HAL
open science

Expliciter les règles : un outil pour un climat de classe apaisé ?

Magdelaine Mickus

To cite this version:

Magdelaine Mickus. Expliciter les règles : un outil pour un climat de classe apaisé ?. Education. 2019. dumas-02290118

HAL Id: dumas-02290118

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02290118

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

EXPLICITER LES REGLES : UN OUTIL POUR UN CLIMAT DE CLASSE APAISE ?

Présenté par : Magdelaine Mickus

Encadré par : Marie-Elise Hunyadi

Mots Clefs : Climat de classe, explicitation, autorité, relation pédagogique

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation 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 p. 3

I Etat des lieux : p. 4

A. Théorique : p. 4

1. L'explicitation p. 4
2. Le climat de classe p. 5
3. La relation pédagogique p. 6
4. L'autorité p. 7
5. L'autonomie p. 9

B. Au sein de l'école : p. 10

1. Le travail d'équipe p. 10
2. La pratique des messages clairs p. 11

II Outils mis en place : p. 13

A. Le permis à point p. 13
B. Les règles de la classe p. 15
C. Les messages clairs p. 17
D. Les débats et conseils de classe p. 18
E. La participation au concours : non au harcèlement p. 19
F. Les défis de comportement p. 20

III Méthodologie : p. 22

A. Relevé des infractions notées dans le permis à point p. 22
B. Relevé des nombres de conflits en retour de récréation p. 22
C. Relevé des données des défis de comportement p. 23
D. Ressentis et observations personnelles p. 23

IV Résultats et discussion : p. 24

A. Sur le permis à points p. 24
B. Sur les conflits en retour de récréation p. 27
C. Sur les défis de comportement p. 28
D. Ressentis et observations personnelles p. 30

Conclusion p. 33

Bibliographie p. 35

Annexes

Introduction

Le choix du sujet de ce mémoire s'est présenté en termes de retour réflexif sur mes pratiques enseignantes et ma capacité à gérer la classe. Un climat de classe serein est essentiel à la construction de savoirs et d'apprentissages (M.O. Le Masson, 2014). Ce climat de classe passe notamment par une gestion par tous du respect des règles (C. Marsollier, 2012) Cependant, il n'est pas évident lors de notre première prise de fonctions face à une classe de savoir gérer une classe dans son ensemble, et de pouvoir également prendre en compte nos élèves dans leurs besoins individuels.

Face à ma première classe, une classe de CM2, il a fallu s'interroger sur l'autorité, le respect des règles. L'autorité est en effet une compétence essentielle du professeur dans sa prise de fonction face à une classe (E. Prairat, 2017). Différents types d'élèves entrent en confrontation avec les adultes de l'école : certains comprennent les règles, mais choisissent de ne pas les appliquer, ou cherchent comment les contourner. Certains ne comprennent pas l'implicite de ces règles. D'autres subissent les règles, ne comprennent pas le but autre qu'immédiat, et n'arrivent pas à les intégrer.

J'ai alors cherché cette année à mettre en place différents outils qui pourraient, d'une part, me permettre d'avoir une autorité plus affirmée, réfléchie et plus juste. Mais j'ai également cherché à ce que ces méthodes puissent être des outils pour les élèves. J'ai ainsi cherché à mettre en place et à quantifier l'efficacité d'une pratique explicite du comportement attendu de la part des élèves. Pourrait-on, par ce biais de l'explicitation, obtenir de manière plus efficace un climat de classe apaisé ? Expliciter aux élèves le comportement attendu instaure-t-il un meilleur climat de classe ?

I.Etat des lieux

A. Apports théoriques

1. L'explicitation

« Explicite : qui s'explique complètement et clairement, sans laisser place à l'ambiguïté » (définition du Larousse). Eclaircir, expliquer. Voilà ce que nous tentons de faire, dans nos consignes, dans nos règles de classe, dans nos activités, dans tout notre enseignement. L'explicitation de ce qui est attendu des élèves, aux élèves eux-mêmes est une demande qui semble assez évidente. Et pourtant, l'explicitation de nos pratiques aux premiers concernés que sont nos élèves est une démarche difficile. Elle demande un constant retour réflexif sur notre pratique, et souvent une capacité à reformuler sur l'instant. Elle nous demande du temps, en classe, alors que nous pensons souvent en manquer.

Qu'est-il nécessaire d'expliciter ? Mais surtout, pourquoi expliciter ? Les élèves ne sont pas tous égaux face aux demandes de l'école, à la compréhension de ce qui est attendu d'eux, tant dans leurs apprentissages que dans leur comportement. D'après E. Bautier (2006), cette différence est présente dès le début de la scolarité des élèves, tant dans leurs manières de faire que d'apprendre. Certains élèves, grâce au milieu social dont ils sont issus, sont « proches des attentes scolaires ». Ainsi, ils construisent déjà, au sein de leur famille, un rapport aux objets qui est également celui du professeur et de l'école : on leur demande de raconter leur journée, de formuler leurs pensées sur des objets ou des apprentissages ayant eu lieu plus tôt.

> « Ils [ces élèves] ont ainsi construit un rapport aux objets, au langage, aux apprentissages qui ne sera pas en rupture avec celui demandé à l'école » (E. Bautier, 2006).

Ces élèves possèdent déjà les codes langagiers et culturels de l'école.

Au contraire, pour certains élèves issus de milieux populaires, on a constaté que l'implicite était bien plus difficile à comprendre. Au sein de leur famille, la mise en mots et les expressions demandées aux enfants sont bien plus liés à l'action et à l'instant.

Cette différence se traduit au sein de l'école par une inégalité face aux apprentissages :

> « Certains élèves sont simultanément dans la tâche et dans l'activité, c'est à dire la réflexion sur l'objet à apprendre et l'apprentissage de l'objet (…) quand d'autres sont dans la seule exécution du travail demandé. » (E. Bautier, 2006).

En supposant que toutes les attentes scolaires, tous les langages de l'école sont partagés par tous les élèves, on participe donc à une inégalité de nos élèves face aux apprentissages. De plus, cela nous empêche, en tant que professeur, de mettre en place tout ce qui est nécessaire pour que tous nos élèves progressent. Cela fait pourtant partie de nos compétences, en tant que professeurs : P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (B.O. n°13). Il faut prendre en compte ces inégalités face à l'implicite de l'école afin de pouvoir présenter à tous la même égalité d'accès aux savoirs. R. Gasparini (2000), met en garde également sur cet implicite qui risque d'être stigmatisant, et entraîne l'échec :

> « L'échec scolaire n'est pas loin de l'échec social, produisant un sentiment d'injustice et une hostilité envers cette école aussi stigmatisante. »

Face à ce constat, il est important de prendre le temps pour clarifier ce qui nous semble évident, pour tous les apprentissages de nos élèves. Or les règles de la classe, la vie au sein de la communauté de l'école, relèvent également pour nos élèves d'apprentissages spécifiques. L'explicitation ne peut donc être cantonnée aux disciplines scolaires uniquement.

