Année universitaire 2018-2019

Mémoire de Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

GÉRER LA DISCIPLINE DANS LA CLASSE : EFFETS BÉNÉFIQUES DES SANCTIONS D'ACTES ADÉQUATS ET INADÉQUATS en CE2

Présenté par : Mathilde Ledieu

Encadré par : Stéphane Lelièvre

Sanction – valorisation – gestion de classe – discipline - comportements

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION **3**

PARTIE I : PENSER LA SANCTION EN EDUCATION **5**

LA SANCTION, UNE NECESSITE THEORISEE ET ENCADREE 5
Un terme polysémique *5*
Refuser de punir *6*
De la nécessité des sanctions aux conditions de leur efficacité *6*
De la sanction juste et efficace à la sanction éducative *8*
Les principes juridiques de la sanction *9*
Principe de la légalité des sanctions et des procédures 10
Principe du contradictoire 10
Principe de la proportionnalité des sanctions 10
Principe de l'individualisation des sanctions 10
Les sanctions autorisées et interdites par la loi *11*

PARTIE II. ANALYSE DES EFFETS DES SANCTIONS EN CLASSE **13**

UN TERRAIN DE STAGE HETEROGENE 13
Des niveaux et des besoins très différents *13*
Le comportement des élèves *13*
Dans l'école : entre harcèlement et intégration 13
Dans la classe : beaucoup de bavardages 14
Gérer l'hyperactivité et ses manifestations. 14
Un duo d'élèves particulièrement difficiles 14
L'HYPOTHESE DE LA VALORISATION COMME LEVIER COMPORTEMENTAL 16
Des dispositifs de sanctions évolutifs vers la valorisation *16*
Des règles discutées en classe entière 16
Un tableau de comportement évolutif 16
Des actions valorisantes et encourageantes 17
Des sanctions privatives pour les actes inadéquats 17
ANALYSE DES SANCTIONS AU NIVEAU DE LA CLASSE : UN GROUPE REPONDANT BIEN A LA VALORISATION 18
ANALYSE QUALITATIVE DES SANCTIONS AU NIVEAU INDIVIDUEL, CHEZ LES ELEVES LES PLUS EN BESOIN 21
Ahmed-Junior : valoriser les bons comportements plutôt que sanctionner les mauvais *22*
Francesco : valoriser ou non n'est pas déterminant *24*
Noam : comprendre les spécificités du trouble de comportement pour sanctionner à bon escient *27*

CONCLUSION **29**

BIBLIOGRAPHIE **30**

ANNEXES **31**

Avertissement : Ce mémoire contient des prénoms d'élèves, sur demande de l'encadrant, afin de faciliter la lecture et la compréhension. Cependant, ces prénoms sont des informations confidentielles.

Introduction

L'objectif de l'école est de faire acquérir à tous les élèves d'une même classe d'âge des connaissances et compétences communes décrites dans les programmes officiels et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le fait de les travailler au sein d'une classe - et non au sein de la famille - implique des conditions particulières, parmi lesquelles le regroupement d'élèves dans une même pièce durant 24 heures par semaine. Ces conditions apportent des effets d'émulation, des possibilités d'échange et de travail de groupe et facilitent nettement l'apprentissage de la citoyenneté et de la vie en société. Mais elles nécessitent aussi une prise en compte dans les dispositifs pédagogiques afin de ne pas se révéler handicapantes pour les apprentissages. Enseigner dans une classe oblige l'enseignant à gérer la discipline pour permettre les apprentissages. Ne pas en tenir compte mènerait assurément à l'échec de l'enseignement puisque la discipline et la gestion de classe sont des composantes essentielles de l'enseignement scolaire. Dans son analyse des résultats de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de 2009 portant sur la discipline au sein des établissement du secondaire[1], l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) montre qu'un bon climat de classe est associé à un meilleur niveau de performance dans un établissement, et qu'il peut même diminuer l'impact du statut socio-économique des élèves sur la performance. Cet article précise que la plupart des élèves français disposent d'un bon climat de classe, mais la France se classe tout de même en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE à ce sujet. On le voit ici, la gestion de classe et les conditions d'apprentissage des élèves sont loin d'être accessoires dans leur réussite et peut participer à réduire les inégalités socio-économiques par ailleurs trop souvent reproduites par l'Education Nationale.

D'autre part, l'autorité est devenue un sujet de débat important ces dernières années – celle-ci étant suspectée d'être en délitement chez les professeurs. Souvent considérée comme naturelle et préalable à la fonction d'enseignant, l'autorité est aussi mise en cause dans son aspect autoritariste. D'aucuns dénoncent ses dérives - d'un côté comme de l'autre - et amènent parents et professeurs à un retour à l'autorité, ou au contraire à son abandon. En effet, l'autorité et l'éducation concernent deux pans très importants et profondément liés de la vie des enfants : leur vie familiale, et leur expérience scolaire. Professeurs et parents jouent chacun un rôle et doivent se coordonner dans l'intérêt de l'enfant et dans son acquisition de la citoyenneté et des valeurs de la République.

Nous touchons là à une autre justification à la nécessité de l'exercice de la discipline à l'école : celle-ci a pour mission première de *« faire partager les valeurs de la République »*. Elle tente de faire adhérer les élèves à ces valeurs en leur présentant et en les faisant exister au sein des écoles. L'école est un lieu d'apprentissage de la vie en société. Elle a besoin de règles, tout comme n'importe quelle société. Non pour exercer un arbitraire quelconque, mais pour fonctionner dans le respect de chacun. Les règles d'école et de classe sont ainsi des préalables à la vie ensemble, à la constitution de groupes. Les élèves expérimentent à travers la vie de la classe et de l'école le besoin de règles pour contrer l'anarchie et la loi du plus fort qui peuvent résulter de son absence.

La discipline exigée des élèves est ainsi une condition nécessaire à l'existence du groupe "classe" et du groupe "école" et à l'apprentissage des connaissances et compétences : une mise

[1] https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B032%20(fra)--Final_revised%20bis.pdf Pisa à la loupe, septembre 2013, consulté le 11 avril 2019.

en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté et une question qui divise la société dans son application.

L'un des éléments fondamentaux de gestion de la discipline est la sanction. Ce terme - comme d'autres employés dans ce mémoire - est polysémique et accepte différentes définitions, notamment en fonction du corps qui l'emploie (société civile, Éducation Nationale, justice, etc.). L'acception que nous retiendrons dans ce mémoire sera discutée en première partie.

Les sanctions ont longtemps concerné le champ du corporel (châtiments), de l'humiliation et de la mise au ban des individus. A la Renaissance, les punitions sont violentes, mais les contemporains de l'époque appellent à la modération, à des peines graduées et à une possibilité de se racheter. On répertorie ainsi les instruments tenus pour acceptables dans les châtiments[2]. A partir du XIXème siècle, le recours à la "prison", *« petit local destiné à isoler les élèves turbulents »*, pratiqué depuis par les Jésuites, devient monnaie courante. La mise à l'écart ainsi que les pensums (lignes à copier) se développent[3]. Au début du XXème siècle, *« avec les novateurs, la sanction n'est plus envisagée dans une perspective normalisatrice, mais dans le souci de faire comprendre à l'élève que la transgression est une rupture de contrat[4]. »* La faute viole le lien de solidarité entre les membres d'un groupe et n'est plus considérée comme un acte de désobéissance vis-à-vis du maître. La sanction a alors pour but de *« faire supporter au coupable les conséquences sociales de ses actes[5]. »* Les années 1990 voient un retour de thèmes comme l'autorité, la loi, la sanction. Les débats s'installent alors que la sanction était peu pensée, voire tabou précédemment. *« On comprend alors qu'éduquer, c'est avoir recours au contrat et à la contrainte ; qu'éduquer, c'est certes dialoguer et écouter, mais c'est aussi imposer et sanctionner[6]. »* Les observateurs constatent le recours plus massif à l'exclusion, à des sanctions illégales et à des procédures très disparates entre les établissements. Cette période implique un retour du droit plus que du psychologique autrefois privilégié[7].

De nos jours, l'indiscipline est toujours présente - comme elle l'a toujours été - mais sous d'autres formes. Dans un entretien avec Philippe Meirieux, Catherine Hurtig-Delattre explique que l'école est plus perméable à la société qu'avant[8]. Eirick Prairat ajoute dans ce même entretien que l'école n'est plus un espace sacré, qu'il faut le réinventer en permanence, reconstruire les règles de la vie sociale[9]. Les relations avec les familles ont évolué, le cadre éducatif est à repenser. Dans ce double enjeu – assurer les apprentissages des contenus disciplinaires et le partage des valeurs de la République, et répondre à de nouveaux défis éducatifs – la question de la discipline et des sanctions est prégnante.

Comme beaucoup d'enseignants débutants, la question de la gestion de classe a posé quelques problèmes dans ma pratique. Une autoanalyse et une discussion entre collègues m'ont permis de comprendre que ma manière de gérer le comportement des élèves - avec surtout des sanctions privatives et une difficulté à les appliquer de manière clairvoyante - pouvait être à l'origine de difficultés disciplinaires. Le temps passé à la gestion de classe est autant de temps perdu dans les apprentissages, ce qui m'a motivée à me renseigner auprès des écrits scientifiques et de la

[2] Prairat, (E.), *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 35-36.
[3] *Idem,* p. 46-47.
[4] *Idem,* p. 47-51.
[5] *Idem.*
[6] *Idem.*
[7] *Idem.*
[8] Cap Infos primaire. *Sanctions et discipline à l'école primaire*, 2009.
[9] *Idem.*

communauté éducative pour développer des stratégies efficaces et apaisées, au service des élèves et de leurs apprentissages.

Ce mémoire a pour objet de se centrer sur les méthodes disciplinaires et les sanctions permettant de faire grandir les élèves dans le cadre républicain et d'assurer les apprentissages. Les sanctions peuvent intervenir suite à une transgression, ou au contraire suite à un comportement attendu correspondant à une norme, comme nous le verrons dans le développement. Ainsi, ce mémoire se questionnera sur cette problématique : "quels sont les effets bénéfiques des sanctions conséquences d'actes répondant à la règle (comportements adéquats) et des sanctions conséquences d'actes répréhensibles (comportements inadéquats) ?"

Pour y parvenir, nous présenterons dans un premier temps un état des lieux des lois et règles régissant les sanctions et une réflexion sur la notion même de sanction et de sanction éducative. Dans un second temps viendra un exposé du contexte d'observation des pratiques réalisées pour ce mémoire, suivi d'une analyse des deux types de sanctions : premièrement à l'échelle du groupe classe, deuxièmement sur quelques élèves causant plus de troubles dans la classe en raison de fréquentes transgressions de règles.

L'analyse se basera sur l'évolution des outils de gestion de classe et de discipline et sur l'évolution des comportements, au sein du groupe et pour trois élèves dont les difficultés de comportement sont persistantes et troublent leurs apprentissages et/ou ceux des autres élèves.

Partie I : Penser la sanction en éducation

La sanction, une nécessité théorisée et encadrée

Un terme polysémique

Avant toute chose, il est nécessaire de définir le terme « sanction », profondément polysémique. La sanction admet deux acceptions bien distinctes qu'il ne faut pas confondre. A l'origine, sanctionner signifie « rendre sacré ». Ainsi, *« la sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable*[10]*. »* C'est alors un moyen de rappeler la règle à celui qui l'enfreint. D'autre part, elle est, dans l'imaginaire collectif et le langage commun, synonyme de « punition ». Elle renvoie à une conséquence négative d'un acte répréhensible, infligée par un adulte éducateur, ou une institution dans un cadre légal, et correspond à deux sens du terme expliqués dans le dictionnaire Larousse en ligne. Soit une *« mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi »*, soit une *« conséquence juridique du non-respect d'une règle de droit*[11] *»*.

Nous considèrerons dans ce mémoire une troisième vision, plus récente, qui définit la sanction comme la conséquence d'un acte, répréhensible ou non. Ainsi, le Dictionnaire de psychopédagogie de Robert Lafon définit-il le terme comme *« punition ou récompense consécutive à un ou des actes accomplis*[12]*. »* Selon Prairat, il est ainsi possible de sanctionner un comportement inadéquat tout comme de sanctionner le travail de plusieurs mois d'étude par un diplôme[13]. Dans ce mémoire, nous distinguerons donc les sanctions d'actes inadéquats (SAI)

[10] Prairat, (E.), *La sanction en éducation.* Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 7-8.
[11] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sanction/70812 consulté le 11 avril 2019.
[12] Lafon, (R.) art. « Sanction », in Dictionnaire de psychopédagogie.
[13] Cap Infos primaire. Sanctions et discipline à l'école primaire, 2009.

portant sur des actes répréhensibles, et les sanctions d'actes adéquats (SAA), portant sur des actes conformes aux règles en vigueur.

Refuser de punir

Le terme de punition, considéré comme synonyme de SAI par beaucoup, est à éviter car il renvoie à une visée expiatrice de la sanction, ce qui s'oppose clairement à la sanction éducative.

La punition expiatrice repose sur trois postulats de pensée détaillés par Eirick Prairat[14] :

1. la faute est conçue comme un mal ;
2. il est toujours possible de trouver un mal à infliger (la peine) quantitativement équivalent au mal commis (la faute) ;
3. la peine, toujours éprouvante, souvent douloureuse, équilibre ou efface le mal commis.

Dans la foulée, l'auteur réalise une critique formelle de la punition expiatrice en trois points[15] :

- Il est illusoire de penser que la sanction peut effacer ou annuler la faute. *« La discipline doit s'exercer sur qui dévie, non parce qu'il dévie (ce qui est fait est fait et ne peut se défaire), mais pour qu'il ne dévie plus [16] » ;*
- La punition expiatrice est une sanction tournée vers le passé alors qu'il faudrait « voir devant » ;
- Le mal ne peut naître du bien : on ne peut prêter de vertu éducative à la douleur.

De la nécessité des sanctions aux conditions de leur efficacité

S'il convient d'éviter les punitions, en est-il de même avec la sanction ? L'éducation morale uniquement suffit-elle à faire grandir les enfants et à leur faire acquérir les règles de la vie sociale ? Rappelons en premier lieu qu'à l'âge scolaire et préscolaire, les enfants sont en train d'apprendre les constructions sociales, ils ne sont pas des grandes personnes capables d'autodiscipline et doivent apprendre à supporter la frustration et intégrer la notion d'interdit[17]. Il serait donc absurde de leur reprocher leur ignorance des règles : notre degré d'exigence vis-à-vis du respect de ces dernières doit être graduel et progressif[18]. Pour Roger Cousinet, l'éducation morale seule ne peut contrer les actes motifs de SAI puisqu'ils sont généralement source de plaisir, comme les bavardages. Selon lui, *« l'action fautive a besoin de l'observation et de la punition. L'observation est destinée à arrêter l'acte commencé, dommageable pour l'intéressé ou à autrui[19]. »* On peut arguer aussi qu'une société sans moyen de sanction serait une société où ne pourraient s'appliquer les règles morales. Ainsi, pour Marcel Conche, *« le droit de punir vient du principe de réciprocité. […] Celui qui fait le mal perd le droit de protester contre le mal qu'on lui fait. Faire du mal à autrui, c'est faire du mal à soi-même[20] »*.

---

[14] Prairat, (E.), *La sanction en éducation.* Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 9-11.
[15] *Idem.*
[16] Comenius (J.-A.), *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner à tous*. Introduction et traduction par J.B. Piobetta, PUF, Paris, 1952, pp. 176-180.
[17] Richoz (J.-C.), *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, 2009, Paris, p. 137-142.
[18] Defrance, (B.), *Sanctions et discipline à l'école*. Editions la découverte Mesnil-sur-l'Estrée, 2009.
[19] Cousinet (R.), *Les sanctions*. Ecole Nouvelle Française. Paris, 1956, pp. 10-17.
[20] Conche (M.), *Le fondement de la morale*. Paris, PUF, coll. Perspectives critiques, 1993. Chapitre XXIX, pp. 124-125.

