journée, il est primordial de faire un bilan du déroulement des différentes séances, tant sur le contenu que sur l'organisation générale. Le comportement, les réactions des élèves face aux diverses situations peuvent être analysés :

- ce qui a fonctionné, et pourquoi ?
- ce qui doit être amélioré, et comment ?

Cependant, les journées sont très denses en informations. Donc l'utilisation de post-its pourrait être pertinente pour m'aider à retenir divers points, en les notant rapidement au fur à mesure du déroulement des séances. Lorsqu'il s'agit de remarques très personnelles à certains élèves, je pourrais coller directement les post-its concernés dans notre cahier répertoire regroupant les informations sur chacun d'entre eux. Ceci serait pratique et efficace en terme de gain de temps.

Toutefois, il est à noter que parfois je n'expérimente pas assez longtemps un nouveau mode de fonctionnement avant de le laisser de côté. Par exemple, le code du son. Je l'ai déjà testé, mais sans m'y tenir vraiment. J'oubliais de le renseigner, les élèves me le faisaient remarquer. Il faut donc laisser le temps aux élèves de prendre en main de nouvelles procédures, de s'y habituer avant de juger de son efficacité. Mais il faut que je leur en donne les moyens, par des rappels réguliers. Par ailleurs, un bilan pourrait être réalisé en collaboration avec les élèves : il s'agirait de recueillir leur avis et d'échanger collectivement sur l'intérêt de l'outil.

4. Conclusion

Les bavardages récurrents de plusieurs de nos élèves sont générés par un manque de motivation lors des séances : ils ne perçoivent pas le sens des apprentissages dans lesquels je tente de les faire entrer. De plus, ils n'ont pas suffisamment de place dans le processus d'apprentissage, car je monopolise trop la parole. Enfin, un manque d'activité et/ou de clarté sur les activités potentielles peut engendrer des bavardages.

Par conséquent, les solutions suivantes peuvent être envisagées. Dans un premier temps, il s'agit d'améliorer mes préparations en identifiant clairement les objectifs et étapes de chaque séance, pour pouvoir les exposer ensuite aux élèves et susciter leur motivation, en donnant du sens aux apprentissages. Puis, un travail devra être opéré sur ma posture qui est très magistrale. Je dois laisser la parole aux élèves et leur donner les moyens de l'utiliser à bon escient. Ma posture doit me permettre de capter leur attention. Ensuite, je dois modifier ma façon d'interagir avec les élèves pour préserver leur estime de soi et celle portée par leurs camarades. Il est par ailleurs nécessaire de rechercher une mise en activité permanente des élèves, en anticipant certains points d'organisation et en développent l'autonomie des élèves. Enfin, après la classe, un bilan quotidien s'impose, afin d'intégrer un processus d'amélioration permanente.

Ces solutions peuvent paraître nombreuses. Mais elles concernent différents moments d'une journée de classe : les préparations en amont, le bilan a posteriori, puis plusieurs remédiations pendant la classe. Toutes les tester en même temps conduirait à l'échec, car il est difficile d'être attentionnée à plusieurs objectifs à la fois. Elles devront être mises en place par ordre de priorité, en commençant par la mise en activité permanente des élèves car les plus bavards sont les élèves les plus rapides. Ensuite, je pourrai travailler ma posture en laissant plus de place aux élèves, que ce soit au niveau de la parole ou de leur autonomie. Enfin, les interactions avec les élèves pourront être améliorées. Il est primordial de construire avec les élèves, afin de les positionner au cœur du processus d'apprentissage.

Par la suite, j'envisage d'approfondir la recherche de motivation chez les élèves, en m'interrogeant sur l'inscription des différentes activités dans une dynamique de progrès. Plus les élèves perçoivent un intérêt dans la tâche réalisée, plus ils éprouvent du plaisir, et c'est un plaisir partagé avec l'ensemble du groupe classe dont leur enseignante.

Bibliographie

Jones, V.F. et Jones, L.S. (1995). *Comprehensive Classroom Management : Creating Positive Learning Environments for All Students*. Quatrième Edition. Boston : Allyn and Bacon.

Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research.*

Estrela, M.T. (1994). *Autorité et Discipline à l'école*. Paris : ESF.

Léonard, F. (2008). *Autorité et Conduite de Classe*. Nathan.

Legault, J.P. (2001). *Gestion de Classe et Discipline : Une Compétence à Construire*. Canada : Les Editions Logiques.

Wolfgang, C.H. et Kelsay, K.L. (1991). *Discipline and Today's Students : They're Sure Not What They Used to Be ! Contemporary Education*.

Levin, J. Et Nolan, J.F. (1991). Principles of Classroom Management, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Edwards, C.H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New York : Macmillan.

Robbes, B. (2010). *L'Autorité educative dans la classe : 12 situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin-Eska.

Duke, D. (1979). *Classroom management*. Chicago Presse.