2. Le climat de classe

Afin d'être réellement efficace, l'apprentissage doit se faire dans un climat de classe serein, et il est de notre rôle que d'assurer sa mise en place. Cela fait partie de nos compétences professionnelles : P4 : Organiser et assurer un fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (B.O. n°13).

Pour M. O. Le Masson (2014), le climat scolaire est un « champ vaste », qui concerne tous ceux qui vivent au sein de l'établissement scolaire. Il est essentiel de s'en préoccuper, tout d'abord parce qu'un climat scolaire bienveillant assure à tous un sentiment de sécurité et favorise de meilleurs résultats scolaires, mais aussi parce que réfléchir sur l'ensemble de l'établissement, en équipe, sur le climat scolaire et son amélioration, c'est « œuvrer […] à une éducation humanisante et à la démocratie » (M.O. Le Masson, 2014).

> « Le climat scolaire s'intéresse autant au style de management qu'à l'évaluation, au règlement intérieur qu'aux pratiques pédagogiques, aux relations avec les

> parents qu'au caractère éducatif des sanctions. Les différentes composantes sont elles-mêmes en interactions. » (M.O. Le Masson, 2014)

Un climat scolaire serein est donc l'affaire de tous au sein de la communauté éducative, et il est essentiel de pouvoir travailler en équipe à son instauration. Mais il en va également de la responsabilité de chaque professeur, au sein de sa classe (C. Marsollier 2004, 2012). On peut alors réfléchir à deux aspects qui assurent la mise en place de ce climat, au sein de notre classe : la relation pédagogique, entre le professeur et ses élèves, et l'autorité du professeur.

3. La relation pédagogique

Au sein de notre classe, nos élèves n'arrivent pas libres de toute préoccupation, disponibles pour les apprentissages, sans aucun a priori… Leur propre vécu, scolaire ou non, est à prendre en compte. Nous avons en face de nous des personnes, et une relation particulière doit se construire. Les ressentis, les conditions dans lesquelles se font les apprentissages sont essentiels à prendre à compte.

> « A trop se crisper sur l'acquisition de connaissances et la construction de compétences, on oublie trop souvent l'importance des conditions psychologiques (enthousiasme, confiance, humiliation, violence, etc.) dans lesquelles se déroulent les apprentissages. […] Les rapports qu'entretiennent [les élèves] avec le savoir peuvent se révéler comme de véritables tremplins ou de considérables obstacles à l'expression du désir de découvrir et d'apprendre » (C. Marsollier, 2004)

Il est donc essentiel, selon C. Marsollier, de prendre en compte les besoins relationnels des élèves afin d'assurer à tous l'accès aux apprentissages, par cette motivation à apprendre.

Les relations interpersonnelles, qu'elles soient entre les différents membres de l'équipe pédagogique ou entre le professeur et ses élèves, doivent être chaleureuses pour assurer un climat serein (M.O. Le Masson 2014). Cette relation pédagogique chaleureuse et sécurisante pour l'élève assure de meilleurs résultats scolaires, un rapport au savoir serein et enthousiaste, et un renforcement de l'estime de soi (M.O. Le Masson 2014, C. Marsollier 2004, 2012).

Cette relation pédagogique permet également d'instaurer une motivation pour les apprentissages, en assurer un sens pour l'élève. C Marsoller (2012), cite Philippe Perrenoud :

> « pour Philippe Perrenoud, la motivation est assimilable au sens, et le sens se construit, en situation, dans la relation et l'interaction, selon les stratégies didactiques et les habilités relationnelles et organisationnelles du professeur (*in* « sens du travail et travail du sens à l'école », cahiers pédagogiques, hors-série mars 1996) ».

Il est donc du rôle du professeur d'assurer à travers la relation pédagogique un climat de classe serein dans lequel les élèves se sentent en sécurité, peuvent trouver du sens aux règles comme aux apprentissages, et vont pouvoir, en finalité, acquérir leur autonomie (C. Marsollier, 2012).

4. <u>L'autorité</u>

Le climat de classe serein et propice aux apprentissages s'assure également par l'autorité du professeur. L'autorité du professeur est naturellement acquise lorsqu'il est reconnu comme « détenteur de l'autorité de savoir », c'est une autorité institutionnelle, dont il est investi et qu'il partage avec l'équipe tout entière (E. Prairat, *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010 ; C. Froussard, 2011). Ainsi, pour M. Revault d'Allonnes (*in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010) l'autorité « appelle la reconnaissance plus qu'elle ne requiert l'obéissance ». Pour J. M. Barreau, « il y a donc une « relation intime » entre le savoir et l'autorité que l'on exerce, où le premier fonde et légitime le second ».

M. Revault d'Allonnes cite également Rousseau, rappelant la nécessité d'un pacte social pour la construction de toute autorité, avec l'acceptation de ceux qui doivent obéir et qui confèrent ainsi l'autorité à ceux qui gouvernent. Cet acte volontaire assure la légitimité de l'autorité.

Mais l'autorité se construit également, dans la relation pédagogique. Le professeur doit pour cela « incarner des valeurs humaines : confiance, respect, écoute, foi en l'éducabilité de l'élève, etc » (C. Marsollier, 2012). L'autorité est alors la « reconnaissance envers celui que l'on juge comme compétent.» (J. M. Barreau, *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010).

L'autorité dont fait preuve le professeur permet également d'assurer le sentiment de sécurité essentiel pour garantir des conditions psychologiques propices aux apprentissages. L'élève doit pouvoir se sentir en confiance pour pouvoir être disponible pour les apprentissages. Faire preuve d'autorité, c'est assurer pour tous un sentiment de sécurité notamment par la mise en place de règles qui sont les même pour tous. Selon E. Prairat, un bon professeur « sait établir

des normes de disciplines précises et […] les applique avec constance pour que les élèves sachent clairement ce qui les attend » (E. Prairat, 2017).