Dans le même ouvrage, Conche précise qu'il faut punir *« si et seulement si cela peut aider le coupable dans une œuvre d'éducation*[21]*. »* Cela pose la question de l'intérêt de la sanction. D'autres auteurs défendent la thèse qu'elle ne doit pas servir la société mais l'enfant en priorité, qui fera partie de cette société. Ainsi Alfred Binet regrette-t-il que beaucoup de punitions soient en réalité infligées pour réduire l'inconfort de celui qui subit un comportement désagréable, ou pour protéger la société, *« pour empêcher l'enfant ou le délinquant de recommencer »*. Pour lui, au contraire, la sanction doit forger en l'enfant le sentiment qu'il est responsable de ses actions[22]. André Berge va dans le même sens : *« la justification de toute autorité, c'est qu'elle agit en faveur de celui à qui elle s'applique*[23]*. »* La place de la sanction est donc bien dans l'éducation. En cela, elle ne peut se réduire à une " peur du gendarme", phénomène bien connu en France, et sévèrement critiqué par Bernard Defrance en 2009. En effet, *« la "peur du gendarme" n'est pas du tout le "commencement de la sagesse", c'est sa négation, le signe de l'infantilisation générale*[24]*. »* Comme l'explique l'auteur, les adultes qui se conforment aux lois et règles par cette peur n'agissent de fait pas en citoyens mais se soumettent à l'arbitraire :

> *« Intérioriser les interdictions ne signifie pas construire en soi les logiques de la loi. Recevoir la loi, ou se la voir imposer, que ce soit pour s'y soumettre ou la rejeter, empêche de la construire. Or, le respect de la loi suppose qu'elle soit vécue comme point d'appui et non comme obstacle à la liberté : et cette construction de la loi comme « interdit », comme autorisation suppose l'apprentissage de l'autonomie et de son articulation avec celle d'autrui*[25]*. »*

Ainsi, comprendre le sens des lois et règles comme vectrices de droits et capacités et participer à leur construction permet de les respecter pour leur juste mesure. Defrance met d'ailleurs en garde contre un effet pervers de la peur du gendarme, le sentiment d'impunité qui résulte de l'absence de gendarmes : *« tout ou presque devient permis, même chez les plus inhibés, les "bien élevés"*[26]*. »*

Dès lors que la nécessité de sanctions et la justification sociale et sociétale de celles-ci sont posées, il convient d'examiner les conditions d'exercice de ces sanctions qui garantissent leur efficacité. Pour Jean-Claude Richoz, *« le cadre de discipline doit clairement établir les possibilités et les interdits, être stable, impartial et impliquer un respect réciproque*[27]*. »* Bernard Defrance ajoute l'importance de *« l'égalité pour tous et de la non-variabilité dans le temps de la règle*[28] *»* et de la prononciation des sanctions pour des motifs précis basés sur des faits avérés[29]. Il détaille plus loin une série de critères nécessaires pour éviter tout inconvénient ou excès de la sanction :

- elle ne doit jamais « *être méprisante ni humiliante. La sanction doit toujours être l'occasion de "repartir de zéro" ;*
- *elle doit être adaptée et proportionnée à la faute ;*
- *elle doit être réfléchie et éviter autant que possible d'être prononcée "à chaud", au risque d'entamer les bonnes relations entre éducateur et élève ;*

---

[21] Conche (M.), *Le fondement de la morale*. Paris, PUF, coll. Perspectives critiques, 1993. Chapitre XXIX, pp. 124-125.
[22] Binet (A.*), Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion, 1973, pp. 206-207.
[23] Berge, (A.), « La notion de punition et de sanction ». Le surveillant général n°17, mars 1969, pp. 23-27.
[24] Defrance, (B.), *Sanctions et discipline à l'école*. Editions la découverte, Mesnil-sur-l'Estrée, 2009, p. 42.
[25] *Idem*, p. 95.
[26] *Idem*, p. 92.
[27] Richoz (J.-C.), *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, 2009, Paris p. 137-142.
[28] Defrance, *op. cit*. p. 122.
[29] *Idem*, p. 96.

- *enfin, elle doit être mesurée et ne pas écraser l'élève sous un flot insurmontable de sanctions*[30]*. »*

Les sanctions sont donc nécessaires, mais doivent suivre des critères précis pour être efficaces.

De la sanction juste et efficace à la sanction éducative

Si beaucoup d'auteurs rappellent l'intérêt d'une sanction efficace, celle-ci doit surtout être éducative pour remplir son but. Ainsi, pour Eirick Prairat, une sanction n'a pas pour objet d'expier une faute, d'humilier un élève qui s'adonne à un comportement ou de lui éviter bêtement de recommencer un acte par peur de la conséquence. La sanction éducative permet à l'enfant de grandir, de comprendre les fondements de la vie en société et d'y adhérer pour y trouver sa place. Pour cela, une sanction éducative doit être une *« occasion de rappeler une règle, un principe, de transformer un acte perturbateur en moment de civisme*[31] *»*. Elle doit donner lieu à une réaction et à une explication, et donc être accompagnée de parole. C'est aussi la vision d'André Berge, à laquelle souscrit Eirick Prairat :

> *« La nature du dialogue établi entre les deux parties permet de situer la sanction à sa vraie place. Si ce dialogue est l'expression de bonnes relations humaines, la sanction n'est jamais humiliante ou injuste, mais juste, logique, efficace à long terme, et aussi rassurante, apaisante, déculpabilisante. Ce sont les qualités que doit avoir la sanction pour être éducative*[32]*. »*

Ces deux auteurs s'accordent donc sur la nécessité de parler avec l'enfant, de lui réexpliquer les règles, le motif de la sanction.

Eirick Prairat va plus loin en déterminant trois fins qui lui assurent d'être éducative :

1. Une fin éthique : la sanction responsabilise un sujet en devenir. Elle lui apprend à répondre de la conséquence de ses actes dans un groupe social.
2. Une fin politique : la sanction réaffirme la centralité de la loi, de la règle, elle réaffirme l'identité du groupe, l'importance du "vivre avec".
3. Une fin psychologique, sociale : la sanction signifie une limite, un stop dans un comportement ou une dérive, et réoriente le comportement du fautif. Elle replace le fautif dans le lien, la relation, ainsi qu'elle replace la victime à la place qu'elle occupait avant la transgression[33].

Il décrit également quatre principes nécessaires :

1. Le principe de signification : une sanction éducative *« s'adresse à un sujet, elle est individuelle et non collective »*. Il faut renoncer au spectaculaire, à la mise en scène au nom de l'exemplarité, mais on peut garder la solennité et la gravité en *« donnant à penser plutôt qu'en faisant voir le puni*[34] *»*. La sanction appelle de fait la parole, il faut expliquer l'interdit qui a été transgressé, ses conséquences, s'assurer que la sanction est comprise.
2. Le principe d'objectivation : la sanction porte sur un acte et non sur une personne, on distingue l'être de ce qu'il fait : *« On ne punit pas l'intégrité d'une personne, mais un*

[30] Defrance, (B.), *Sanctions et discipline à l'école*. Editions la découverte, Mesnil-sur-l'Estrée, 2009, p. 135.
[31] Prairat, (E.), *La sanction en éducation.* Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 91-92.
[32] Berge, (A.), « La notion de punition et de sanction ». Le surveillant général n°17, mars 1969, pp. 23-27.
[33] Prairat, *op. cit.* p. 77-84.
[34] *Idem*, p. 83-91.

acte particulier qui a été commis dans une situation particulière. On ne sanctionne pas un voleur mais un vol, on ne punit pas un tricheur mais une tricherie[35]*. »*

3. Le principe de privation : la sanction prive d'un droit. Pour cela, le règlement doit mentionner les obligations, les interdits mais aussi les possibilités. On peut alors priver d'un avantage ou d'une opportunité, la sanction doit frustrer sans être humiliante.
4. Le principe de socialisation : *« La sanction doit s'accompagner d'un geste du coupable à l'attention de la victime ou du groupe. Ce doit être un geste d'apaisement, de bonne volonté qui manifeste le souci de rester solidaire »*, par exemple : mot d'excuse, réparation, attention à la victime, engagement[36].

Eririck Prairat distingue deux formes de sanctions qui peuvent assurer leur caractère d'éducation : la réparation et l'exclusion. Pour lui, la réparation se fait envers quelqu'un, une victime, une communauté, *« on répare quelque chose, mais on répare aussi à quelqu'un. Le fautif se répare en même temps qu'il répare la bêtise*[37]*. »* Cela n'est permis qu'à la condition de respecter quatre principes dans la réparation :

1. Le principe de consentement : la réparation est bonne si le sujet a la volonté de réparer et ne le fait pas à son corps défendant.
2. Le principe de suffisance : la réparation doit impliquer un effort, un engagement, une volonté de se resocialiser, pas d'exclure.
3. Le principe d'accompagnement : l'élève sanctionné ne doit pas être laissé seul à cette tâche.
4. Le principe de significativité : la réparation est *« un acte qui doit avoir une véritable valeur sociale. En ce sens, une réparation est autant matérielle que symbolique*[38]*. »* Elle doit aussi être *« exempte de tout caractère humiliant et dangereux »*[39].

Des principes sont donc nécessaires pour qu'une sanction soit non seulement juste et efficace, mais davantage encore pour qu'elle soit éducative. Le législateur a par ailleurs défini un cadre juridique dans lequel peuvent s'exercer les sanctions.

Les principes juridiques de la sanction

Au-delà des aspects philosophiques discutés par les auteurs, toute sanction prononcée en France en réponse à des actes inadéquats doit respecter les principes généraux du droit rappelés dans la circulaire C. n°2000-105 du 11-7-2000 *« Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté »*[40]. Ces principes – développés plus bas – s'adressent dans cette circulaire plus particulièrement aux établissements du secondaire, mais ils donnent un éclairage sur ce qu'il est possible de faire et sur les directions à prendre en matière de sanctions dans l'enseignement primaire. Il est à noter que ce texte prévoit également une forme de SAA avec des *« mesures positives*

[35] Prairat, (E.), *La sanction en éducation.* Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 83-91.
[36] *Idem.*
[37] *Idem*, p. 96-101.
[38] *Idem.*
[39] *Idem.*
[40] *Circulaire Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1348 du 18-12-1985 mod. ; C. n° 97-085 du 27-3-1997.*

d'encouragement prononcées par le conseil de classe, qui pourront être définies dans le cadre du règlement intérieur[41]*. »*

Principe de la légalité des sanctions et des procédures

L'ensemble des sanctions et instances disciplinaires est établi de manière réglementaire et aucun établissement ne peut y déroger. Toute sanction doit pouvoir faire l'objet d'un "recours administratif interne" et ne peut s'appliquer rétroactivement. Ce même principe prévoit aussi que les sanctions encourues en cas de transgression de chacune des règles doit être connue et précisée à l'avance.

Ce principe a donc pour objet de protéger les personnes sanctionnées en donnant à chacun les mêmes droits, peu importe l'établissement qu'il fréquente. Il organise les sanctions possibles et les conditions d'application. Ainsi, le "choix" de la sanction n'est pas laissé totalement libre à l'éducateur, dans la mesure où il doit respecter un panel de sanctions légales, et ce afin d'éviter des dérives.

Principe du contradictoire

Une décision ou sanction disciplinaire doit avoir fait l'objet au préalable d'une discussion entre l'élève et les autres parties, incluant les parents qui doivent être informés si l'élève est mineur. Cette discussion, fondée sur des éléments de preuve, doit permettre à l'élève d'exprimer ses raisons ou ses arguments. L'élève peut aussi être assisté par la personne de son choix et toute sanction prononcée doit être motivée et expliquée.

Nous l'avons vu, une sanction éducative implique le dialogue ; sinon, elle n'a qu'une valeur de punition, et il n'est pas certain que l'élève sanctionné en tire un bénéfice dans sa croissance et son apprentissage de la sociabilité et de la citoyenneté. Ce principe est là encore une mesure de protection afin qu'aucun élève ne soit sanctionné à tort.

Principe de la proportionnalité des sanctions

La proportionnalité des sanctions implique une hiérarchie dans les manquements aux règles. Ainsi, la circulaire rappelle l'importance de hiérarchiser les atteintes aux personnes, les atteintes aux biens, les infractions pénales et les manquements au règlement intérieur. Cela correspond à une échelle des valeurs que l'on veut transmettre. Effectivement, la loi s'impose à tous et a une valeur qui prime sur les simples règles d'un établissement, qui doivent elles-mêmes respecter la loi. Toute sanction doit donc être proportionnelle à l'acte commis, à l'échelle de gravité de celui-ci, et non à la répétition potentielle de l'acte. Ainsi, un acte mineur répété ne saurait faire l'objet de sanctions lourdes. Ce principe rappelle d'ailleurs que la sanction a une valeur avant tout éducative et non punitive : *« La sanction doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l'élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes*[42]*. »*

Principe de l'individualisation des sanctions

Outre le fait qu'une sanction ne saurait être collective, ce principe énonce que toute sanction doit être adressée à une personne de manière individualisée. Il faut ainsi *« tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge et de son implication dans les manquements reprochés*

---

[41] *Circulaire Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1348 du 18-12-1985 mod. ; C. n° 97-085 du 27-3-1997.*
[42] *Idem.*

ainsi que de ses antécédents en matière de discipline[43]*. »* La personnalité de l'élève et le contexte de chaque affaire entrent donc en jeu lors de la prise d'une sanction, en plus de l'acte commis lui-même. Ainsi, aucune "tarification" des sanctions ne peut être mise en place de manière définitive et immuable car cela porterait atteinte à ce principe. Ce dernier rappelle encore une fois les finalités de la sanction : *« attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes, et le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ; lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité (respect de la société et des individus, nécessité de vivre ensemble de manière pacifique)*[44]*. »*

Les sanctions autorisées et interdites par la loi

Les principes énoncés plus haut sont applicables en priorité pour l'enseignement secondaire, mais ils sont une piste pour l'application de sanctions au niveau de l'enseignement primaire. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'enseignement élémentaire, contexte dans lequel s'inscrit ce mémoire, avec pour cadre la circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014 "Règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques", parue en 2014 (toutes les citations de cette sous-partie en sont extraites, sauf mention contraire). Cette circulaire régit les conditions de vie au sein des écoles. Elle s'organise de manière à montrer que les droits et devoirs de chacun répondent aux droits et devoirs de tous. Ainsi, les élèves ont le droit d'être protégés contre toute violence physique ou morale - ce qui implique qu'eux-mêmes n'en soient pas auteur - ainsi que les adultes (parents et personnels de l'école). Leur droit d'être protégés induit de fait un devoir. En cas de manquement à cette obligation, ils pourront être sanctionnés. Et ces sanctions doivent elles-mêmes respecter cet interdit absolu de violence. Ainsi, *« tout châtiment corporel ou traitement humiliant est strictement interdit »*. De même, la circulaire rappelle la nécessité que *« la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain »*. La circulaire insiste sur ce point en rappelant un devoir particulier des personnels qui doivent s'interdire *« tout comportement, geste ou parole, qui traduirait du mépris à l'égard des élèves ou de leur famille, qui serait discriminatoire ou susceptible de heurter leur sensibilité »* et procéder à des réprimandes qui *« ne peuvent elles-mêmes en aucun cas porter atteinte à l'intégrité morale ou physique d'un enfant »*.

Au-delà de cette interdiction primordiale, ce texte détaille des mesures de respect de la discipline scolaire et du vivre ensemble. Ainsi, « les comportements qui troublent l'activité scolaire, les manquements au règlement intérieur de l'école, et en particulier toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des enseignants, donnent lieu à des réprimandes, qui sont portées immédiatement à la connaissance des représentants légaux de l'enfant. »

Sont rappelées également les prérogatives du règlement de l'école et du projet de classe en matière de vie scolaire. Ainsi, le premier définit les règles de l'école et « chaque adulte doit pouvoir s'y référer pour légitimer son autorité, en privilégiant la responsabilité et l'engagement de chacun », et le second explicite les règles de la classe. L'enfant doit apprendre progressivement « le sens et les conséquences de ses comportements, ses droits et obligations, la progressivité de leur application, leur importance dans le cadre scolaire et plus largement, dans les relations sociales. »

[43] *Circulaire Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1348 du 18-12-1985 mod. ; C. n° 97-085 du 27-3-1997.*
[44] *Idem.*

Le règlement intérieur de l'école contrebalance aussi le besoin de sanctions d'actes répréhensibles en spécifiant l'importance d'*« encourager et valoriser les comportements les mieux adaptés à l'activité scolaire : calme, attention, soin, entraide, respect d'autrui. »* Cela pour renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école et installer un climat scolaire serein. » La nécessite de SAA est ainsi rappelée par la circulaire.