Côté, C. (1994). *La gestion de la classe*. Montréal : Guérin.

Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

Jones, F.H. (1979). The Gentle art of Classroom Discipline. *National Elementary Principal*.
Jones, F.H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York : McGraw-Hill.

Herreman, S. et Caillabet, J. et Etrillard, R. et Ghrenassia, P. et Similowski, K. (2014). *Professeur des écoles débutant : Gérer des situations difficiles*. Paris : Hachette Education.

Sitographie

http://lutinbazar.fr/wp-content/uploads/2015/04/Mon-contrat_maitresse-LB.pdf

Annexes

Annexe 1 : Exemple de mon cahier journal

<table>
<tr><td>Période 4</td><td>Semaine 6</td><td>Vendredi 5 avril 2019</td></tr>
<tr><td colspan="2">Matériel nécessaire</td><td>Appeler PE de Charles Perrault pour la piscine.
Reporter les résultats de dictée et écriture de la semaine dernière dans le classeur rouge.
Bobo Planète : on en fait partie ?
Argent nichoirs + mugs + Jo (Sabine par Renaud – voir Laurine)
PAD : vérifier le numérique
Imprimer le planning de surveillance (x2)
Préparer :
- Lignes Seyes
- Etiquettes figurines NC – D
- Tableau vierge table +6
- Cercle des tables
- Rallye lecture sur mon ordinateur
- Classroom screen
Photocopier :
- Grammaire : manipulation en binôme (x11)
- Carte mentale et mémo de grammaire (x12)
- Nouvelle feuille d’exercices de grammaire (x24)
- Trace écrite table +6 (x3)
- Feuille atelier calcul (x6)
Scanner :
- Feuille d’exercices de grammaire</td></tr>
<tr><td colspan="3">Surveillance de cour l’après-midi</td></tr>
<tr><td colspan="2">8h30 – 8h45 (15’)
Accueil – Rituels</td><td>Ils vérifient que le cartable de leur voisin a été vidé.
Présentation des responsabilités par l’élève responsable.
Appel cantine + registre d’appel si besoin.
Pendant l’appel :
- faire allumer l’ordinateur
- préparation du calendrier et de la date
Demander si mots des parents : argent nichoirs ? mugs ? piscine ?
Présenter :
- le programme du jour
- l’autonomie</td></tr>
<tr><td colspan="2">8h45 – 9h15 (30’)
Dictée de phrases</td><td>Son « v » - 3ème phrase : DICTEE CLASSIQUE
Sadri et Ethan D. au fond avec Béatrice.
1) Lire la dictée
Mon voisin possède une vieille voiture.
Le matin, il passe devant ma maison, avec sa fille.
Son automobile est très belle.
Ses phares sont puissants.
Afficher le guide de relecture, puis relecture de la dictée par un élève.
Correction collective, en épelant mot à mot.</td></tr>
</table>

	Mots de Tuncay, Sadri et Ethan D. : mon voisin, des voitures, vieux, vieille, vers, les cheveux, pauvre, devant, souvent, un élève *Mon voisin possède une vieille voiture.* *Le matin, il passe devant ma maison, avec sa fille.*
9h15 – 9h45 (30') Grammaire-Conjugaison	<u>Le singulier et le pluriel du nom</u> : Séance 3 : construction de la notion Trace écrite (mettre du fluo vert sur le –s de singulier et seul + du jaune sur plu- de pluriel et plusieurs / repasser en rouge sur les –s et –x) Feuille d'exercices : faire au moins les exercices 1 et 2 Au fond avec Ethan D, Ayla, Tuncay et Sadri « Lisez les consignes. » Réexpliquer la 2ème.
9h45 – 10h00 (15') Ecriture des leçons	*Pour mardi 23 avril 2019 :* *Apprendre les mots jaunes, verts et roses.* *Terminer le livre de Monsieur Lapin.* *Poser et calculer : 45 + 34 ; 54 + 38.* *Faire signer le lion, les évaluations et le cahier du jour.* *Vérifier les trousses*
10h00 – 10h15 (15') Calcul mental	Table +6 : Jusqu'à 7 + 6 (pages 56 et 57) « Jusqu'à 5+6, ce sont des calculs déjà mémorisés : vous devez les connaître par cœur. » Double et presque doubles à expliquer Entraînement avec le cercle des tables
10h15 – 10h30 (15')	Récréation
10h30 – 10h45 (15') Calcul	Vérifier les 3 additions à faire en devoirs : Au tableau = Lesly, Sadri, Tom
10h45 – 10h55 (10') Lecture libre	
10h55 – 11h30 (35') Ateliers	Matériel à prendre : - Texte de fluence - Trousse de travail et règle - Cahier du jour - Cahier référentiel - Cahier de brouillon - Livre de lecture « Vous reprenez la même place qu'hier. » Afficher le tableau des ateliers + consigne de grammaire au tableau + consignes de calcul sur la table du fond + 3 fiches de vocabulaire <u>Fluence</u> : Je lis chaque texte et réponds aux questions de compréhension. Puis je relis chaque texte. Début de l'exercice de fluence : 2 lectures par élève. A chaque lecture, ils notent leurs résultats sur le tableau au dos. A la fin, saisie des performances dans le tableur par les élèves + enregistrer.