> « C'est la permanence et la stabilité des normes qui produisent de la sécurité en rendant les comportements réguliers ; c'est la permanence et la stabilité des normes qui garantissent l'avenir en le rendant tendanciellement prévisible. »

L'explicitation des règles prend ici toute sa place, comme le rappelle C. Marsollier (2012) :

> « Lorsque le contrat est explicite pour les élèves, qu'il fixe clairement les tolérances et les exigences de l'enseignant, les autorisations et les interdits comportementaux, et que de surcroît il a pu être discuté et justifié par l'adulte, les élèves disposent d'un cadre qui pour eux a le mérite d'être clair et éventuellement discutable. »

Les règles peuvent ainsi être souples ou rigides, l'importance étant qu'elles soient expliquées, comprises, et appliquées de manière équitable (C. Froussard, 2011, C. Marsollier, 2012). Le sentiment de justice reste fondamental pour les élèves, se mêlant pour eux au sentiment de respect que leur doit le professeur (C. Marsollier, 2012, M. O. Le Masson, 2014). L'autorité se fonde sur le sentiment d'un respect réciproque (E. Prairat, *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010). Le professeur doit être juste, il reconnaît ses élèves comme sujets de droits, leur assurant à tous d'être traités de la même manière (E. Prairat, 2017). Cette justice dans l'application des règles assure également son autorité.

Par ailleurs, ce caractère juste, dans un milieu qui garde sens pour les élèves favorise un climat général bon pour l'établissement scolaire. Ainsi, M. Janosz, cité par M.O. Le Masson, (2014), le résume :

> « Quand les personnes ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, ils développent un sentiment d'appartenance ».

Respecter les règles, c'est comprendre également que les transgresser c'est s'empêcher d'apprendre, et empêcher les autres autre d'apprendre. Ainsi, les règles de l'école sont mises en place car elles ont un caractère émancipateur et libérateur (J. M. Barreau, *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010).

La responsabilisation des élèves face aux règles passe également nécessairement par la sanction si une règle n'a pas été respectée. Elle permet en effet de faire comprendre à l'élève que la transgression est une rupture du contrat établi (E. Prairat, 2003). Pour E. Prairat, la sanction a une triple fin : éthique, politique et sociale. La dimension éthique de la sanction est présente car l'élève est en situation d'apprentissage : l'erreur est possible, et la sanction responsabilise l'enfant. La dimension politique place les règles sociales du groupe et la primauté de la loi. Sans sanction, on risque l'éclatement du groupe, et ce rappel à la loi assure une identité et une cohésion du groupe. En réfléchissant à la sanction, on réfléchit aussi à la qualité de la loi. La dimension sociale permet de marquer un coup d'arrêt, met en place des « interdits structurants » pour l'enfant.

Comme le reste des règles de vie au sein de l'école, pour qu'une sanction soit juste et reconnue comme telle, elle doit être respectueuse de la personne, expliquée, proportionnelle à la faute et appliquée de façon identique face à une même transgression (préconisations du GASPAR de Lille, in Prairat, 2003).

5. L'autonomie

L'autorité ne peut être mise en place sans un accès à l'autonomie de la part de l'élève. Nous l'avons vu, cette autonomie est essentielle pour l'acceptation de l'autorité de celui qui « gouverne » (M. Revault d'Allonnes *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010). Puis, il est essentiel que l'élève comprenne, à la fois les règles, mais aussi ce qu'il est en train d'acquérir comme apprentissage. Ces règles de vie instaurées dans la classe permettent de fixer un comportement attendu et acceptable pour l'élève. Le comportement est un apprentissage et des compétences à acquérir comme tout autre apprentissage scolaire. (C. Marsollier, 2012).

L'autonomie est une finalité que nous avons longuement cherché à mettre en place dans notre classe. Elle nous semblait d'autant plus importante à construire avec nos élèves que nous étions face à une classe de CM2. La dimension sociale des règles de la classe, de leur compréhension et de leur intériorisation par les élèves est essentielle à ce stade de leur scolarité.

L'autonomie ne peut être acquise que si l'élève réussit à faire siennes les compétences que l'on souhaite lui transmettre (R. Gasparini, 2000). L'autonomie, par définition, ne peut pas être construite pour autrui.

> « L'autonomie, cette capacité pour un sujet à agir par lui-même et à exercer sa liberté de manière responsable, suppose qu'il se connaisse suffisamment et qu'il soit en mesure d'intérioriser ses compétences, ses droits et ses devoirs mais aussi ses limites et certaines normes de comportement social. Véritable condition nécessaire à la réalisation de soi, l'autonomie se construit dans et par la relation aux adultes, dans et par les expériences de la vie. » (C. Marsollier, 2012).

Cependant, il est du rôle du professeur non seulement d'accompagner le processus de la conquête de l'autonomie, mais surtout de donner aux élèves « des occasions d'analyser à posteriori les règles auxquelles ils ont dû se soumettre et qui les maintiennent en hétéronomie, puis d'envisager les normes et les règles qu'ils souhaiteraient expérimenter » (C. Marsollier, 2004). C'est pourquoi nous avons cherché à mettre en place ce type d'occasions au sein de notre classe. L'explicitation des règles et de la vie en communauté pourraient alors être donnée non seulement par l'enseignant, mais aussi par les pairs.

De plus, en travaillant ainsi les règles avec les élèves, au sein de conseil de classe par exemple, l'enseignant n'en est plus le seul garant (R. Gasparini, 2000). C'est également essentiel pour leur donner sens : ce ne sont pas des règles fixées au bon vouloir de l'enseignant, mais mises en place et acceptées par toute la communauté que représente la classe ou l'école.

Travailler ainsi les règles avec les élèves, c'est enfin leur faire acquérir des compétences et connaissances essentielles à la construction du citoyen. Tout d'abord, cela permet de travailler avec eux le débat : ils apprennent à écouter les arguments des autres élèves, à construire leurs pensées, à les formuler, et à les présenter à leurs pairs. Mais, surtout, cela leur donne l'occasion d'analyser les conséquences de leurs actes sur leur scolarité et leur avenir. La responsabilité individuelle et le sens de l'intérêt général doivent donc être enseignés (C. Marsollier, 2004, 2012).

B. Au sein de l'école

1. Le travail d'équipe

Ce mémoire a été réalisé au sein de ma classe de CM2, à l'école élémentaire d'application François Coppée, dans le 15ème arrondissement de Paris. Ce cadre particulier a nourri ma réflexion tout au long de l'année. En effet, au sein de l'école, une attention particulière est

donnée à l'explicitation. On cherche à ce que tous les élèves trouvent du plaisir à venir à l'école, trouvent du sens dans les apprentissages, et progressent individuellement et au sein du groupe. Notre directrice, très présente, assure une véritable cohésion de l'équipe pédagogique, porte et présente de nombreux projets, assurant une dynamique motivante au sein de l'école. Mes collègues sont tous très présents et soucieux de la réussite de chacun.

On recherche également à ce que les parents soient le plus impliqués possible, car ils sont essentiels à l'épanouissement scolaire de l'élève et à sa motivation à apprendre (C. Marsollier, 2004).