La circulaire précise également les sanctions d'actes inadéquats autorisées. Ainsi, la privation partielle de récréation est envisageable, en ceci que la privation totale est interdite. La réprimande fait partie des possibilités. Les mesures - qu'elles soient privatives ou valorisantes - doivent être *« connues de tous et expliquées, et adaptées à l'âge de l'enfant »*, avec une *« visée éducative »*. L'article 2.5 laisse entendre que *« pour un élève qui perturbe gravement et de façon durable la vie de la classe »* ou *« a un comportement momentanément difficile »*, il est possible d'envisager des mesures d'isolement, en priorité dans la classe et éventuellement dans une autre classe de l'école, toujours sous surveillance. Tous les acteurs et partenaires de l'école sont susceptibles d'œuvrer à l'éducation des élèves, particulièrement lorsque de gros problèmes de discipline sont observés. Ainsi, les parents, les psychologues et médecins scolaires, les services sociaux, éducatifs et de santé, sont pleinement acteurs. En dernier recours, *« s'il apparaît que le comportement d'un élève ne s'améliore pas malgré la conciliation et la mise en œuvre des mesures décidées dans le cadre de l'équipe éducative, il peut être envisagé à titre exceptionnel que le directeur académique des services de l'éducation nationale demande au maire de procéder à la radiation de l'élève de l'école et à sa réinscription dans une autre école de la même commune.* » Le texte rappelle que son objectif est avant tout de protéger l'élève et de faciliter sa réinsertion scolaire. A noter enfin, les sanctions concernent explicitement le domaine du comportement des élèves et ne sauraient être appliquées en cas d'insuffisance de compréhension face à un travail trop difficile. Ce cas nécessite bien davantage des mesures de soutien et d'entraide, de la part de l'enseignant, des camarades de classe ou encore du réseau d'aides spécialisées[45].

La circulaire étant assez limitée et peu précise en termes de possibilités de sanctions, il est possible de prendre appui sur le texte régissant les établissements du secondaire, sur les principes généraux des sanctions énoncés plus hauts et sur les connaissances en matière d'éducation dans la sanction. Ainsi, les infractions à la loi et les manquements mineurs aux règles de la classe ne doivent pas être traités de la même façon, avec la même sévérité. La hiérarchie des sanctions doit être graduée, connue de tous et adaptée à l'âge, à la situation de chaque élève. Toute sanction devrait aussi être couplée d'une parole d'explication pour qu'elle soit porteuse de sens éducatif pour l'élève. Dans une note documentaire de Bruno Robbes[46], rédigée à partir de la version précédente de ce texte (à savoir la circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991) "Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires" (Chapitre 3. Vie scolaire)[47], sont proposées comme sanctions -en plus des réprimandes et exclusions - des privations de droits et des réparations. Ainsi, la privation partielle de récréation fait partie de la première catégorie, qui peut admettre aussi des privations de droits en fonction de ceux en vigueur dans la classe : déplacements dans et en dehors de la classe, droit d'effectuer une responsabilité, autonomie, prise de parole, etc.

[45] Circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014 « Règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques ».
[46] **https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article314**.
[47] Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, « *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires* » (Chapitre 3. Vie scolaire), consulté le 21 avril 2019.

Partie II. Analyse des effets des sanctions en classe

Un terrain de stage hétérogène

J'ai effectué mon stage à mi-temps dans une classe de CE2 de l'école élémentaire 56 avenue Félix Faure, dans le quinzième arrondissement de Paris. L'emploi du temps est aménagé comme suit : trois semaines de stage en responsabilité devant élèves – trois semaines de formation à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education). L'école élémentaire, partageant les locaux avec l'école maternelle, comporte six classes : une de chaque niveau, ainsi qu'un triple niveau. Les effectifs sont assez élevés : ma classe comporte 30 élèves. Parmi eux, 4 nouveaux élèves ont intégré l'école cette année. Les milieux sociaux des élèves sont assez hétérogènes. L'école n'est pas classée en éducation prioritaire.

Des niveaux et des besoins très différents

Les niveaux scolaires de mes élèves sont très variés. Une partie de la classe présente de bons résultats globalement dans toutes les disciplines, avec notamment une maîtrise du langage, de la compréhension et des concepts mathématiques assez avancée. Ces élèves-là ont besoin d'être alimentés en permanence en tâches, défis et exercices variés les mettant en situation de recherche et d'apprentissage plus poussé. Une autre partie de la classe - à l'inverse - a énormément besoin de l'étayage du maître et présente des difficultés, notamment dans la compréhension. Une élève relève d'un diagnostic posé de dyslexie pour laquelle elle est suivie par des professionnels de santé. Des aménagements, notamment sur les supports, la temporalité ou l'étayage sont prévus pour elle.

Un autre élève a une reconnaissance d'un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH), associé à une douance, ce qui demande également des aménagements. Au niveau des apprentissages disciplinaires, il s'agit notamment d'inciter l'élève à expliciter ses procédures et à lui fournir des activités lui permettant de se sentir en situation de défi, ce qui le motive à vouloir les réaliser. Enfin, la troisième partie de la classe représente les élèves qui suivent leur scolarité à un rythme "moyen", avec des besoins plus homogènes.

Le comportement des élèves

Hormis les nouveaux, les élèves de la classe de CE2 se connaissent majoritairement depuis la petite section. Les liens sont assez forts, les groupes d'amis sont formés - ainsi que les rivalités - et les élèves se connaissent bien. Ils sont globalement assez bienveillants, mais dès le début de l'année, j'observe quelques comportements visant à désigner un coupable pour se dédouaner par exemple, ainsi qu'un groupe d'élèves peu apprécié des autres et générateur de troubles.

Dans l'école : entre harcèlement et intégration

Ce groupe de trois élèves, Ahmed-Junior, Francesco et Louis-Zadig, (mentionnés par ordre alphabétique) est à l'origine de phénomènes que l'on peut qualifier de harcèlement, qui résultent des années précédentes et continuent durant l'année scolaire. Le premier, Ahmed-Junior, se comporte en chef de bande, intimide ses camarades, leur demande de faire certaines choses pour rester leur ami, et commande à certains élèves de ne pas parler à d'autres.

L'intégration des nouveaux élèves est problématique. Citons deux exemples :

L'une des nouveaux élèves se lie d'amitié avec une petite fille, ce qui génère des conflits avec une troisième élève qui ne supporte pas l'introduction d'un nouvel élément dans son duo d'amitié.

Un autre est également pris à partie dans le premier groupe de trois garçons, lorsqu'ils doivent se ranger par deux par exemple, alors qu'ils sont trois. Il est le quatrième qui apparaît très utile dans ce genre de situation, mais semble l'être à contrecœur (il se rebellera plus tard contre cette situation).

Le reste de la classe fonctionne par groupes d'amitié plus ou moins étendus, peu mixtes, lors des jeux de récréation.

Dans la classe : beaucoup de bavardages

Dans la classe, les composantes de pouvoir visible dans l'école semblent se reproduire un peu, mais à moindre échelle. Les élèves en facilité d'apprentissage ont en majorité une tendance à bavarder lorsqu'ils ont fini. Cela ne leur apparaît pas forcément comme dérangeant puisqu'ils ne travaillent plus et ont fourni leur dose d'effort, mais ils ne se rendent pas toujours compte que cela gêne les élèves qui ont besoin de concentration. Si ces bavardages ne tombent pas dans l'extrême et n'ont aucune connotation de malveillance (ni envers le professeur des écoles, ni envers les autres élèves),ils ne sont cependant pas acceptables pour garantir un climat propice aux apprentissages.

A l'inverse, quelques élèves créent beaucoup de troubles à eux seuls, pour différentes raisons.

Gérer l'hyperactivité et ses manifestations.

Noam, qui souffre de TDAH, a des difficultés à se contrôler et exprime une grande spontanéité dans sa prise de parole. Il coupe régulièrement la parole, s'exprime sans la demander, se lève sans autorisation et va parfois jusqu'à se "donner en spectacle". Ses comportements, bien que liés à son trouble ne sont pas acceptables pour la classe, pour ses progrès comme pour la tranquillité de ses camarades. Noam perçoit de nombreuses situations comme objet d'humour et de dérision et n'hésite pas à interrompre totalement le cours pour blaguer, danser ou interpeller ses camarades. Il fait parfois de même après avoir levé la main et obtenu la parole. Ses difficultés sont traitées et suivies par des professionnels de santé, en lien avec ses professeurs et encadrants divers dans l'école. Ainsi, une relation forte avec les parents a permis d'établir des règles spécifiques à cet élève, qui lui permettent de prendre de la distance avec ces manifestations. Il a par exemple le droit de prendre un livre à tout moment, après demande ou accord de l'enseignant, dans l'optique de se calmer, se reconcentrer, et s'extraire de pensées envahissantes qu'il n'arrive pas à mettre à distance. Une tolérance bienveillante et plus poussée lui est accordée, avec le souci d'être toujours juste et de parvenir à distinguer les manifestations du trouble et les écarts que tout enfant peut connaître dans son apprentissage des règles. De cette façon, il n'est pas exempt de sanctions, mais celles-ci sont appliquées de manière plus personnalisée, en appréciant le contexte, l'état de fatigue de l'élève, le moment de la journée, les changements de dosage dans sa molécule thérapeutique, etc.

Un duo d'élèves particulièrement difficiles

Deux autres élèves, qui ne présentent pas de reconnaissance de trouble ou de handicap particulier, ont de gros problèmes de discipline et de respect des règles et contraintes de la classe. Ils font partie du groupe de trois élèves précédemment mentionnés. Ahmed-Junior et Francesco fonctionnent en duo mais n'ont pas tout à fait les mêmes problématiques.

Ahmed-Junior entre facilement en conflit avec les autres élèves. Il paraît se sentir agressé ou menacé facilement, même lorsqu'un geste qui lui est adressé ne revêt pas cette intention. Par exemple, il s'énerve souvent sur un élève qui tente de l'aider, en ramassant son stylo tombé. Il semble interpréter les gestes de ses camarades comme a priori mal intentionnés. Ahmed-Junior

manifeste son désaccord ou son inconfort de façon intempestive, forte, agressive, et généralement accompagnée de gestes amples, brutaux et soudains. Il ne tient pas compte des remarques ou remontrances qui peuvent lui être adressées, ne semble pas y donner d'importance ni toujours comprendre à quoi elles font référence. Il ne manifeste pas particulièrement de prise en compte des perceptions et émotions d'autrui, tandis qu'il exacerbe les manifestations des siennes. Son comportement laisse à penser qu'il agit comme s'il était seul en classe, que ses désirs devaient toujours être satisfaits, sans comprendre que son comportement puisse gêner. Il ne semble pas percevoir que certains de ses comportements puissent être problématiques, mais est très prompt à dénoncer chez les autres des comportements qu'il estime injustifiés ou inadaptés. Sa stratégie de défense est souvent de nier et/ou de pointer un élève qui a aussi un comportement inadéquat (comportement souvent bien moins gênant que celui qu'il est lui-même en train d'avoir. Par exemple, l'élève désigné discute à voix basse alors que lui-même bouscule allègrement ses camarades en hurlant dans le couloir). Il essaye aussi régulièrement de se faire remarquer. Il agit souvent comme s'il ne connaissait pas les règles, comme susmentionné, mais a également des comportements qui prouvent qu'il les maîtrise en grande partie et joue avec elles. En réalité, il sait ce qui est acceptable et inacceptable (dans une classe ou plus généralement), et se situe souvent à la limite entre les deux. Il profite par exemple d'une autorisation d'aller chercher un mouchoir pour pavaner devant la classe, prendre son temps, se moucher bruyamment, bousculer un sac, ou accuser un élève d'un croche-pied alors qu'il revient à sa place. Ahmed-Junior prend souvent la parole sans la demander, mais il s'agit le plus souvent d'une remarque qu'il veut faire sur un camarade, notamment ses récurrents « arrête ! » assénés à tort et à travers. Il répond aussi fréquemment aux questions sans lever la main, mais pas de façon systématique (il sait aussi lever la main et attendre d'être interrogé). Cet élève profite néanmoins régulièrement de ces moments pour exprimer une remarque humoristique ou déplacée. Il semble chercher une coupure dans la progression de l'apprentissage et une réaction de la classe comme pour se faire remarquer. Ses expressions faciales et corporelles semblent traduire – si tant est que l'on puisse les interpréter avec une certaine fiabilité – une pleine conscience des effets de ses paroles. Ahmed-Junior est fréquemment en recherche du regard de son ami Francesco, dans une tentative de communiquer, de rigoler d'une situation ou d'en provoquer une. Il cherche beaucoup à faire des gestes comme danser, se dandiner à l'insu du professeur, mais s'applique à croiser le regard de ses amis et de la classe en général pour s'assurer un public. Ses tentatives sont souvent interrompues par le regard du professeur qui tombe sur lui et le fait cesser immédiatement, comme pour faire croire qu'il n'a même pas commencé. Cet élève profite de nombreuses situations pour déroger à la règle. S'il lui manque un matériel, il le demande systématiquement à son ami Francesco, pourtant soigneusement et systématiquement placé à l'autre bout de la classe, et ce malgré le rappel de la règle (demander à son voisin le plus proche). Le comportement général d'Ahmed-Junior le dessert dans ses apprentissages. Il a notamment des difficultés globales de compréhension et montre des lacunes dans plusieurs domaines. Le temps passé à "râler", chercher à faire des bêtises et ne pas "se faire prendre" joue sur le temps réel d'apprentissage et d'entraînement dont il dispose et sur sa concentration, notamment lors des phases collectives. Depuis son entrée enCP, ses difficultés comportementales sont connues et suivies par l'école, le directeur et ses différentes professeures. Il est par ailleurs, avec ses frères et sœurs, accompagné par des éducateurs pour divers problèmes éducatifs. Ses parents, qui ne maîtrisent pas l'écrit, sont tout de même en relation avec l'école, notamment via le directeur et se tiennent informés de l'évolution de leurs enfants.

Francesco, quant à lui, est un élève essentiellement bavard. Il a besoin de beaucoup parler à ses camarades et se laisse facilement embarquer dans des sujets de conversation qui n'ont rien de scolaire. Il multiplie ainsi les occasions de parler : un déplacement est une succession de possibilités d'adresser la parole à ses camarades, en particulier ses amis, dont Ahmed-Junior.

C’est aussi le moment où il fait des détours dans les rangs afin de rester le plus longtemps possible debout et rejoindre ses amis placés naturellement loin de lui. Il cherche par ailleurs également le regard, et beaucoup l’assentiment, de ses amis, et notamment d’e Ahmed-Junior. Son comportement avec ce dernier élève n’est cependant pas dénué d’ambivalence. Il a exprimé plusieurs fois ses difficultés avec lui. Ahmed-Junior se comporte avec lui aussi comme un chef, décidant si Francesco est autorisé à jouer avec lui par exemple. Francesco a donc besoin qu’il approuve ses actes pour rester son ami. Il reconnaît cependant que ces comportements qu’il subit de sa part ne sont pas dignes de ceux d’un ami. La situation familiale difficile de Francesco explique en partie cette recherche d’affection et de reconnaissance auprès de ce camarade, malgré les situations délicates qu’il lui fait vivre parfois. La relation est donc en quelque sorte déséquilibrée, mais apporte à Francesco un sentiment d’appartenance et d’existence qui semble lui être nécessaire actuellement. Ce faisant, il n’arrive pas à se détacher de cette amitié qu’il reconnaît comme toxique. Se laissant entraîner facilement, il participe souvent aux bêtises de son ami, et y montre une certaine allégresse.

L’hypothèse de la valorisation comme levier comportemental

D’après les apports du cadrage théorique et plus généralement de la recherche en éducation, ainsi que d’après les premières observations menées dans la classe, l’hypothèse de départ est que l’instauration de davantage de valorisation et de sanctions d’actes adéquats améliorera le comportement des élèves ainsi que le climat de classe. Cependant, l’hypothèse est faite également que les sanctions d’actes inadéquats resteront nécessaires et porteront leurs fruits dans certaines circonstances. Pour vérifier ces hypothèses, l’expérimentation concernera :

- l’évolution d’un outil déjà utilisé dans la classe et dans l’école (le "**tableau de comportement")**, vers une mise en place plus positive et valorisante ;
- et l’introduction d’un nouvel outil, le "**cahier de réussite"**, visant à valoriser les élèves.

Par ailleurs, mon attention de professeure des écoles sera portée vers des encouragements verbaux et non verbaux dans la classe.

Des dispositifs de sanctions évolutifs vers la valorisation

Des règles discutées en classe entière

Une discussion sur la vie en collectivité, la place des élèves et des professeurs à l’école et les règles nécessaires à la vie dans une classe a été amorcée dès la rentrée avec un débat ouvert sur la question. Les règles de vie ont ainsi été discutées ensemble avec les élèves et les deux enseignantes de la classe. Très vite, la seconde enseignante a apporté un règlement de classe en 6 articles, qui comprend des droits auxquels correspondent des devoirs. Celui-ci est affiché dans la classe. Si chacun respecte ses devoirs, alors les droits sont assurés pour tous. Ces articles ont été signés par les deux enseignantes, les élèves et leurs parents (Voir Annexe 1).