	<u>Calcul</u> : Mettre les feuilles à disposition au fond de la classe. Réexpliquer les consignes, car à faire sur le cahier du jour. Remettre les feuilles au fond à la fin. <u>Grammaire</u> : Toujours sur la dictée de jeudi, sur le cahier de brouillon. Afficher la consigne au tableau et l'expliquer à nouveau. Ils peuvent se déplacer plusieurs fois, <u>en silence</u>, pour relire la consigne. <u>Vocabulaire</u> : 3 fiches d'exercices sur l'ordre alphabétique, à disposition au fond de la classe. Expliquer les consignes. A faire au crayon à papier. Ecrire son prénom. <u>Nichoirs</u> : Avec Béatrice, dans le hall
11h30 – 13h30	Pause méridienne **Corriger les devoirs et vérifier les lions + signature piscine + vérifier si additions faites en devoirs** **Corriger les cahiers du jour.**
13h30 – 14h15 (45') Ateliers	Suite Quand ils ont terminé, il faudrait corriger les exercices faits jeudi.
14h15 – 14h30 (15') Lecture	Faire lectures 3 et 4 de fluence sur le texte 3, tous ensemble. Puis saisie des résultats dans le tableur.
14h30 – 14h55 (30') Autonomie	Au choix, dont rallye lecture Je vérifie le tri de quelques pochettes classe et maison.
14h55 – 15h05 (10')	Récréation
15h05 – 15h30 (25') Autonomie	Suite **Finir de corriger les cahiers du jour (voir exercices atelier calcul).**
15h30 – 15h45 (15') Divers	Colorier les lions du comportement. Préparer les cartables, avec les trousses à vérifier. Donner les évaluations et le cahier du jour. Récupérer : - les fournitures de la classe ; - les 6 contes (Cendrillon pour Nathéo + les autres Grand Nord **(remettre les CDs)**) Bilan du contrat d'écriture avec Ethan D.

Annexe 2 : Exemple de contrat, pris sur le site Lutin Bazar

Mon contrat

Objectifs :	Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON

Signature de l'élève :

Signature de la maitresse :

Bilan en fin de semaine :



www.lutinbazar.fr

Si je pense avoir réussi, je colorie « oui ». Si je ne pense pas avoir réussi, je colorie « non ». Ma maitresse donne aussi son avis. A la fin de la semaine, je fais le bilan avec ma maitresse pour savoir si j'ai respecté mon contrat.

Résumé

La gestion disciplinaire de la classe est une inquiétude assez récurrente chez les professeurs des écoles stagiaires. Ma problématique dans ma classe de CE1 est la suivante :

Comment pallier les bavardages défavorables aux apprentissages du groupe classe ?

Ces bavardages perturbent les séances quotidiennes, engendrent une perte d'efficacité des apprentissages et nécessitent un recadrage permanent et énergivore.

En terme de remédiations, il s'agit d'abord d'améliorer mes préparations en identifiant clairement les objectifs et étapes de chaque séance, pour les exposer ensuite aux élèves et donner du sens aux apprentissages. Puis, un travail devra être opéré sur ma posture très magistrale. Je dois laisser la parole aux élèves et leur donner les moyens de l'utiliser à bon escient. Ensuite, je dois modifier ma façon d'interagir avec les élèves pour préserver leur estime de soi et celle portée par leurs camarades. Il est par ailleurs nécessaire de rechercher une activité permanente des élèves, en anticipant certains points d'organisation et en développant leur autonomie. Enfin, après la classe, un bilan quotidien s'impose, afin d'intégrer un processus d'amélioration permanente.

Behaviour management of the class is a fairly common concern among trainee teachers. The problem in my CE1 class is :

How to overcome chatting in class which is unfavourable for learning?

This level of chatting disrupts daily sessions, leads to a loss of effectiveness in learning and requires constant redirection, which is energy consuming.

To overcome this, I first of all need to improve my preparation by clearly identifying the objectives and stages of each session, then sharing these objectives with the pupils to give meaning to the learning. Then, a work will have to be operated on my very masterful posture. I must allow the pupils to use their voices but give them a means to do so wisely and effectively. I have to change how I interact with the pupils to maintain their self esteem and that of their peers. It is also necessary to look for a permanent activity of pupils, making changes to classroom organisation or planning, therefore developing their autonomy. Finally, after class, a daily assessment is necessary to develop a habit of permanent improvement.

Mots-clés

autorité, gestion de classe, bavardage, posture de l'enseignant, autonomie

authority, class management, chats, teacher posture, autonomy