Le projet d'école est très orienté sur la formation de la personne et du citoyen, et dans cette optique, on cherche à expliciter auprès de tous ce qui est attendu d'eux. Développé dès le premier conseil des maîtres, un groupe de travail auquel j'ai participé s'est constitué autour des difficultés comportementales que présentent certains élèves, et qui les empêchent de progresser dans leurs apprentissages. Nous avons cherché, en équipe, à réfléchir sur la difficulté de certains à se représenter ce qui est attendu d'eux en tant qu'élève, et ce que nous pouvons mettre en pratique, en tant qu'équipe comme individuellement dans nos classes, pour les aider dans cette compréhension. Par ailleurs, au sein de l'école, on recherche la participation active des élèves dès le CP à la vie de l'école. L'expression de leurs sentiments et ressentis est encouragée. La pratique des messages clairs s'inscrit également dans ce travail.

2. Les messages clairs

Les messages clairs sont en place depuis plusieurs années au sein de l'école. Promu au Québec par Danielle Jasmin, ces messages clairs sont une pratique qui donne des outils aux élèves afin qu'ils réussissent à résoudre les conflits de manière autonome, et puissent ainsi plus facilement coopérer. La démarche doit être présentée, expliquée aux élèves, et elle nécessite de leur part un apprentissage. Il faut laisser aux élèves ce temps d'appropriation de la méthode : dans un premier temps, le maître est présent, afin que les élève réussissent à respecter les étapes et à s'écouter.

Tout élève peut demander à un de ses camarades de lui « faire un message clair ». Il va alors, à l'écart du reste de la classe, lui exprimer ses sentiments à propos d'une situation. Il décrit la situation, puis ses sentiments. Il demande à la fin si l'autre a compris, s'il souhaite répondre. Le conflit peut alors être résolu. S'il n'est pas résolu, un cahier est à disposition pour pouvoir déposer sa plainte.

On voit ici des étapes très claires, que les élèves peuvent distinguer. Au sein de l'école, des panneaux les rappellent à l'aide d'images. Elle nous a été présentée, à nous professeurs nouvellement arrivants, lors du conseil des maîtres en septembre (présentation de l'article des cahiers pédagogiques n°523, par S. Connac). Les élèves se sont complètement approprié cette méthode : elle a dû être présentée aux parents, car certains élèves demandaient à faire des messages clairs à la maison.

Les élèves de CM2 de ma classe étaient pour la plupart dans l'école depuis leurs CP, ils connaissent bien cette méthode, que nous avons présentée à nouveau dans notre classe cette année. Les années passées, différents professeurs ont également travaillé sur les émotions, afin de faciliter l'expression de leurs sentiments par les élèves. La colère a été beaucoup travaillée, en relation avec des travaux d'arts plastiques également.

II. Outils mis en place

Dans le terrain très favorable de l'école que nous avons détaillé plus haut, notre classe étaient constitué d'élèves de CM2 provenant pour la très grande majorité de l'école. Ils avaient donc bénéficié des projets, de la politique, des outils que nous avons évoqués. Ils étaient très nombreux à savoir, dès la rentrée, s'en saisir et les mettre en pratique.

Différents outils au sein de la classe ont été mis en place au cours de la l'année dans l'optique de faciliter la gestion de la classe et garantir un climat propice aux apprentissages en rendant explicites les attendus, les règles.

Certains de ces outils permettent d'expliquer les règles aux élèves, comme le permis à points, ou la construction des règles de la classe, qui permet aux élèves de se saisir des règles de l'école, de construire celles de la classe et de leur donner du sens. Les défis de comportement appartiennent également à cette catégorie d'outils, impliquant un choix des élèves dans le respect des règles et présentant une définition positive des règles et du comportement attendu.

D'autres sont des outils qui ont permis d'expliciter le vivre ensemble, et ont été mis en place pour aider les élèves à le construire : la pratique des messages clairs, la participation au concours non au harcèlement. Les débats et conseils de classe proposent également aux élèves la possibilité de prendre en main leur rôle au sein de l'école, apprendre à argumenter, partager ses idées, respecter celles des autres.

A. Le permis à points

Nous avons décidé de mettre en place dans notre classe un permis à point, en nous basant sur celui d'une collègue de CM1 de notre école. Certains élèves en étaient donc déjà familiers.

Son fonctionnement, avec principes et règles, associés au barème, a été distribué à chaque élève au début de l'année. Les élèves débutent la semaine avec 10 points. En cas de non-respect d'une des règles de la classe, ils perdent des points. A la fin de la semaine, le nombre de points restants est inscrit dans le tableau de suivi, ainsi que les règles non respectées. Il est demandé aux parents de signer chaque week-end le tableau de suivi, afin d'assurer avec eux une cohérence éducative essentielle à l'épanouissement des élèves (C. Marsollier 2004).

Le permis à points

Le principe :

L'élève commence la semaine avec **10 points**. En cas de non-respect d'une des règles de la classe, **il perd des points**. A la fin de la semaine, le nombre de points restant est inscrit dans le cahier de liaison ainsi que les règles qui n'ont pas été respectées (notées grâce à un code). **Les parents doivent signer la fiche chaque week-end.**

Les règles :

	Code	Nombre de points enlevés
Matériel oublié	O	1
Retard (à partir de 2 dans la semaine)	R	1
Travail écrit vraiment sale	S	1
Bavardage	B	1
Chahut en classe ou dans les couloirs	C	1
Absence de travail	T	1
Langage grossier, insultes	I	2
Geste violent	V	2
Manque de respect envers un adulte	A	2

Signature :

Figure 1 : Mot présentant et expliquant le fonctionnement du permis à points

Ce permis était pour nous un outil très simple à expliquer et à mettre en place dans la classe. Il nous semblait aussi qu'il nous assurait un moyen d'autorité face aux élèves, en expliquant et en mettant en pratique très rapidement la sanction face au non-respect d'une règle. De plus, ce permis à points semble juste et équitable, à priori, car le nombre de points retirés est indiqué, et n'est pas arbitraire (Marsollier, 2012, Le Masson, 2014). Par ailleurs, un point extrêmement positif est l'implication des parents dans cet outil : ils sont tenus au courant de l'attitude et du comportement de leur enfant au sein de la classe, et des règles qu'il n'a pas respectées (C. Marsollier, 2004, E. Prairat, 2003, 2017).

Cependant, en pratique, différents points faibles se sont révélés. Premièrement, la difficulté pour moi de fonctionner efficacement avec ce système. Mon collègue PES responsable de notre classe s'en est saisi avec beaucoup plus de facilité et j'ai eu le sentiment

qu'un même outil, dans notre même classe, n'était pas mis en application de la même façon, preuve de son caractère personnel. Les élèves pouvaient en retirer un sentiment d'injustice. Cependant, nous verrons dans l'analyse des résultats que ce sentiment n'était pas nécessairement fondé.