Un tableau de comportement évolutif

Par la suite, nous avons utilisé le tableau de comportement qui était présent dans la classe et faisait déjà partie des habitudes de l’école. Celui-ci a vu plusieurs étapes (Voir Annexe 2) :

1. Le tableau se compose de trois couleurs, vert, orange, rouge. Le lundi, les élèves partent tous avec leur étiquette prénom dans le vert. En cas de comportement inadapté et répété dans la journée - malgré des remarques - ils descendent d'une couleur. La couleur rouge interdit aux élèves d'exercer une responsabilité la semaine suivante. Les élèves ne peuvent pas remonter dans le tableau.
2. Le tableau personnel fonctionne sur ce même principe En fin de semaine, les élèves reportent la couleur dans leur tableau personnel à faire signer à leurs parents. A noter, un tableau de travail, concernant la concentration, l'écoute, le respect des consignes, etc, est adjoint au tableau de comportement (Voir Annexe 3).
3. Les élèves peuvent se rattraper au cours de la semaine avec un ou plusieurs bilans de comportement intermédiaires ce qui permet à l'enseignante d'apprécier les efforts de comportement des élèves.
4. J'installe des étiquettes beaucoup plus grandes afin qu'elles soient parfaitement visibles de loin, par tous les élèves. Les règles de descente dans le tableau sont précisées : l'enseignante donne une première remarque en signifiant le comportement inadapté et en encourageant l'élève à l'abandonner. Si l'enseignante doit renouveler sa remarque à ce propos, l'élève descend dans le tableau. L'élève est donc prévenu et incité à se reprendre. Le fait de continuer à mal se comporter alors qu'on est dans le rouge induit une fiche de réflexion à compléter à la maison ou sur un temps récréatif. La fiche, créée par la seconde enseignante, comprend trois parties : "ce que j'ai fait", "pourquoi c'est embêtant" et "ce que j'aurais dû faire".
5. Apparition de la couleur bleue signifiant "aucun écart de comportement". Tous les élèves partent dans le bleu au début de semaine. S'ils descendent dans le vert, ils ne peuvent plus regrimper dans le bleu. S'ils sont plus bas, ils peuvent toujours espérer atteindre la couleur verte. La présence dans le bleu en fin de semaine octroie un joker personnel (choix de responsabilité, écoute d'une musique, changement de place autorisé, choix d'un camarade de travail de groupe, etc.). Sont prévus des jokers collectifs si la classe entière est dans le bleu le mercredi (bonus de 5 minutes de récréation), et le vendredi (organisation d'un temps de jeux).

Des actions valorisantes et encourageantes

En janvier a été introduit le cahier de réussite, dans lequel les élèves peuvent écrire individuellement ou collectivement des réussites. Il peut s'agir de compétences qu'ils ont acquises, de "copies parfaites" (terme désignant une leçon recopiée sans erreur d'orthographe et de présentation, avec une bonne graphie), ou encore des progrès réalisés, aussi bien en termes d'acquis scolaires que de comportement. Chaque semaine, un responsable du cahier de réussite est désigné : il se charge d'écrire les réussites collectives et lit, en fin de semaine, toutes les réussites collectées. C'est un temps où la classe et l'enseignante félicitent les élèves individuellement et collectivement.

Moins officiels, les retours au calme et les changements d'activité se font, à partir de janvier, en majorité par félicitation des élèves ou des rangées d'élèves les plus rapides à se conformer aux consignes. Je lance également des petits défis de classe comme ranger ses affaires en un temps imparti, ou travailler dans le calme. La plupart de ces défis sont réussis par la classe et donc l'occasion de valorisation.

Des sanctions privatives pour les actes inadéquats

Les sanctions d'actes inadéquats restent nécessaires, parmi lesquelles la privation d'une partie de la récréation, la non-participation à une activité ludique, l'isolement dans un coin de la classe, voire plus rarement dans une autre classe.

Analyse des sanctions au niveau de la classe : un groupe répondant bien à la valorisation

Dispositif / sanction	Effets positifs	Effets négatifs
Construction des règles et affichage	Les élèves sont impliqués, ils partent d'eux-mêmes, de ce qu'ils savent, ce n'est donc pas plaqué de la part des adultes. Le règlement est fixe, affiché, on peut s'y référer. Les devoirs sont contrebalancés par des droits, ils n'ont donc pas une valeur de contrainte. Ce n'est pas l'enseignant qui exige des règles et sanctionne par envie, mais la classe qui les accepte comme nécessaires et est sanctionnée par tous.	L'affichage des six articles prend de la place. La version plus petite adoptée par la seconde enseignante n'est pas visible de loin.
Tableau de comportement (1)	Le système correspond à ce qui se passe dans la réalité d'une société : ses membres sont sanctionnés pour les manquements et ne peuvent pas se racheter en se conduisant bien par ailleurs. Cela promeut les vraies règles de société auxquelles les enfants seront confrontés toute leur vie.	Des élèves dans le rouge dès le lundi ou le mardi, ne font plus aucun effort dès ce moment-là puisqu'ils savent qu'ils ne peuvent pas se rattraper. Le moment où l'on va baisser dans le tableau n'est pas connu, la sanction n'est pas assez précise. Pour l'enseignante, cela manque d'objectivité car c'est un peu quand le comportement devient trop gênant, sans cadre fixe et déterminé à l'avance. Le motif est connu, mais pas l'intensité qui mène à la sanction.
Tableau de comportement (2)	Il devient possible de coopérer avec les parents qui ont désormais une visibilité sur le comportement de leur enfant. Certains élèves sont motivés par le fait de montrer à leurs parents leur bon comportement, et d'autres par le fait de ne pas leur montrer leur comportement inadéquat.	
Tableau de comportement (3)	Les élèves qui stagnaient dans le rouge ont maintenant un intérêt à essayer de se tenir bien pour se rattraper. Les élèves qui se comportent bien encouragent les autres, les applaudissent quand ils remontent d'un échelon et sont sincèrement contents pour eux. Bonne motivation de classe et bonne ambiance de camaraderie. Aucune compétition entre élèves, tous vont vers un même but.	Effet pervers : des élèves se retrouvent rapidement dans le rouge puis se tiennent mieux en fin de semaine pour remonter : ils jouent avec les règles. Dans la même volonté de se jouer du système, des élèves demandent expressément des rattrapages pour redorer une situation personnelle.

Tableau de comportement (4)	La grandeur des étiquettes donne un confort à l'enseignant qui peut épargner des paroles. Pour les élèves, cette meilleure visibilité leur permet de mieux se situer, de se rappeler où ils sont et de les encourager à faire des efforts pour s'améliorer. Pour l'enseignante, c'est aussi une façon d'encourager ceux qui sont descendus à remonter, sans forcément revenir sur les prénoms et pointer directement les élèves. Ceux dans les cases mentionnées se reconnaissent par leur étiquette. Le critère plus précis et l'encouragement à ne pas recommencer afin d'éviter de descendre dans le tableau permettent à certains élèves de se reprendre. Ils sont prévenus, ils font plus attention et montrent une volonté de ne pas descendre.	
Tableau de comportement (5)	L'arrivée de la case bleue valorise les élèves qui respectent les normes, auparavant oubliés du système de sanctions. Les élèves se félicitent de rester dans le bleu, comptent le nombre d'élèves qui y sont, espèrent qu'ils y resteront pour avoir des privilèges individuels mais aussi de classe. Se crée ici une certaine émulation, au sens décrit par Dominique Ottavi, qui donne une efficacité aux récompenses. *« Le jugement de l'enseignant n'est pas le seul qui compte en l'occurrence : les enfants se jugent entre eux et se comparent, ils aspirent à une reconnaissance égale à celle dont bénéficient des enfants de leur âge. Le jugement des pairs entre donc dans le mécanisme de l'émulation*[48]*. »* Pas d'animosité envers ceux qui n'y arrivent pas, mais beaucoup d'espoir et de motivation.	
Cahier de réussite	Les élèves s'emparent très vite de l'outil, proposent des réussites de classe à mettre dans le cahier, sont très fiers. Ils utilisent les points	

[48] Ottavi, (D.) « « Discipline » », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 13 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1987 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1987 p. 90-93.

	d'exclamation, les expressions de joie, ils commentent leur réussite et expriment beaucoup leurs émotions (voir Annexe 4). Ce dispositif permet de féliciter des élèves qui le sont rarement, que ce soit pour leur implication dans leur travail ou dans leur comportement. A l'instar du "sac à compliments" de Reasoner[49], ce dispositif encourage des efforts et pas uniquement des résultats finaux, ce qui redonne une estime de soi aux élèves. Jean-Pierre Obin précise à ce propos que *« les réussites même partielles, méritent toujours une forme de reconnaissance[50] »* (voir Annexe 4).	
Retour au calme avec félicitations	Les élèves félicités montrent de la fierté et de la satisfaction. Beaucoup d'élèves se comportent de façon adaptée, d'une manière assez ostensible afin de recevoir la gratification orale. C'est donc un facteur motivant et un dispositif qui atteint son but. Lorsque la félicitation est collective, pour une rangée d'élèves par exemple, une certaine émulation peut se créer pour encourager son voisin à se tenir correctement. La responsabilité dépasse sa simple personne.	Cependant, j'ai observé à plusieurs reprises des élèves qui en accusaient d'autres d'être responsables de la faillite du groupe entier car ils ne se comportaient pas comme il faut, ce qui serait la raison pour laquelle la rangée n'obtient pas de félicitation. Ici, le comportement est plutôt dans la compétition et ne sert pas la cohésion de classe. C'est donc quelque chose que j'utilise avec parcimonie, en accord avec Dominique Ottavi : *« il revient au maître de reconnaître et de récompenser le mérite, non pour dresser les individus les uns contre les autres et susciter l'envie, mais pour que chacun puisse se situer et se projeter dans la réussite[51]. »*
Défis de classe	Ces défis stimulent énormément les élèves qui montrent tous une volonté de le gagner. Comme les défis sont presque toujours réussis, les élèves sont fiers. Il s'agit d'une simple valorisation collective et orale, cela fonctionne bien et donne un sentiment d'appartenance à la classe.	

[49] Reasoner (R.-W.), « Comment développer l'estime de soi », *Guide de l'enseignant*, Canada, Editions Psychometrics.
[50] Obin (J.-P.), *120 propositions pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence*, Comité national de lutte contre la violence, document reprographié, p. 10.
[51] Ottavi, (D.) « « Discipline » », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 13 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1987 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1987 p. 90-93.

Sanctions privatives d'actes inadéquats	Elles sont rares en dehors des quelques élèves plus en difficulté de comportement qui seront abordés dans la partie suivante. Cela montre que les mesures précédentes ont une bonne efficacité sur la majorité du groupe classe. La sanction la plus utilisée est finalement la mise à l'écart du groupe, à l'image du « coin retrait » mentionné par Eirick Prairat, « lieu qui marque matériellement et symboliquement l'exclusion momentanée du groupe des pairs[52]. »	

Synthèse : Copier le fonctionnement de la société avec des sanctions non rattrapables ne paraît pas idéal pour motiver les élèves à se comporter de manière adéquate. Les stratégies de sanctions d'actes adéquats se révèlent très pertinentes. Ainsi, de la simple valorisation orale, individuelle ou collective, à l'octroi de jokers, synonymes de privilèges, pointer les comportements recherchés comme positifs et les encourager semble un point fondamental pour maintenir un climat de classe serein et permettant l'apprentissage. Féliciter des élèves se comportant correctement amène d'autres élèves à le faire pour recevoir la félicitation. De plus, les élèves qui ont des facilités à se conformer se sont montrés dans l'encouragement eux-mêmes vis-à-vis des élèves pour qui c'était plus difficile. La valorisation vient donc à la fois de l'enseignante et du groupe de pairs, ce qui participe doublement à l'estime de soi, et agit en faveur de la cohésion du groupe classe, à condition de rester vigilant envers les quelques propos accusateurs envers un élève dans un groupe. Toute la classe est tournée vers des objectifs atteignables dans le but de favoriser l'apprentissage.

Analyse qualitative des sanctions au niveau individuel, chez les élèves les plus en besoin

L'analyse individuelle se bornera aux trois élèves ayant le plus de difficultés comportementales dans la classe, mentionnés précédemment.

[52] Prairat, (E.), *Questions de discipline à l'école. Et ailleurs…*, ERES, Toulouse, 2007, p. 66-67.

Ahmed-Junior : valoriser les bons comportements plutôt que sanctionner les mauvais

Dispositif / sanction	Effets positifs	Effets négatifs
Tableau de comportement (1)	Au début, le fait de ne pas avoir de responsabilité ne semblait pas une motivation suffisante. Mais, lorsqu'il a pu en avoir une, il se montrait content d'être utile et mentionné comme tel, cherchait l'approbation de la maîtresse. Cela démontre un besoin d'être valorisé et de compter dans la classe, d'y avoir sa place.	Ahmed-Junior est systématiquement dans le rouge dès le lundi ou le mardi, il ne semble pas s'en préoccuper, n'a aucune motivation à ne pas y être. La privation du droit d'avoir une responsabilité la semaine suivante n'exerce pas sur lui une motivation suffisante. De plus, il ne fait plus aucun effort, une fois dans le rouge, ce qui s'avère très difficile à gérer. L'élève semble "habitué" à être dans le rouge et à y avoir sa place. Le tableau ne fonctionne pas du tout pour l'aider à progresser.
Tableau de comportement (2) (Voir Annexe 3a)		La signature des parents ne semble pas avoir beaucoup d'effet : les parents ne maîtrisent pas l'écrit, il semble que ce soit parfois des frères et sœurs qui signent ; souvent ce n'est pas signé.
Tableau de comportement (3)	Des prémisses de changements dans le comportement sont observées dans la seconde partie de la semaine.	Le fait de pouvoir remonter est source de motivation à la fois pour se tenir mieux en fin de semaine, et pour se tenir moins bien en début de semaine, ou du moins ne pas y prêter attention.
Tableau de comportement (4)	Les autres élèves peuvent voir les positions des autres et nombre d'entre eux l'encouragent, avec d'autres élèves perturbateurs, notamment lorsqu'il parvient à remonter.	Les fiches de réflexion sont remplies de manière laconique et semble-t-il automatique, elles ne mènent pas à une vraie réflexion. L'élève est conscient de ce qu'il a le droit ou non de faire, ce qui est considéré comme acceptable, juste, etc. Mais cela ne suffit pas à lui faire prendre du recul et à effectuer un changement de comportement. Le terme de fiche de réflexion utilisé par Eirick Prairat est selon lui un *« moment pour faire retour sur ce que l'élève a fait, pour évaluer les efforts qu'il est prêt à consentir pour s'améliorer. »* L'auteur note *« l'importance de l'écriture dans le travail de mise à distance des affects et des*

		émotions, condition essentielle de l'accès à la maîtrise de soi[53] ». Ici, cette condition essentielle ne semble pas suffisante.
Première semaine dans le vert le vendredi dans le tableau	L'élève montre une grande fierté, le cahier est signé tout de suite, sans le demander. Un entretien avec l'élève, son éducatrice et le directeur a révélé qu'il était très fier. Il l'a tout de suite dit à ses sœurs puis son père. C'est un levier de fierté et de reconnaissance dans sa famille. La valorisation montre donc des résultats probants au niveau de l'amélioration du comportement de cet élève, mais aussi sur son image de lui.	
Tableau de comportement (5)	Il est difficile d'évaluer l'impact de cette mesure sur cet élève. Il n'y a jamais été mais ne manifeste pas non plus d'intérêt particulier pour le bleu. Etre dans le vert semble être déjà un objectif plus atteignable pour lui, qui le valorise auprès de sa famille et de lui-même. A l'instar des responsabilités interdites en cas de rouge qui ne semblaient pas motivantes mais ont montré un résultat encourageant à partir du moment où l'élève a pu en exercer, il serait intéressant de voir l'effet que pourrait avoir un joker sur cet élève.	
Cahier de réussite	Si la première réussite n'est pas un succès, les autres réussites seront mieux acceptées par la suite, avec même une grande fierté lors de sa première "copie parfaite", suivies par de nombreuses autres (Voir Annexe 4). Même si cela ne relève pas directement du comportement, c'est synonyme d'une plus grande implication et concentration (donc moins de dissipation), d'une volonté de bien faire qui ne se retrouvait presque pas auparavant et qui commence à émerger. Cela développe une meilleure image de lui, celle d'un élève capable de faire de bonnes choses, de s'appliquer, de s'améliorer, le met en réussite, ce qui change de ce qu'il a l'habitude d'entendre à son propos. L'élève n'est plus seulement	La première réussite marquée pour lui dans le cahier de réussite, à mon initiative, concernait de gros progrès en EPS par rapport au groupe de niveau de l'élève. Ahmed-Junior a toutefois refusé d'écrire sa réussite, sous prétexte qu'il « *n'aime pas les compliments* ». Elle a donc dû être écrite par le responsable du cahier et ne semble pas avoir eu d'effet sur lui. On constate ici une défaillance dans son image de lui révélée par ses paroles. Si cette première occurrence semble une défaite, elle a quand même été lue devant la classe entière et j'ai particulièrement insisté dessus pour le féliciter, justement parce que cela démontre que l'élève en a besoin. (Voir Annexe 4)

[53] Prairat, (E.), *Questions de discipline à l'école. Et ailleurs…*, ERES, Toulouse, 2007, p. 65.

	l'élève connu comme perturbateur, avec cet unique rôle. Il développe ses capacités et mérite félicitations et encouragements pour ses progrès et ses efforts, comme les autres. Cela le ramène dans une place plus inclusive dans la classe, alors qu'il est craint et délaissé par certains, de par ses agissements en cour de récréation.	
Retour au calme avec félicitations	L'élève est très fier lorsqu'il est cité.	
Défis de classe	L'élève investit beaucoup ces défis, quitte à en fait un peu trop, à se précipiter pour regagner sa place, comme s'il était en représentation.	
Sanctions privatives d'actes inadéquats		Les sanctions, comme les privations partielles de récréation, parfois durant plusieurs jours (sanctions prononcées par d'autres membres de la communauté éducative) ne semblent pas avoir d'effet sur lui. Son comportement reste le même par ailleurs.