D'autre part, certains élèves se sont sentis piégés par ce système. La sanction tombe, et l'on ne peut gagner des points à nouveau. Si les points sont retirés le vendredi, ils trouvent cela injuste parce qu'ils pensaient arriver à la fin de la semaine « sans encombre ». Pour ces élèves, c'est le professeur qui punit et non leur attitude qui entraîne une diminution de points. Ils ne prennent pas en compte leur responsabilité face à leur transgression des règles. L'outil n'est finalement pas utilisé par les élèves comme une grille de compréhension de la façon dont les règles doivent être respectées.

Enfin, cet outil n'implique aucune réparation de l'élève sanctionné vis-à-vis de la classe qu'il dérange, de l'adulte auquel il manque de respect, de l'absence de matériel qui entraîne une perturbation. Ces aspects peuvent certes être ajoutés par ailleurs par le professeur, mais cette absence de réparation retire à la transgression de la règle sa dimension sociale. Cela réduit donc la compréhension globale de ce qu'est une règle, et de pourquoi elle est mise en place (E. Prairat, 2003).

Il me semble que ces aspects négatifs, et particulièrement le deuxième, sont expliqués par la tournure négative du respect des règles dans le permis à points, et l'absence de possibilité de regagner des points au cours de la semaine. L'explicitation du règlement de la classe n'est signifiée qu'en termes d'interdit, et de sanctions dans la transgression de cet interdit. Or la tournure positive est également essentielle : la règle a une valeur émancipatrice et libératrice (J. M. Barreau *in L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, coordonné par E. Prairat, 2010), que seule une tournure positive peut mettre en lumière.

B. L'explicitation des règles

Nous avons vu, dans notre état des lieux théorique, l'importance de l'explicitation pour que tous les élèves soient égaux face aux apprentissages (E. Bautier, 2006), et que cette explicitation devait également être présente pour le comportement attendu des élèves, qui est un apprentissage à part entière.

Lors de notre formation de pré-rentrée, différentes visions de la mise en place des règles nous ont été exposées. Pour certains de nos professeurs, il était utile de placer un cadre dès le début, et cela passait par une mise au clair des règles de la classe. Pour d'autres professeurs, si le cadre était essentiel, il devait être extrêmement strict, et la construction des règles devant être menée par les élèves pour avoir du sens selon eux, elle ne pouvait être faite dès le début de l'année. Cela entraînerait une ambiance de classe et une attitude de notre part trop permissive.

Ces conseils en main, nous avons décidé de construire les règles dès la rentrée. Cette construction a cependant été très dirigée. Nous avons débuté par une lecture des règles de l'école simplifiées, qui était déjà connues de la plupart des élèves. Puis nous avons établi avec les élèves les règles de notre classe.

Elles n'ont cependant pas été écrites le jour même. Lors d'une autre séance, nous les avons reprises et écrites. Elles ont alors été rédigées par les élèves, afin de les impliquer complètement dans leur élaboration, dans le but qu'ils se les approprient le plus possible. Nous avons insisté lors de cette séance sur l'importance de règles communes pour la vie dans une société, et dans une communauté comme l'école.

Durant ces séances, qui débutaient l'année, le permis à points a été repris et réexpliqué.

Cette mise en place des règles nous a permis de nous assurer que tous connaissent les règles de la classe. Cependant, les construire avec eux au tout début de l'année avait également des désavantages : nous ne connaissions les élèves que depuis quelques jours, finalement trop peu encore pour repérer ceux qui auraient nécessité une plus grande attention de notre part, de plus longues explications des règles.

Les règles de l'école sont lues, celles de la classe sont construites, mais cela n'induit évidemment pas une application scrupuleuse de la part de tous… Sans partir dans cette vision utopique du comportement des élèves, nous n'avons pas réussi, au cours de cette année, à ce que la classe dans son ensemble s'empare de cet outil que sont les règles, concrétisées par l'affichage, pour la vie commune, ou lors des conseils de classe. Les élèves ne se sont pas appuyés sur ces règles, n'ont pas demandé à les préciser, à en ajouter…

La construction des règles a sans doute été trop fermée. Avec le recul de cette année, l'expérience et la connaissance d'autres pratiques, je ne construirai sans doute plus les règles de la classe de cette façon. Je tenterai sans doute de les laisser plus « ouvertes » : en donnant moins de règles, mais juste de grandes lignes, et en laissant un « espace » dans le temps de la classe où l'on peut discuter des règles et de la nécessité de les faire évoluer afin de les ajuster à

notre vie collective. Il me semble que cela permettrait une meilleure appréciation de leur dimension sociale, une mise en pratique du caractère social des règles (C. Marsollier, 2004, E. Prairat, 2003).

C. La pratique des messages clairs

Comme nous l'avons évoqué dans l'état des lieux, les messages clairs sont pratiqués au sein de l'école et de nombreux outils sont déjà à la disposition des élèves. Mes élèves étant en CM2 et pour la plupart venant de l'école, ils sont habitués à cette technique de résolution de conflit et la pratiquent depuis le CP.

Nous avons tout de même présenté en classe cette pratique, afin d'en préciser les étapes comme pratiquées dans l'école. Les élèves de CM2 n'ont pas tous besoin de reprendre le schéma phrase par phrase, du moment que les étapes sont respectées, comprises et connues par les deux élèves en conflit. La plupart du temps, il n'est pas non plus nécessaire qu'un adulte soit présent.

Une scénette a été réalisée en classe afin de présenter aux nouveaux arrivants la pratique. Elle a été accueillie avec des fous rires et la découverte de talents d'acteurs…. Si sa mise en place a prêté à rire, elle a permis d'établir pour tous dans la classe la mise à disposition de cet outil. Lorsque des récriminations sur le comportement d'un camarade m'était rapportées, je pouvais alors m'en saisir et leur rappeler l'importance de cette étape avant l'intervention d'un adulte.

Au sein de l'école, cette pratique est très généralisée, et extrêmement positive sur le climat général de l'école. Les élèves, aidés des professeurs, s'en saisissent de façon très naturelle. Ils apprennent à formuler leurs sentiments, leurs ressentis. Ils apprennent également à prendre en compte l'autre en tant que personne. Ils ont un cadre pour régler leur conflit. Certains élèves le mettent en place également chez eux.

Cependant, certains élèves de CM2 n'arrivent plus à mettre en place la pratique avec toutes ces étapes : elle est trop infantile pour eux. Ils savent que les CP suivent les mêmes étapes qu'eux, et cela induit chez certains CM2 l'impression qu'on leur demande de suivre des méthodes de « petits », à un âge où ils insistent bien souvent sur le fait qu'ils sont des « grands » (et les adultes de l'école, moi comprise le leur répètent souvent !). Ils n'ont pas non plus encore la maturité pour réussir à mettre en place la pratique sans ces étapes, alors qu'il est possible de s'en saisir sans les phrases types, uniquement avec les concepts. Ils refusent alors parfois de

mettre en place des messages clairs, mais se retrouvent alors assez démunis. Ce sont souvent les élèves ayant justement le plus de difficultés à gérer et construire un comportement adapté à l'école.

D. Les débats en classe et les conseils de classe

Nous avons mis en place des conseils de classe en différents moments de l'année. Certains permettaient de préparer les conseils d'école, ou d'en effectuer les comptes-rendus. Certains, au moment des tuilages et donc de passage d'un professeur à l'autre pour les élèves, étaient principalement un moment de bilan : sur les apprentissages et sur la vie dans la classe.

Ces conseils de classe étaient construits avec une trame très explicite pour que les élèves puissent s'en saisir et les mettent en place eux-mêmes à partir du deuxième conseil. Lorsqu'il s'agissait de conseils préparant celui de l'école, nous reprenions le compte-rendu du dernier conseil d'école, puis suivions différents ordres du jour, établis en fonction des demandes de la classe, inscrites antérieurement par les élèves dans le cahier de la classe.

Lorsqu'il s'agissait de conseils bilans, nous reprenions toujours : le résumé du travail durant la période, les difficultés et problèmes rencontrés, les activités aimées, les demandes pour la classe.

Ces conseils de classe étaient importants pour permettre la construction des règles, mais aussi pour leur donner sens (E. Prairat, 2003).

Suffisamment fréquents, ces conseils de classe étaient attendus par les élèves. Ces derniers savaient que les conseils étaient l'occasion d'échanges. Ils permettaient également aux élèves de comprendre et mettre en place leur position, leur rôle au sein de l'école. Les thèmes abordés variaient ainsi également avec ce qui leur tenait à cœur dans le moment : nous avons eu beaucoup de débats, préparant au conseil d'école, sur le thème de l'écologie, de l'égalité entre les filles et les garçons, de la possibilité de jouer ensemble et de partager des espaces communs, mais aussi des moments d'interclasse, de cantine. Ils étaient très impliqués dans la qualité de vie au sein de l'école. Dans l'idée d'assurer une certaine responsabilité en tant que « grands » de l'école, ils ont proposé d'instaurer un tutorat pour les CP. Toutes ces idées montrent le développement d'un esprit et de valeurs citoyennes, ce qui était très encouragé par notre directrice notamment.

Nous avons également mis en place des débats au sein de la classe, sur certains thèmes permettant la mise en place de projets : sur la laïcité, ou le harcèlement, l'égalité entre les filles et les garçons. D'autres débats ont permis de réfléchir en groupe, de construire des arguments, sur des thèmes particuliers : du vivre ensemble comme de l'explicitation des attendus : qu'est-ce qu'être élève, qu'est-ce qu'apprendre, pourquoi faut-il mettre en place des règles ?

Ces débats étaient menés par les élèves. A la suite de ces expériences, je construirais aujourd'hui ces débats différemment : en les annonçant plus tôt, et en laissant plus de temps pour une réflexion personnelle. Je pense qu'il peut également être important de travailler ces débats dans des domaines impliquant moins leur ressenti personnel, afin que cela soit plus simple pour eux de savoir utiliser des outils pour prendre la parole et exprimer ses sentiments. Cependant, le caractère très libre de la mise en place dans notre classe de ces débats leur a permis de comprendre qu'aucune réponse particulière n'était attendue, et ils se sont petit à petit sentis libres d'exprimer ce qu'ils souhaitaient, et de faire dériver le sujet comme ils l'entendaient, au fil et à mesure des arguments des camarades. Je recentrais parfois les échanges au sujet, mais jamais immédiatement.

Le débat « qu'est-ce qu'être élève ? » a sans doute été le débat le plus riche. Il a été l'occasion pour certains d'exprimer les émotions, leurs ressentis, leurs frustrations, et cela a été très bénéfique sur le climat de classe. Nous y reviendrons dans les résultats et discussion.

E.La participation au concours non au harcèlement

Notre classe a participé au concours non au harcèlement. Cette participation a été l'occasion de mettre en place un projet interdisciplinaire. Nous avons pu, en classe, réfléchir sur ce qu'était le harcèlement, les formes qu'il prenait, ce qu'il fallait faire si on en était victime ou témoins. Cela a été l'occasion de réflexion sur le vivre ensemble, dans une communauté un peu plus large que l'école. C'était une mise en situation et réflexion sur des règles de vie (comme recommandé par C. Marsollier, 2004).

Notre classe a décidé de produire un film, d'une longueur de deux minutes, présentant un jeune garçon souhaitant faire de la danse et rejeté, insulté, violenté et harcelé par sms pour cela. Cette expérience a été très riche sur le plan des enseignements, dans les compétences qu'ont dû développer les élèves pour la production. Ainsi, ils ont gagné en aisance en expression orale : dans les débats en premier lieu, dans le jeu face à la caméra ensuite. Une production écrite originale a également été mise en place, sous la forme de storyboard, puis de dialogues.

Cette participation a été très riche : cette forme originale d'enseignement a permis une différenciation et a inclus des élèves qui ne se sentait pas à leur place dans la participation aux débats. Le jeu d'acteur a libéré certaines paroles. L'écrit par les storyboards a été un grand soulagement pour certains élèves pour qui l'écrit est une crainte, et leur a permis de participer au projet avec enthousiasme. Un esprit de classe s'est véritablement développé grâce à cet outil.

Pour ce qui est des valeurs et de la lutte contre le harcèlement, certains progrès restent encore à faire. A la suite de ce projet, certains échanges assez libres entre mes élèves et moi-même m'ont permis de mesurer que tout n'était pas encore acquis : ainsi, certains prénoms ou certaines tenues restaient « des prénoms ou tenues de victimes ». Nous avons réabordé ces sujets plus tard dans la classe.

F.Les défis de comportement

Les défis de comportement ont été mis en place dans la classe à la quatrième période, après une proposition de différents élèves lors d'un conseil de classe bilan. Ces défis sont présentés sous forme d'une liste, reprenant des règles de la classe, tournées de façon positive. Nous cherchons par cette formulation positive à aider les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux, et ce qu'ils peuvent faire de façon concrète pour agir dans la classe selon les règles.