Synthèse : les sanctions d'actes inadéquats ne semblent pas du tout porter leurs fruits. L'élève paraît complètement habitué à cela, avec parfois des sanctions lourdes ou prolongées. Les seuls changements observés concernent l'instauration d'une valorisation, bien qu'elle ne soit pas toujours bien considérée par l'élève de prime abord. Ses différentes réactions montrent un besoin certain d'estime de soi et de reconnaissance.

Francesco : valoriser ou non n'est pas déterminant

Dispositif / sanction	Effets positifs	Effets négatifs
Tableau de comportement (1)		L'élève est systématiquement dans le rouge dès le lundi ou le mardi, il ne semble pas s'en préoccuper, n'a aucune motivation à ne pas y être. La privation du droit d'avoir une responsabilité la semaine suivante n'exerce pas sur lui une motivation suffisante. De plus, il ne fait plus aucun effort, une fois dans le rouge, ce qui s'avère très difficile à gérer. L'élève semble "habitué"» à être

		dans le rouge et à y avoir sa place. Le tableau ne fonctionne pas du tout pour l'aider à progresser.
Tableau de comportement (2) (Voir Annexe 3b)	L'effet "signature des parents" est très important pour cet élève. Sa mère prête très attention à cela, on sent qu'il veut souvent rester dans une bonne couleur pour lui plaire, pour que sa maman soit contente (ou ne soit pas mécontente).	Cependant, la volonté ne suffit pas toujours. La plupart du temps, l'élève parvient à éviter le rouge pour l'orange mais son comportement reste largement problématique au niveau des bavardages.
Tableau de comportement (3)	La possibilité de se rattraper est investie de manière inégale par Francesco. Il est capable de s'en servir et de montrer de la volonté pour cela, tout comme il peut se fermer et ne pas du tout tenir compte de cette possibilité. Il faut l'y encourager et le lui rappeler.	L'élève développe une certaine attitude à la négociation : *« si je fais ça comme ça aujourd'hui, est-ce que je pourrai remonter ? »* Il ne peut donc pas s'agir d'une réelle prise de conscience du besoin de se conformer aux règles dans l'espace commun de la classe, mais plutôt d'un marchandage sur la couleur affichée auprès de sa mère. Parfois même, il se laisse complètement aller. S'il descend un jeudi, il estime qu'il n'a plus de chance de remonter et retourne dans ses travers du début, quand il ne pouvait pas remonter.
Première semaine dans le vert le vendredi dans le tableau	Cela a lieu beaucoup plus tôt dans l'année que pour son camarade précédent. Il est content de présenter une pastille verte à sa mère mais l'influence sur son comportement semble à court terme.	
Tableau de comportement (4)	Les autres élèves peuvent voir les positions des autres et nombre d'entre eux l'encouragent, avec d'autres élèves perturbateurs, notamment lorsqu'il parvient à remonter.	Les fiches de réflexion sont remplies de manière laconique et semble-t-il automatique, elles ne mènent pas à une vraie réflexion. L'élève est conscient de ce qu'il a le droit ou non de faire, ce qui est considéré comme acceptable, juste, etc. Mais il semble complètement incapable de prendre le dessus sur sa nature spontanément bavarde et dispersée.
Tableau de comportement (5)	Il est difficile d'évaluer l'impact de cette mesure sur cet élève. Il n'a jamais été dans le bleu mais pourrait être éventuellement motivé par le fait de montrer cela à sa mère si cela arrivait.	
Cahier de réussite		L'élève n'y a pour l'instant jamais figuré de manière individuelle.

Retour au calme avec félicitations	Lorsqu'il est cité, l'élève est très fier.	L'élève est rarement cité, il est souvent pris dans ses discussions et cela lui est difficile de revenir au calme.
Défis de classe		L'élève profite parfois de l'agitation très éphémère de ces défis de classe pour gagner du temps, passer par des chemins lui permettant de visiter ses amis pour regagner sa place.
Sanctions privatives d'actes inadéquats	La seule sanction qui a semblé fonctionner a été d'être privé du jeu collectif du béret : il regardait ses camarades jouer sans pouvoir prendre sa place dans une équipe. La frustration engendrée directement reliée à son comportement inadéquat juste avant le jeu l'a poussé à mieux se comporter par la suite.	L'élève respecte les sanctions et montre souvent une attitude de repentance, mais celles-ci ne semblent pas avoir de réel effet sur lui.
Rendez-vous avec la mère	A plusieurs reprises dans l'année, la mère est convoquée en raison des difficultés de comportement de son fils. Celui-ci se montre assez honteux, tente de s'expliquer mais se soumet aux réprimandes de sa mère. Cette dernière explique que l'élève souffre de l'absence de son père, et que Francesco recherche beaucoup l'amitié d'Ahmed-Junior pour combler cela.	La discussion semble productive sur le besoin de s'éloigner de la mauvaise influence d'Ahmed-Junior, reconnu par l'élève, mais rien ne se passe dans les faits. Il continue à se placer à côté de lui, à chercher sa reconnaissance. Cela mènera plusieurs fois à instaurer des places dans les rangs afin d'éviter cela. Francesco a un comportement en effet moins dérangeant lorsqu'on le soustrait à l'influence de son ami.
Changements de place	L'éloignement physique des autres élèves limite ses tentations et donc ses tendances à parler.	Mais Francesco cherche alors à déambuler dans la classe dès qu'il le peut avec une "bonne" raison (aller chercher un livre ou un matériel), fait des détours pour passer devant ses camarades et leur glisser un mot. Il demande expressément à retrouver un voisin, mais plusieurs explications et essais restent infructueux.

Synthèse : Francesco est un élève qui a beaucoup tendance à bavarder, mais encore plus lorsqu'il est soumis à l'influence de son ami Ahmed-Junior, moteur la plupart du temps dans les actes inadéquats dans lesquels ils s'entraînent mutuellement. Les sanctions valorisantes destinées notamment à contrer ses bavardages ne semblent pas plus efficaces que les sanctions privatives. L'éloignement des sources de distraction et le report à sa mère, en revanche, portent plus de fruits. L'élève est très inconstant, il est capable de s'assagir quelques jours puis d'être très agité par la suite. Il est difficile d'évaluer concrètement l'impact des types de sanctions sur cet élève.

Noam : comprendre les spécificités du trouble de comportement pour sanctionner à bon escient

En raison de son trouble du comportement, il n'est pas possible d'agir avec Noam en termes de sanctions comme avec les autres élèves. Il faut nécessairement une souplesse et une tolérance plus importantes, doublées d'une vigilance particulière. En effet, cet élève a besoin comme les autres d'un cadre, mais il a aussi des comportements auxquels il peut difficilement faire face. Il est difficile de distinguer ce qui tient du trouble de ce qui tient du développement d'un élève et de sa volonté parfois de transgresser les règles. De plus, il est impossible de sanctionner de la même façon ses écarts ; mais il faut tout de même les lui signifier et lui apprendre à les gérer. La plupart du temps, lorsque son trouble se manifeste par un dérangement important de la classe, Noam est amené à se retirer en lisant un livre quelques minutes afin de retrouver son calme.

Dispositif / sanction	**Effets positifs**	**Effets négatifs**
Tableau de comportement (1)		Les deux enseignantes ont du mal à différencier les moments où une sanction est nécessaire, et ceux où Noam a simplement besoin d'un temps pour se reconcentrer. Elles optent le plus souvent pour la seconde option. Une mise au point avec les parents à ce sujet les aidera à distinguer les deux et à mieux réagir. Noam n'est dans un premier temps baissé dans le tableau que lorsque ces agissements viennent largement troubler la classe. Il est conscient du besoin de règles et de la nécessité de les respecter, mais lors d'épisodes de trouble, il ne semble pas forcément conscient que son comportement est inadapté. Après coup, il peut le reconnaitre facilement. Il accepte d'être baissé dans le tableau mais cherche souvent à montrer qu'il veut y arriver, qu'il est de bonne volonté, malgré le fait qu'il n'arrive pas forcément à infléchir ses tendances.
Tableau de comportement (2) (Voir Annexe 3c)	Les parents suivaient déjà son attitude presque au jour le jour avec beaucoup de discussions aux sorties d'école et une grande confiance entre eux et les enseignants. Cet ajout de signature n'a donc pas changé grandement les choses.	

Tableau de comportement (5)		Noam n'a jamais été dans le bleu. Il est impossible de juger l'efficacité de ce dispositif pour cet élève.
Cahier de réussite	Noam a eu beaucoup de réussite en copie parfaite et en écriture, ce qui représente de gros efforts pour lui en raison de ses difficultés de concentration et ses difficultés graphiques. Il est intéressé par ce cahier mais cela ne change pas son comportement.	
Retour au calme avec félicitations	Ce dispositif fonctionne parfois avec Noam et il est capable de revenir au calme très rapidement et d'être content d'être valorisé.	
Défis de classe		Les défis de classe lorsqu'il y a beaucoup de matériel à ranger ou des tables à déplacer peuvent parfois trop exciter Noam et favoriser un trouble.
Sanctions privatives d'actes inadéquats	Les sanctions privatives concernent le plus souvent une mise à l'écart du groupe pour Noam. Cela a un effet salvateur car cela lui permet d'avoir moins de sollicitations et de retrouver un moment de calme avant de réintégrer le groupe. Il peut s'extraire de ses agitations. Il est par ailleurs désireux de rester dans le groupe et de participer aux apprentissages et aux échanges.	

Synthèse : La gestion d'un élève avec trouble de l'attention nécessite des adaptations particulières. Les sanctions habituelles n'ont pas toujours de sens, et il s'agit plutôt d'octroyer un moment de calme à cet élève afin de lui permettre de se reconcentrer. Sa capacité attentionnelle étant moindre, il faut lui ménager des plages pour qu'il souffle et ne soit pas obligé sans cesse de fournir des efforts très importants.

Au niveau individuel, les effets des sanctions privatives et valorisantes sont très contrastés. Les unes et les autres peuvent amener - soit ponctuellement soit de manière plus large - des effets bénéfiques qui diffèrent selon les profils. Il semble donc qu'à l'échelle personnelle, il faille effectuer une analyse fine des caractères, des comportements transgressifs repérés et des situations (familiale, scolaire, etc.) de chaque élève afin d'adapter les sanctions à ces profils différents. Précisons que l'analyse de ce mémoire se fait principalement dans le cadre de la classe, et exclut largement le cadre de la récréation, géré par les animateurs en grande majorité. Il serait intéressant d'associer ces deux analyses pour voir l'effet des sanctions dans ces deux contextes.

Conclusion

La discipline et la gestion de classe sont des aspects essentiels pour développer les apprentissages scolaires, et sont en elles-mêmes une part des apprentissages sociaux et citoyens revenant à l'école en conformité avec les programmes.

Pour faire respecter la discipline, deux formes de sanctions s'offrent à l'éducateur : celle visant les actes inadéquats, la plus connue et la plus pratiquée, et celle visant les actes adéquats, plus connue sous le terme de valorisation ou encouragement. Les recherches sur la sanction abordent beaucoup la sanction d'actes inadéquats et la sanction dite éducative, mais cette dernière peut se révéler sous la forme de valorisation d'actes adéquats. Pour répondre à une difficulté de gestion de classe, ce mémoire a étudié la pertinence de la mise en place de sanctions d'actes adéquats, avec deux outils majeurs : le tableau de comportement et le cahier de réussite.

Après ces observations et analyses de situations, il est possible de constater une amélioration du climat et des relations entre élèves d'une classe et de l'ambiance de travail. Dans le même temps, la discipline globale s'est améliorée par la motivation et la fierté des élèves à recevoir les gratifications dues à leurs comportements adéquats. Au niveau individuel, l'effet des sanctions d'actes adéquats est plus relatif. Un élève a beaucoup bénéficié de ces dispositifs, bien qu'il ait eu du mal au début à se les approprier, mais les deux autres élèves étudiés n'ont pas semblé être particulièrement réceptifs à ce type de sanction. Par ailleurs, il n'a pas toujours été possible de leur octroyer ces sanctions positives et encourageantes.

L'autre hypothèse de travail était que les sanctions d'actes inadéquats resteraient nécessaires et utiles dans certains cas. Il s'avère que le recours à ces sanctions est resté assez fréquent au niveau de la classe, mais sur un modèle plus léger, avec davantage de réprimandes personnelles mais moins de recours à des privations. Au niveau des trois élèves aux comportements plus problématiques, les résultats sont contrastés :

- Le premier (Ahmed-Junior) montre clairement l'inefficacité de la majorité des privations sur son comportement.
- Le deuxième (Francesco) peut voir son comportement s'infléchir suite à ce type de sanctions, mais plutôt lorsqu'elles sont portées à la connaissance de sa mère.
- Le troisième élève (Noam) a besoin de temps de repos et de recul pour s'extraire de difficultés comportementales, mais il a aussi besoin d'encadrement, qui passe par des sanctions privatives. Ces dernières lui rappellent qu'il est aussi un enfant et un élève comme les autres qui doit apprendre la vie en société.

Pour répondre à la question initiale, il faut distinguer les effets bénéfiques sur la vie de la classe, et les effets bénéfiques sur les élèves aux comportements plus problématiques. Pour la première, la valorisation montre une grande efficacité. Pour les seconds, il faut distinguer les situations particulières et savoir s'adapter à chaque élève. Les bénéfices sont en effet très variables. La valorisation et les encouragements peuvent se révéler salvateurs tout comme inefficaces. Il convient également de s'attarder sur les quelques effets négatifs observés lors des deux types de sanctions, afin d'y remédier.

Il aurait été pertinent également de disposer d'outils plus nombreux pour l'analyse, notamment si une tierce personne avait pu faire des observations in situ, en étant déchargée de la tâche enseignante (meilleure visibilité des comportements et pratiques). Un système de décompte des remarques, positives comme négatives, à l'échelle d'une journée pourrait être envisagé pour une analyse plus fine. Enfin, des entretiens privés avec les principaux élèves concernés autoriseraient sans doute une meilleure compréhension de l'évolution de leurs comportements.

En termes de gestion de classe, ce mémoire a étudié les effets d'une gestion a posteriori. Une prolongation intéressante serait d'analyser les effets d'une prévention sur la discipline. En effet, les recherches montrent qu'une réflexion en amont, au niveau par exemple de l'organisation spatiale et temporelle, peut réduire les occasions d'indiscipline. Au vu des conditions, notamment spatiales de la classe (petite surface très remplie), il n'a pas été possible d'influer sur ce critère, mais une recherche sur ce sujet serait intéressante.

Par ailleurs, étendre l'analyse aux comportements observés dans la cour de récréation peut être une suite intéressante à cette réflexion sur les sanctions. En effet, les élèves y passent beaucoup de temps et les rapports entre eux y sont différents.

Bibliographie

Monographies et périodiques

Berge, (A.), « La notion de punition et de sanction ». Le surveillant général n°17, mars 1969.

Binet (A.), *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion, 1973.

Comenius (J.-A.), *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner à tous*. Introduction et traduction par J.B. Piobetta, Paris PUF, 1952.

Conche (M.), *Le fondement de la morale*. Paris, PUF, coll. Perspectives critiques, 1993. Chapitre XXIX.

Cousinet (R.), *Les sanctions*. Ecole Nouvelle Française. Paris, 1956.

Defrance, (B.), *Sanctions et discipline à l'école*. Editions la découverte. Mesnil-sur-l'Estrée, 2009.