A partir d'une première liste et des règles de la classe, nous avons construit tous ensemble la liste des défis possibles. Cela a permis d'insister sur certains aspects : les défis concernent les règles de la classe. Ils sont mis en place pour aider certains à suivre les règles, mais aussi d'autres à savoir comment faire pour gagner en autonomie, ou encore pour savoir quand et comment aider ses camarades.

Comme nous l'avons vu précédemment, la recherche de l'autonomie et de l'auto-discipline est un apprentissage essentiel (R. Gaspirini, 2000, C. Marsollier, 2004, 2012).

Chaque lundi, les élèves choisissent un défi et l'inscrivent dans leur cahier de correspondance. En fin de semaine, le vendredi midi, ils notent leur avis sur la réalisation de ce défi, de manière globale, sur la semaine. Durant l'après-midi, je prends le temps avec chacun d'entre eux de revenir sur ce défi : pourquoi l'ont-ils choisi ? Pourquoi se mettent-ils cet avis ? Que pourraient-ils choisir pour la semaine à venir ? Je leur donne ensuite mon avis, note les commentaires en rapport. Je leur donne également à ce moment le solde de points du permis à points et leur cahier du jour, permettant de faire un bilan de leur comportement et de leur travail sur la semaine.

Proposition de défis :

1. Je sais être poli et respectueux.
2. Je demande la parole.
3. Je demande la permission de circuler.
4. Je m'assois correctement sur ma chaise.
5. Je monte et descends les escaliers correctement.
6. Je réalise le travail demandé.
7. Je prends soin du matériel. J'ai tout mon matériel en bon état, je l'utilise à bon escient.
8. J'écoute mes camarades et je les respecte.
9. Je me mets au travail rapidement.
10. Lorsque j'ai fini mon travail, je vais aider ceux qui le demande.
11. Je parle du travail que l'on est en train de faire en classe.
12. Mon comportement est respectueux : je ne perd pas plus de ….. points.
13. Je participe en classe.
14. Je ne bavarde pas.

Figure 2: liste des défis proposés aux élèves

.

Je reviendrai dans les résultats et discussion sur les points positifs de cet outil, mais je peux déjà noter que le fait que ces défis soient une proposition d'élève, l'implication de tous et l'application avec laquelle les élèves ont mis en place et suivi ces défis est extrêmement positif. La mise en place de cet outil est en soi, à mon sens, un premier résultat des autres outils. Les élèves ont compris qu'ils sont responsables de l'application et du suivi des règles, mais aussi de la nécessité pour certains d'avoir de l'aide sur comment les comprendre et les mettre en place. La formulation positive était également un bon exercice afin de réfléchir au vivre ensemble et aux rôles des règles, qui ne sont pas présentes pour les contraindre.

III. Méthodologie

Afin de mesurer l'effet des outils mis en place pour améliorer le climat de classe, j'ai choisi de relever différentes données au cours de l'année. Certaines données découlent logiquement des outils : celle du permis à points, ou des défis de comportement. J'ai également choisi de relever le nombre de conflits rapportés en fin de récréation. Ce nombre, je pense, permet de réaliser l'impact du travail d'intériorisation des règles et d'auto-discipline des élèves (importance de l'auto-discipline et de l'autonomie : R. Gaspirini, 2000, C. Marsollier, 2004, 2012). Ces données étant chiffrées, j'ai pu établir des courbes et observer si une évolution était visible.

Il m'a semblé utile de prendre en compte également mes observations et mon ressenti sur la classe et vis-à-vis de l'évolution du comportement de certains élèves.

A. Relevé des infractions notées dans le permis à points

Les points sont notés sur une feuille que chacun peut consulter, au cours de la semaine. Cela permet aux élèves de savoir où ils en sont, même si chaque point retiré est annoncé. Certains (deux élèves en particulier) manifestaient cependant parfois de la surprise en allant vérifier leur score, surprise que je tentais de repérer afin de pouvoir engager un dialogue sur leur comportement dans la classe. Ces vérifications s'effectuaient généralement dans la matinée du vendredi, leur score étant noté dans l'après-midi.

Les types d'infractions au règlement étant précisés sur le barème, j'ai pu relever de semaine en semaine le nombres de points enlevés en classe selon les différents critères entraînant le retrait de points.

B. Relevé des nombres de conflits en retour de récréation

Au cours de la période 3, durant laquelle j'ai pu continuer la pratique de débats et durant laquelle nous avons participé au concours non au harcèlement, j'ai relevé au retour de récréation le nombre d'élèves me reportant des conflits ou des problèmes qui avaient eu lieu lors de la récréation ou de la remontée d'escaliers. Au cours de la période 2, ces récriminations étaient quasi-systématiques. Elles ont cessé en fin de période 3, et n'ont pas repris en période 4, à une exception près à ce jour (courant période 4, à la rédaction de ces lignes).

Je n'ai relevé ces récriminations qu'aux retours de récréation et non au retour de la pause de midi. En effet, les élèves avaient également souvent des informations, des remarques, des

retours qu'ils souhaitaient me confier en ce retour de pause, mais elles concernaient pour beaucoup le rapport avec la discipline et le choix de règles et d'activités mises en place par l'équipe péri-scolaire durant ce temps. Les règles de l'école n'étaient pas nécessairement appliquées lors du péri-scolaire. Cette différence était souvent relevée par les élèves lors des conseils de classe. J'y reviendrai en conclusion.

Notre classe partant en natation le jeudi avant la récréation, aucun relevé n'a été effectué au retour de cette récréation non plus.

C. Relevé des données des défis de comportement

En toute fin de période 3, nos élèves ont proposé en conseil de classe de mettre en place « des défis de travail » dans la classe. Nous avons accepté et les défis de comportements ont été mis en place à partir de la période 4. Dans le cadre de cette étude, je n'ai pu relever des informations que sur trois semaines.

J'ai ainsi observé le taux de choix pour chaque défi, afin de relever les défis les plus choisis, et ceux les moins choisis.

J'ai relevé le nombre de défis très bien réussis, réussis, moyennement réussis et non réussis.

J'ai également relevé les écarts entre les avis des élèves et les miens sur la réussite du défi, et s'ils étaient optimistes : les élèves trouvant leur défi plus réussi que ce que j'ai pu noter, ou pessimistes.

D. Ressentis et observations personnelles

Mes propres ressentis et observations sont également pris en compte dans cette étude. Difficilement quantifiables, ces données sont cependant très importantes, du fait de la relation qui s'est instaurée avec mes élèves (sur la relation pédagogique : C. Marsollier 2004, 2012, E. Bautier 2006, M.O. Le Masson, 2014). Cette relation était également importante pour mettre en place et mesurer les effets des défis de comportement : il me fallait connaître mes élèves individuellement afin d'apprécier leur choix de défis, et de pouvoir les conseiller et les orienter vers des défis plus adaptés à leurs besoins pour les semaines suivantes.