Lafon, (R.) art. « Sanction », in Dictionnaire de psychopédagogie.

Prairat, (E.), Questions de discipline à l'école. Et ailleurs…. ERES, Toulouse, 2007.

Prairat, (E.), *La sanction en éducation.* Presses Universitaires de France, Paris, 2011.

Richoz (J.-C.), *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Paris, 2009.

Textes législatifs

Circulaire Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 mod. ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod. ; D. n° 85-1348 du 18-12-1985 mod. ; C. n° 97-085 du 27-3-1997.

Circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014 « Règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques ».

Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, « *Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires* » (Chapitre 3. Vie scolaire), consulté le 21 avril 2019.

Webographie

https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B032%20(fra)--Final_revised%20bis.pdf Pisa à la loupe septembre 2013, consulté le 11 avril 2019.

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sanction/70812 consulté le 11 avril 2019.

https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article314.

Ottavi, (D.), « Discipline » », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 13 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1987 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1987 p90-93.

Vidéographie

Cap Infos primaire. *Sanctions et discipline à l'école primaire*, 2009.

Annexes

Annexe 1 : Articles de la classe : les droits et les devoirs

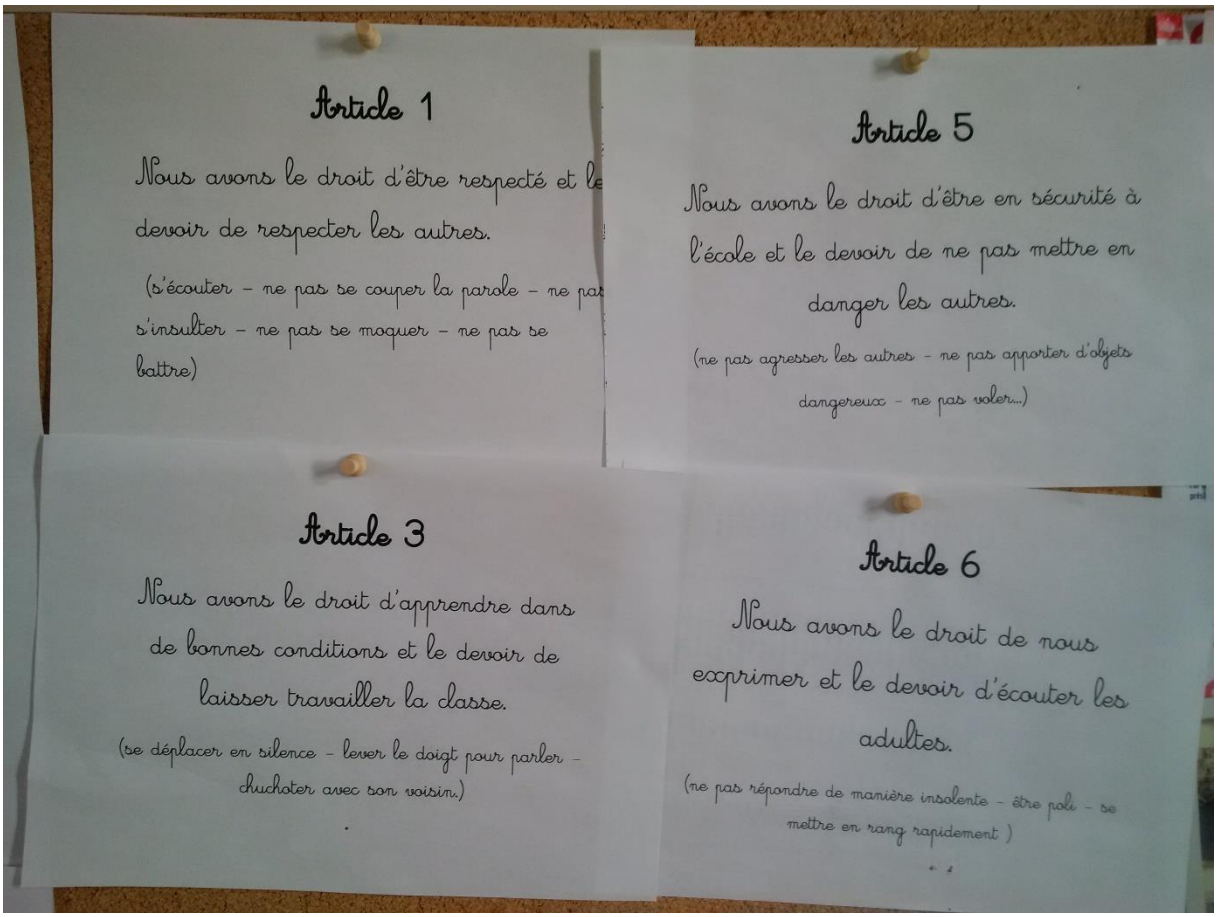
Annexe 2 : Tableau de comportement affiché dernière version

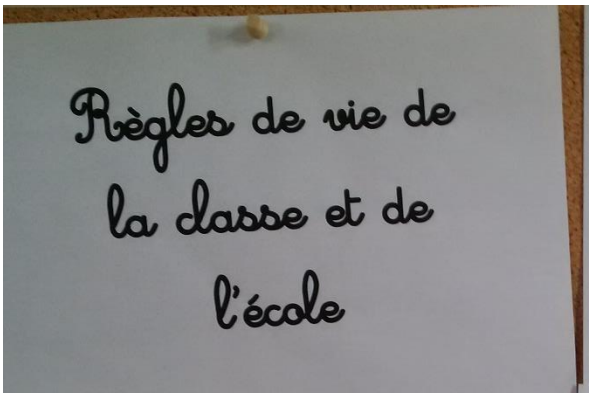
Annexe 3 : Tableau de comportement individuel des élèves, collé dans le cahier de correspondance

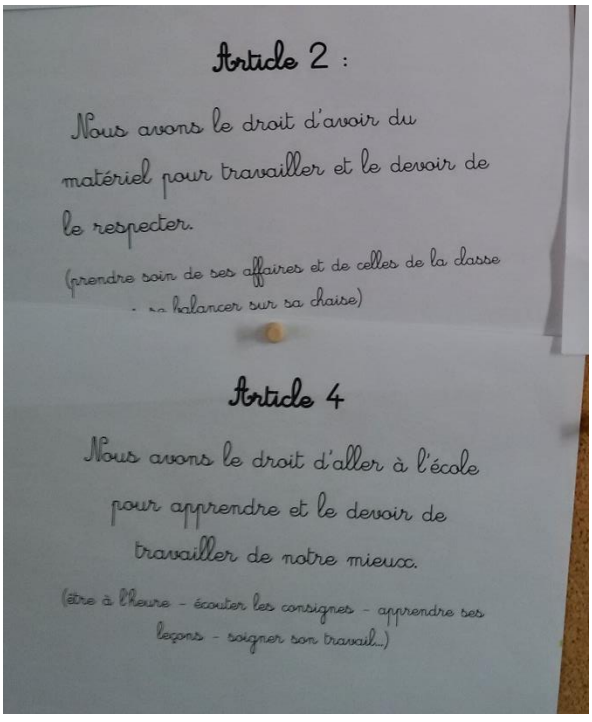
a) Ahmed-Junior
b) Francesco
c) Noam
d) Elève dans le bleu depuis son instauration

Annexe 4 : Extraits de cahier de la réussite

Annexe 1 : règles de vie sous forme de six articles de droits et devoirs affichées dans la classe (version de la seconde enseignante, désignée comme définitive)







Annexe 2 Tableau de comportement (dernière version)

A gauche des couleurs se trouvent les places des élèves dans le tableau de comportement. Ils commencent tous dans le bleu le lundi et peuvent remonter dans les conditions présentées dans le mémoire. A droite des couleurs se trouvent les places des élèves dans le tableau de travail. Ils commencent tous dans le vert le lundi et ne peuvent pas remonter. Cette photo a été prise un lundi sur le temps d'enseignement de l'autre enseignante. Par ailleurs, le tableau blanc sert à donner des indications ou à noter les élèves qui doivent rattraper un devoir par exemple.



Annexe 3 : Tableau de comportement individuel des élèves, collé dans le cahier de correspondance

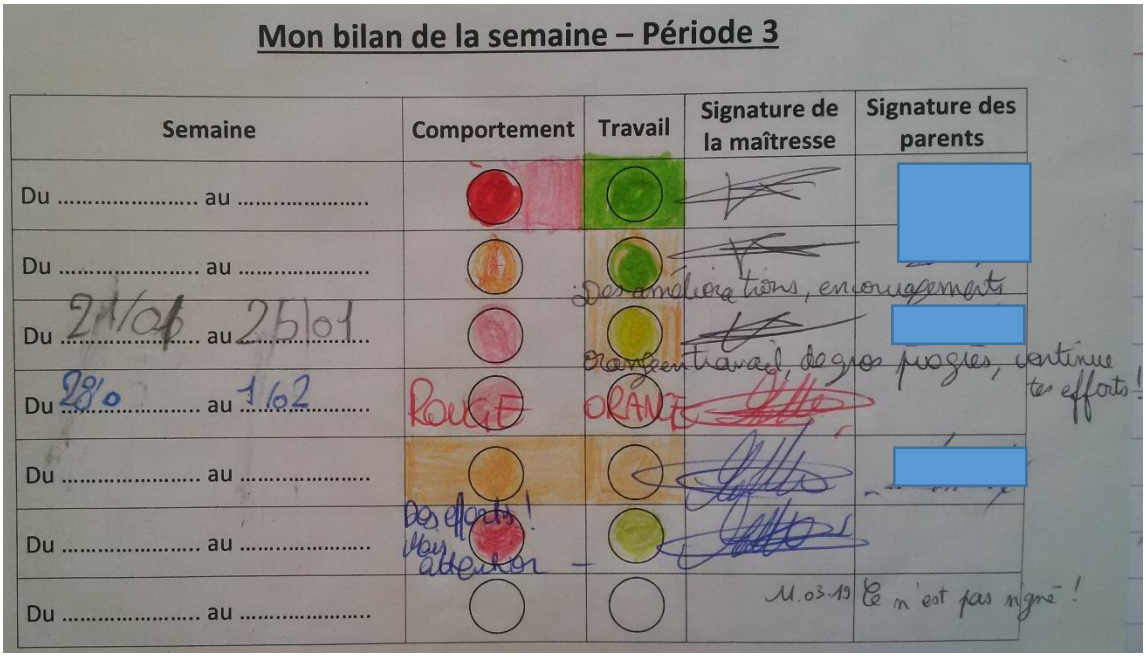
Remarque : Une erreur d'impression a donné la période 3 en double, mais il s'agit pour la première de la période 3, et pour la seconde de la période 4.

a) Ahmed-Junior



Mon bilan de la semaine

Semaines	Travail	Comportement	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Semaine du 4 décembre au 7 décembre			A signer	
Semaine du 10 décembre au 14 décembre			A signer !	
Semaine du 17 décembre au 21 décembre			A signer !	



Mon bilan de la semaine – Période 3

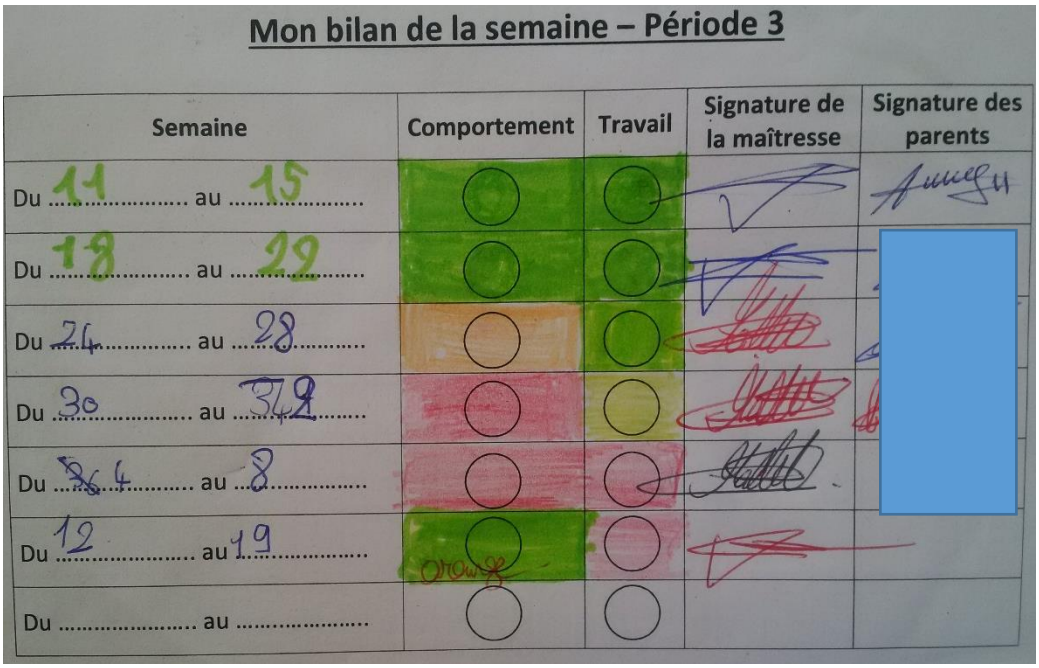
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du ..... au				
Du ..... au				
Du 21/01 au 25/01				
Du 28/0 au 1/02	Rouge	ORANGE		
Du ..... au				
Du ..... au				
Du ..... au			11.03.19	

Des améliorations, encouragements

Orange travail de gros progrès, continue tes efforts !

Des efforts ! Mais attention –

Ce n'est pas signé !

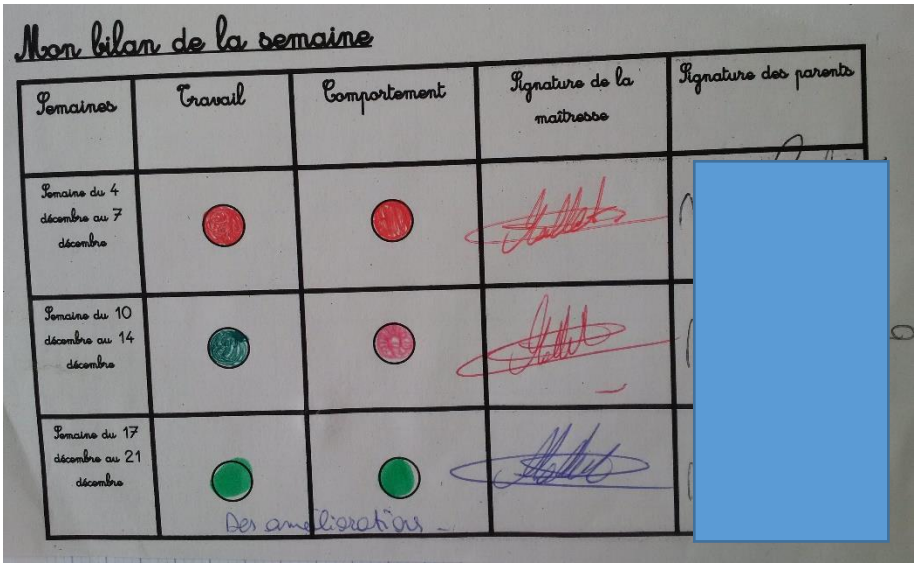


Mon bilan de la semaine – Période 3

Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du 11 au 15				
Du 18 au 22				
Du 24 au 28				
Du 30 au 3/1				
Du 3/4 au 8				
Du 12 au 19				
Du ... au ...				

Ces tableaux montrent l'absence récurrente de signature, ainsi que des encouragements écrits pour inciter l'élève à poursuivre ses efforts. Le vert est davantage présent en fin d'année, mais les semaines en rouge ou orange restent nombreuses.

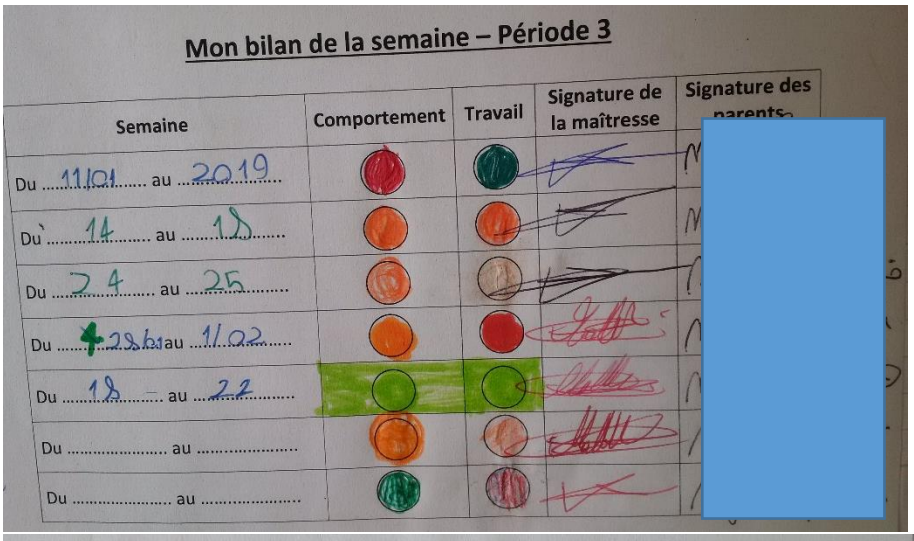
b) Francesco



Mon bilan de la semaine

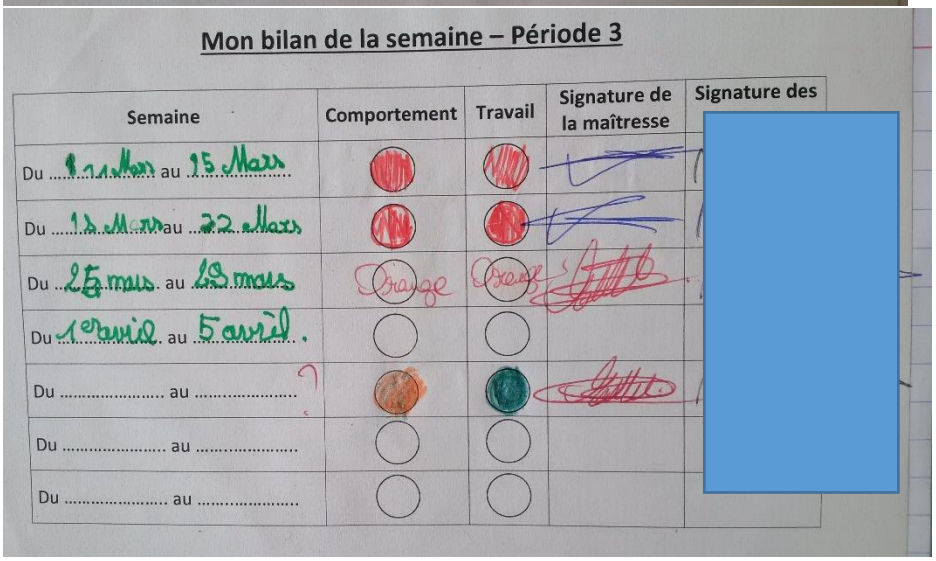
Semaines	Travail	Comportement	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Semaine du 4 décembre au 7 décembre				
Semaine du 10 décembre au 14 décembre				
Semaine du 17 décembre au 21 décembre				

Des améliorations



Mon bilan de la semaine – Période 3

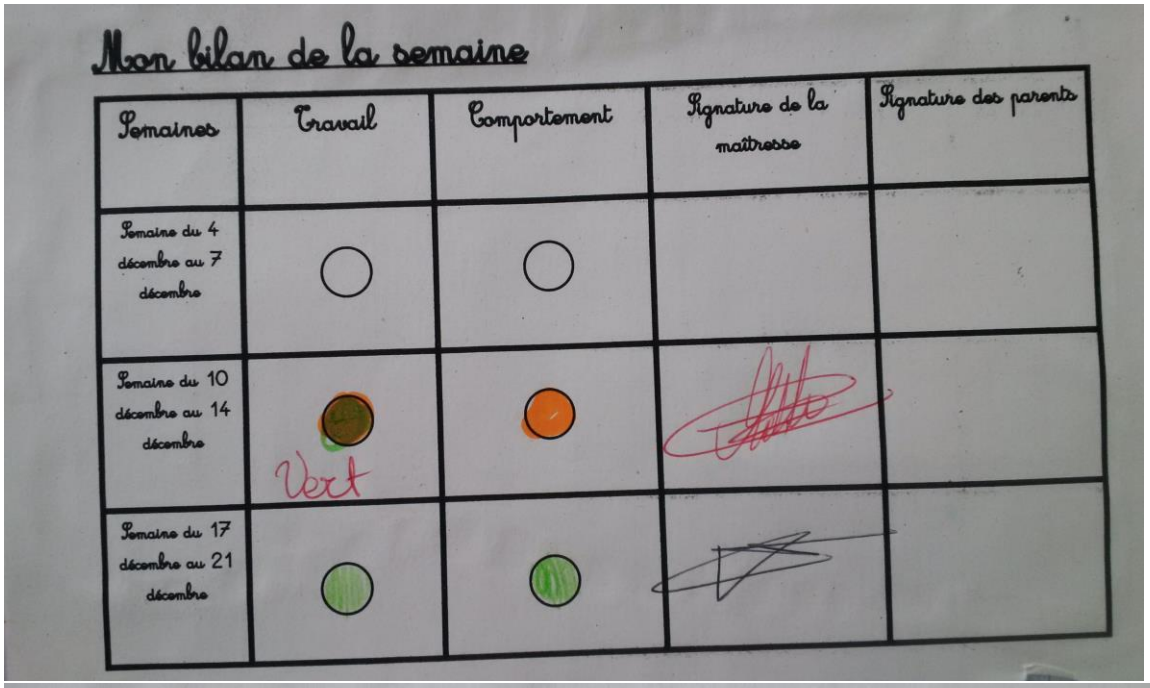
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du 11/01 au 2019				
Du 14 au 18				
Du 21 au 25				
Du 28/01 au 1/02				
Du 18 au 22				
Du ..... au				
Du ..... au				



Mon bilan de la semaine – Période 3

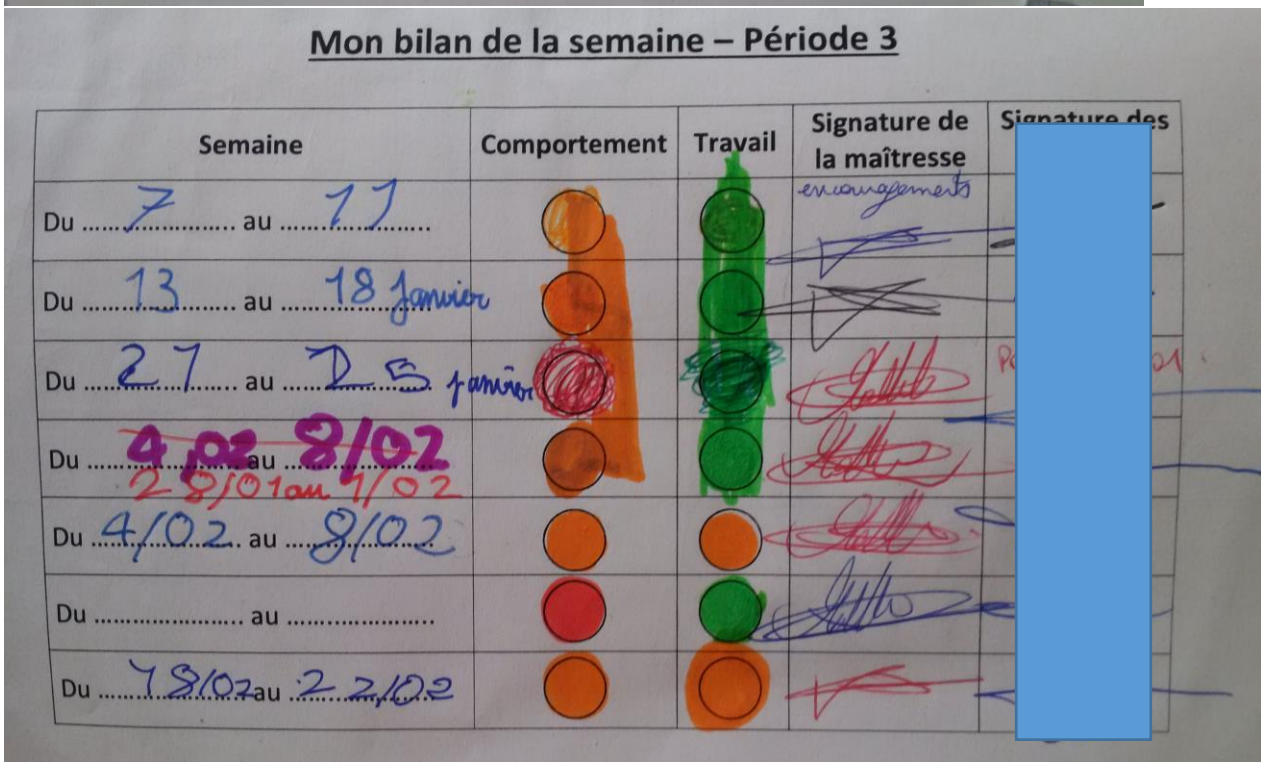
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des
Du 11 Mars au 15 Mars				
Du 18 Mars au 22 Mars				
Du 25 mars au 29 mars	Orange	Orange		
Du 1er avril au 5 avril				
Du ..... au				
Du ..... au				
Du ..... au				

c) Noam



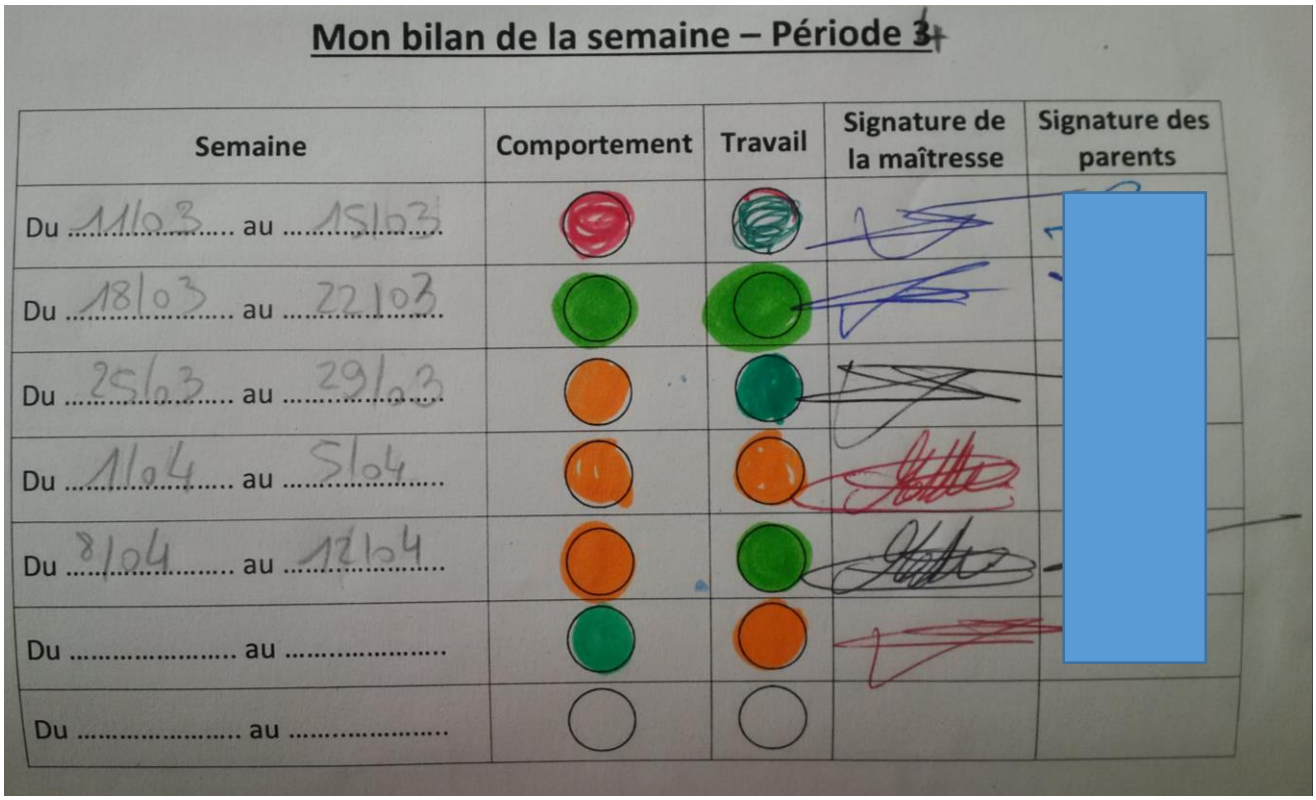
Mon bilan de la semaine

Semaines	Travail	Comportement	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Semaine du 4 décembre au 7 décembre				
Semaine du 10 décembre au 14 décembre	Vert			
Semaine du 17 décembre au 21 décembre				



Mon bilan de la semaine – Période 3

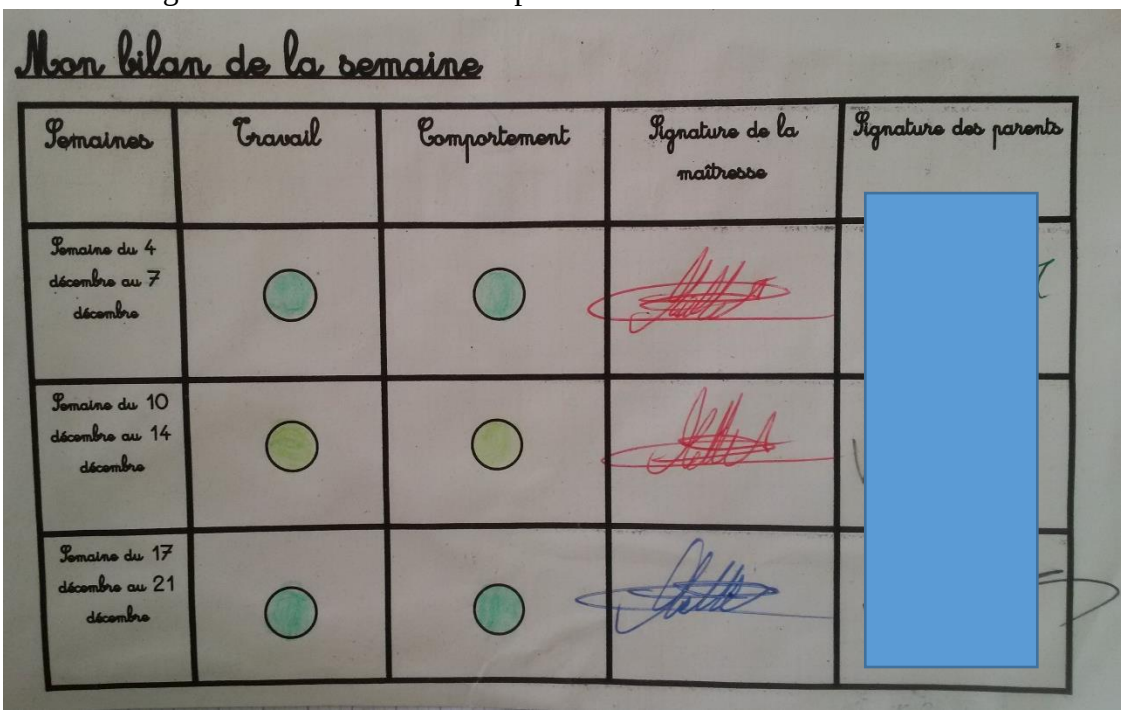
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des
Du 7 au 11			encouragements	
Du 13 au 18 janvier				
Du 27 au 31 janvier				
Du 4/02 au 8/02 28/01 au 1/02				
Du 4/02 au 8/02				
Du ..... au				
Du 7 8/02 au 2 2/02				



Mon bilan de la semaine – Période 3

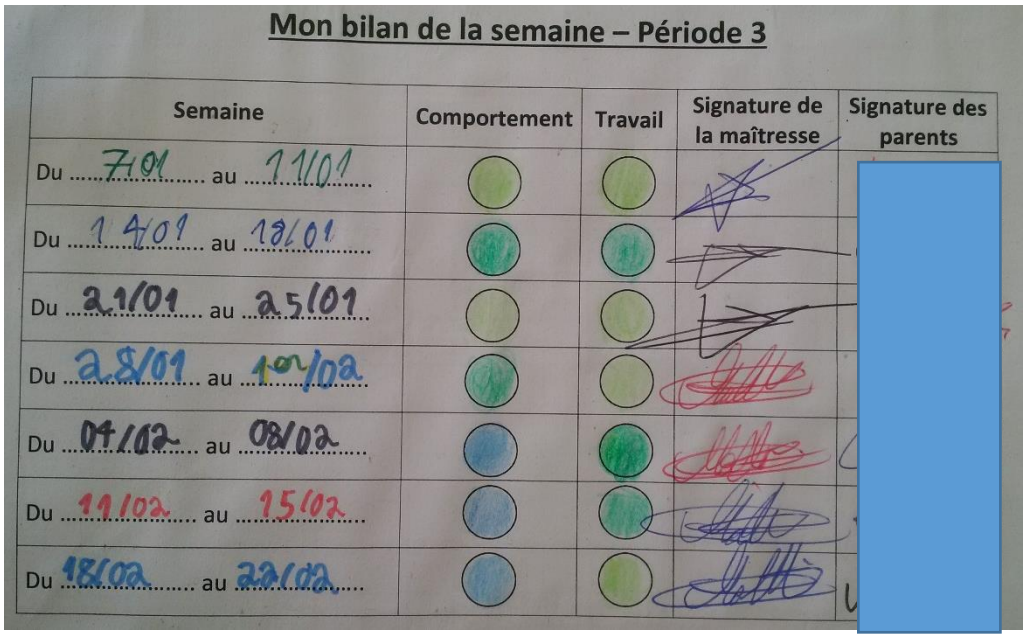
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du 11/03 au 15/03				
Du 18/03 au 22/03				
Du 25/03 au 29/03				
Du 1/04 au 5/04				
Du 8/04 au 12/04				
Du ..... au				
Du ..... au				

d) Elève très régulièrement dans le bleu depuis son instauration



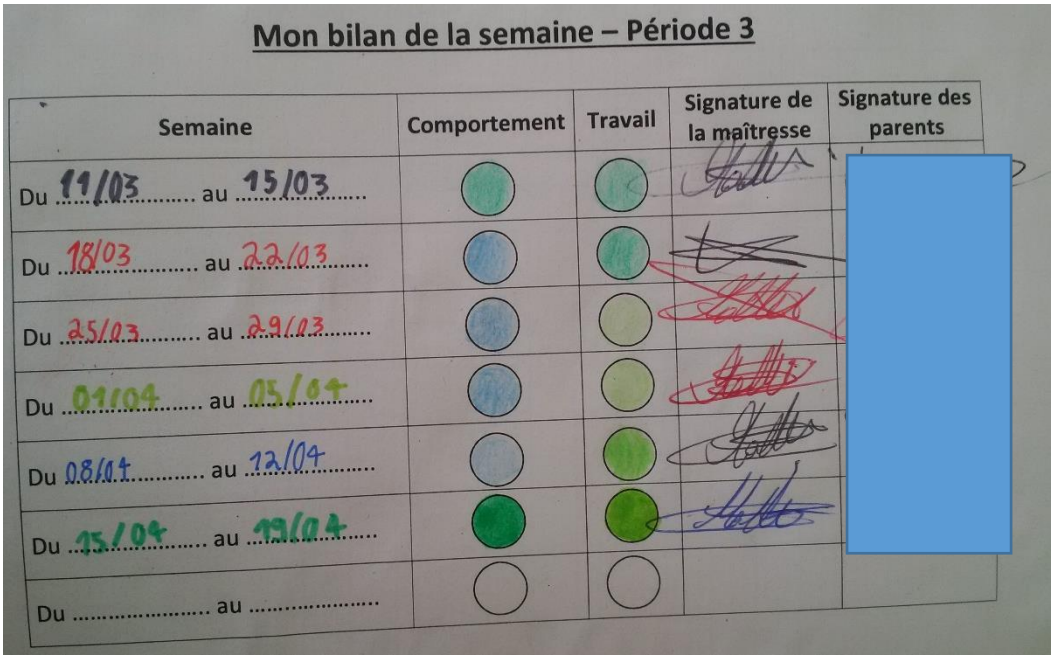
Mon bilan de la semaine

Semaines	Travail	Comportement	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Semaine du 4 décembre au 7 décembre				
Semaine du 10 décembre au 14 décembre				
Semaine du 17 décembre au 21 décembre				



Mon bilan de la semaine – Période 3

Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du 7/01 au 11/01				
Du 14/01 au 18/01				
Du 21/01 au 25/01				
Du 28/01 au 1er/02				
Du 04/02 au 08/02				
Du 11/02 au 15/02				
Du 18/02 au 22/02				

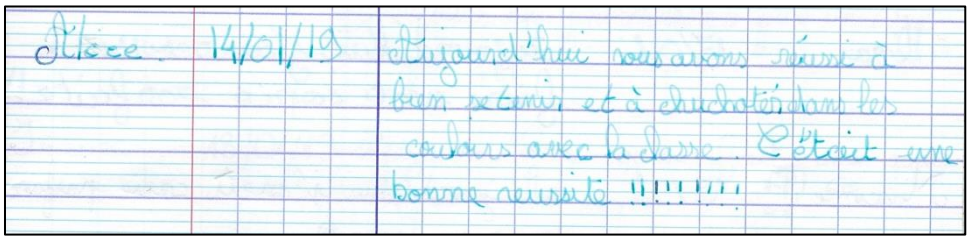


Mon bilan de la semaine – Période 3

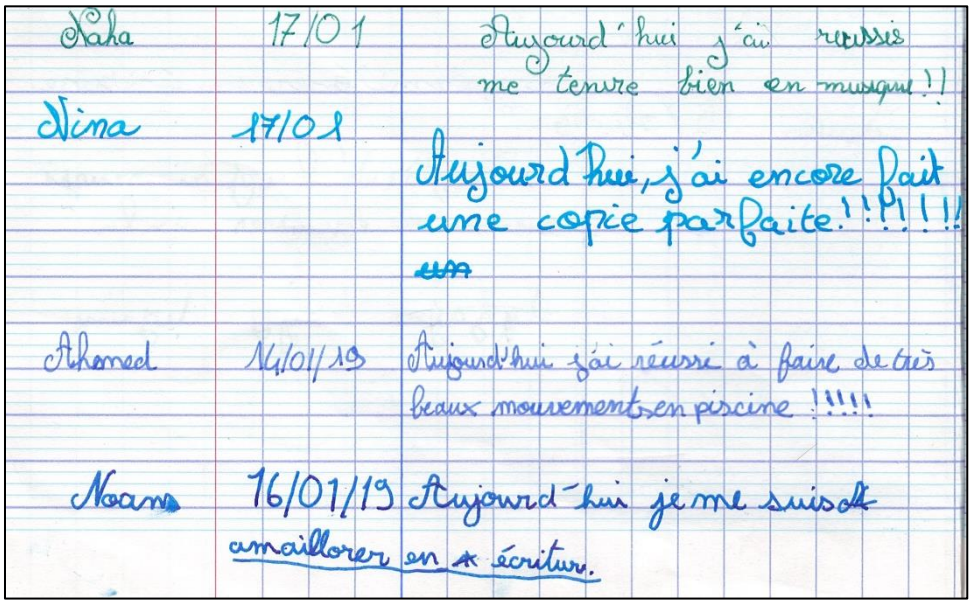
Semaine	Comportement	Travail	Signature de la maîtresse	Signature des parents
Du 11/03 au 15/03				
Du 18/03 au 22/03				
Du 25/03 au 29/03				
Du 01/04 au 05/04				
Du 08/04 au 12/04				
Du 15/04 au 19/04				
Du ..... au				

Annexe 4 : Extraits du cahier de la réussite

Globalement, les extraits du cahier de la réussite montrent la fierté, l'effet motivant de cet outil, son appropriation par la classe et la cohésion du groupe classe.



Extrait du premier jour de mise en place du cahier. Alice est la responsable de la semaine. Elle écrit une réussite de classe. On sent son contentement face à cette première réussite de classe.

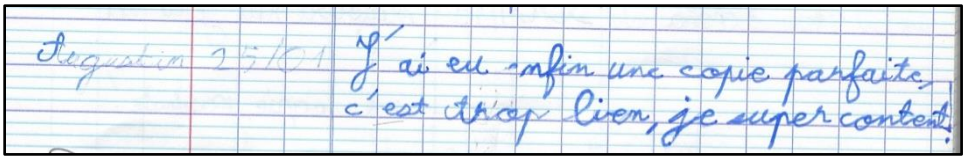


Sur cet extrait, plusieurs aspects sont intéressants. Pour Naha, il s'agit d'une réussite en comportement, plus rares que les autres types de réussite.

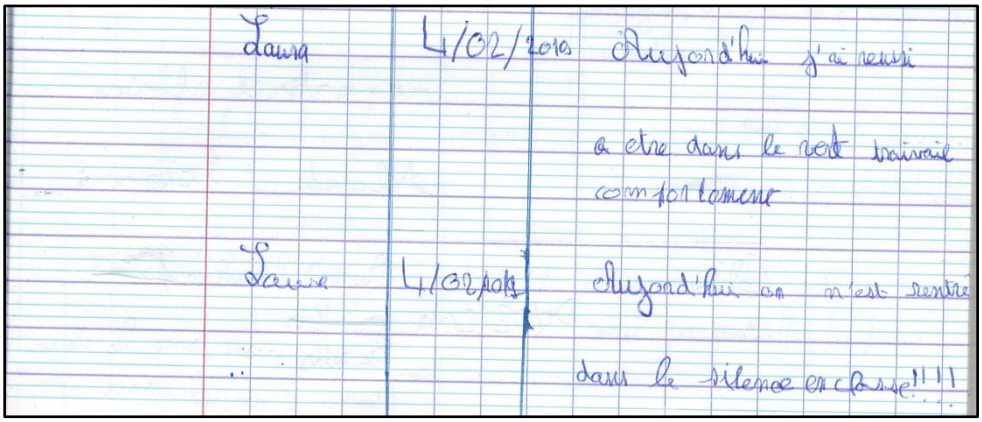
Pour Nina, c'est déjà la deuxième fois en trois jours qu'elle réalise une copie parfaite. Et pourtant, on voit ici que cela la motive toujours (et cela sera visible encore tout au long de l'année).

La réussite d'Ahmed(-Junior) est la première qu'il a. Elle a été écrite par la responsable du cahier car il ne souhaitait pas l'écrire lui-même.

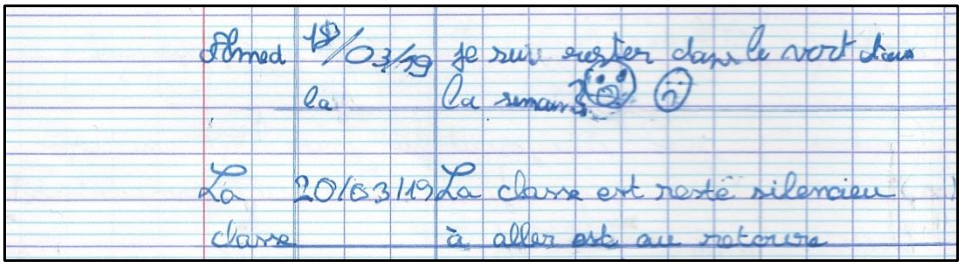
La réussite de Noam montre que le cahier de réussite sanctionne aussi les efforts, les réussites partielles. Même une copie imparfaite peut recevoir une réussite, puisque c'est pour cet élève un gros progrès.



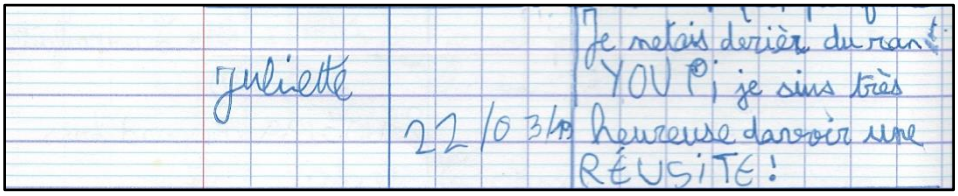
Cet extrait montre la valeur motivante de cet outil. Ici, il s'agit d'un progrès en écriture, donc pas en comportement, mais apparaît la motivation de l'élève qui a dû s'appliquer plusieurs fois avant de réussite à faire une copie totalement parfaite. La satisfaction en est d'autant plus grande. Le cahier encourage donc les efforts sur le long terme.



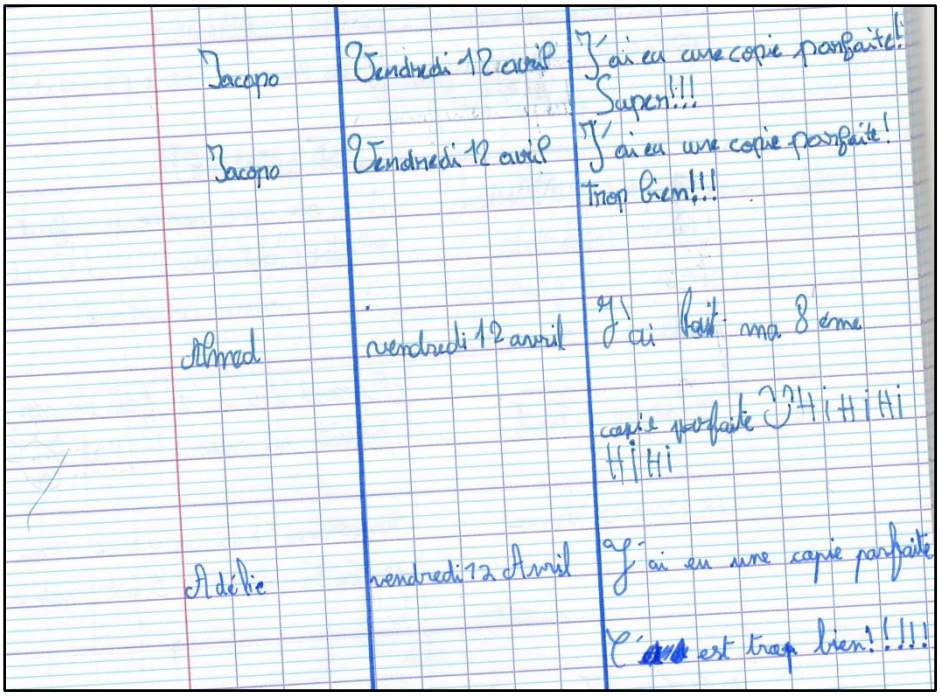
Cet extrait mentionne deux réussites comportementales à la suite ; la première est individuelle et la seconde collective.



Cet extrait montre la première réussite comportementale d'Ahmed(-Junior), dont il s'est montré très fier. Elle est écrite par lui et agrémentée par ses soins. La seconde mention concerne un trajet vers le gymnase. La semaine précédente, il y avait eu trop de bruit. La classe s'était donc lancé le défi de réussir à le faire dans le calme cette semaine-là, ce qui a été réussi.

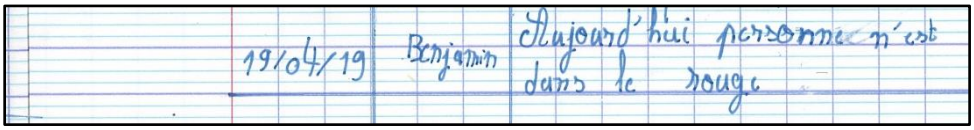


Cet extrait démontre la valeur motivante et valorisante du cahier et des réussites.



Plusieurs éléments sont intéressants dans ces extraits : Le premier élève reçoit deux fois la même réussite dans la journée, et exprime sa satisfaction et sa joie. De plus, la dernière élève, qui avait déjà des copies parfaites depuis le début de l'année, montre aussi qu'elle est contente. Cela indique que le cahier reste un élément motivant à la longue.

Autre chose remarquable : la réelle appropriation du cahier par Ahmed(-Junior), qui se montrait pourtant réticent au début.



Cette réussite est révélatrice de l'appropriation générale et de la fierté des élèves. En effet, elle a été écrite sur demande des élèves eux-mêmes, fiers de n'avoir personne de la classe dans le rouge en fin de semaine. Un événement plutôt rare qui est l'occasion d'une réelle cohésion de classe.

Résumé

La gestion de la discipline dans une classe est primordiale pour permettre les apprentissages et l'acquisition des valeurs de la République. Elle pose souvent problème aux jeunes enseignants. Ce mémoire étudie les effets bénéfiques des sanctions d'actes répondant à la règle (valorisation et encouragement), et des sanctions d'actes qui enfreignent la règle (privation, *pensum*, etc.). La méthode se concentre sur l'étude des effets de deux outils principaux : un tableau de comportement évoluant vers la valorisation, et le cahier de réussite, mettant en valeur les réussites et progrès des élèves. Les bénéfices des deux dispositifs sont analysés au niveau du groupe classe et de trois élèves ayant des difficultés persistantes de comportement.

Abstract

Discipline and classroom management are necessary to allow learning and to live republican values taught in school. It is often a big challenge for new teachers. This dissertation studies the positive effects of sanctions for acts which follow the rules (i.e. valorization and support), and for acts which don't follow the rules (privation, *pensum*, etc.). This work focuses on effects of two principal tools: a behavior board, which evolves to valorization, and a success book which points pupils' improvements and successes. Advantages and withdrawals of these measures are analyzed in the class group and for three pupils who have problems with class behavior.