C'est également particulièrement grâce à mes observations personnelles que j'ai pu prendre en compte des résultats sur la pratique des conseils de classe, des débats, mais aussi d'entretiens que j'ai pu avoir avec certains élèves. La relation pédagogique particulière qui a pu se mettre en place a été fondamentale pour permettre de débloquer certaines situations et instaurer un climat de classe plus détendu et propice au travail.

IV. Résultats et discussion

A. Relevé des infractions notées dans le permis à points

On peut relever différentes particularités grâce à ce tableau (annexe, 1 : *tableau des nombres de points retirés chaque semaine, selon les infractions*). Tout d'abord, les bavardages sont de loin l'infraction la plus relevée et sanctionnée. Viennent ensuite à égalité le chahut et l'absence de travail, suivis par le manque de respect (envers un adulte), puis les violences physiques et insultes, puis l'absence de matériel et enfin le travail rendu sale.

Mon collègue PES en charge de notre classe m'avait fait part d'un sentiment d'un bavardage plus important à partir de la période 3 (au 7 janvier). C'est un sentiment que je partageais et qui semble se vérifier au vu de ce tableau et de l'histogramme suivant (figure 3). Des points étaient systématiquement retirés, chaque semaine, pour les bavardages.

Si le tableau ici n'en rend pas compte, je soulignerais tout de même que les élèves auxquels ces points ont été retirés n'ont pas toujours été les mêmes. Certains perdaient systématiquement des points pour le non-respect de cette règle, d'autres jamais. Quelques élèves ont réalisé de grands efforts pour moins bavarder, alors que la parole d'autres était de plus en plus libérée…

A certains moments de l'année, les bavardages ont été plus importants. J'en ai profité pour prendre l'avis de mes collègues, quand au taux de bavardage ressenti dans leur classe durant ces périodes, et le ressenti était systématiquement global. Une agitation plus importante, globalement ressentie dans l'école, semble donc être constatée, sans que des caractéristiques aient pu être notées pour l'expliquer.

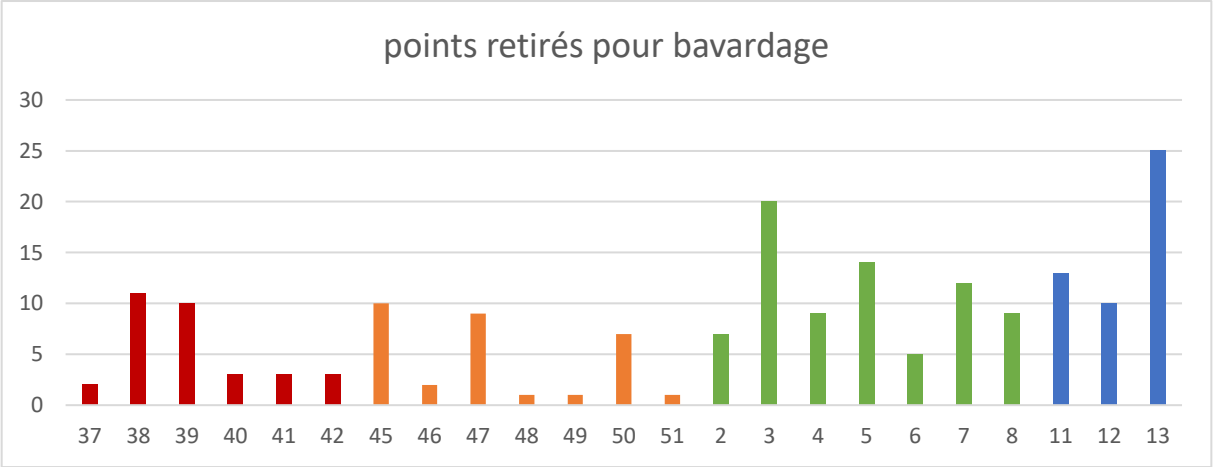

Figure 3 : histogramme des points retirés pour bavardage par semaine

Chaque période est représentée dans une couleur différente.

Les actes de violences, physique ou verbales, ont été assez rares. Souvent relevés pour plusieurs élèves à la fois, car les conflits éclataient entre plusieurs élèves et ils reconnaissaient qu'ils avaient alors tous fait preuve de violence. Il n'y a qu'une semaine ou un seul élève a été sanctionné par le retrait de points. Lorsque de tels actes étaient constatés, une réparation était demandée afin de pouvoir revenir en classe (sur la réparation nécessaire : E. Prairat, 2003).

Une réparation était également demandée lorsque le manque de respect envers un adulte était sanctionné. Cependant, il était beaucoup plus difficile de régler rapidement ces problèmes, par rapport à des problèmes de violence. Les élèves, parfois par mauvaise foi, parfois pour tenir tête aux adultes et persister dans le conflit, parfois encore parce qu'ils ne se rendent pas compte de ce qu'ils disent, et sachant l'importance de ce qui leur était reproché, ne souhaitaient pas toujours présenter des excuses rapidement, et réfléchir à leur acte et à une réparation possible.

Le travail rendu sale n'a été sanctionné qu'une fois dans la classe. Plus généralement, un travail sale n'était pas noté sur le permis à points mais entrainait la nécessité d'un recopiage immédiat de la part de l'élève. Ou alors, si l'on ne remarquait l'absence d'application d'un élève que lors de la correction, elle était notée (pour l'élève, dans la marge) et le travail devait être recopié et les exercices suivants devaient être propres, sinon le point serait enlevé du permis à point.

Cette façon de procéder concernant l'application demandée aux élèves dans le rendu propre de leur travail a, il me semble, porté ses fruits. Des élèves ont montré petit à petit une véritable application dans leur copie comme dans leurs exercices. Ils étaient fiers d'être félicités dans ce travail, dont je soulignais systématiquement les progrès (à l'écrit, notamment dans les cahiers du jour, afin d'être lu par les parents). Ceux qui tentaient encore récemment de rendre un travail vraiment sale, écrit sans aucune application et très rapidement n'étaient finalement pas surpris d'être renvoyés à leur place et de devoir recopier.

Aucun retard n'a été sanctionné cette année : les élèves étaient très ponctuels. Un travail avait été effectué l'année passée sur des retards systématiques de certains élèves, non dus à des difficultés de transports ou familiales, mais uniquement au temps que prenait certains élèves pour entrer dans l'école et se rendre en classe. Ce travail doit avoir porté ses fruits : ni dans notre classe ni lors des conseils des maîtres ce problème n'a été soulevé.

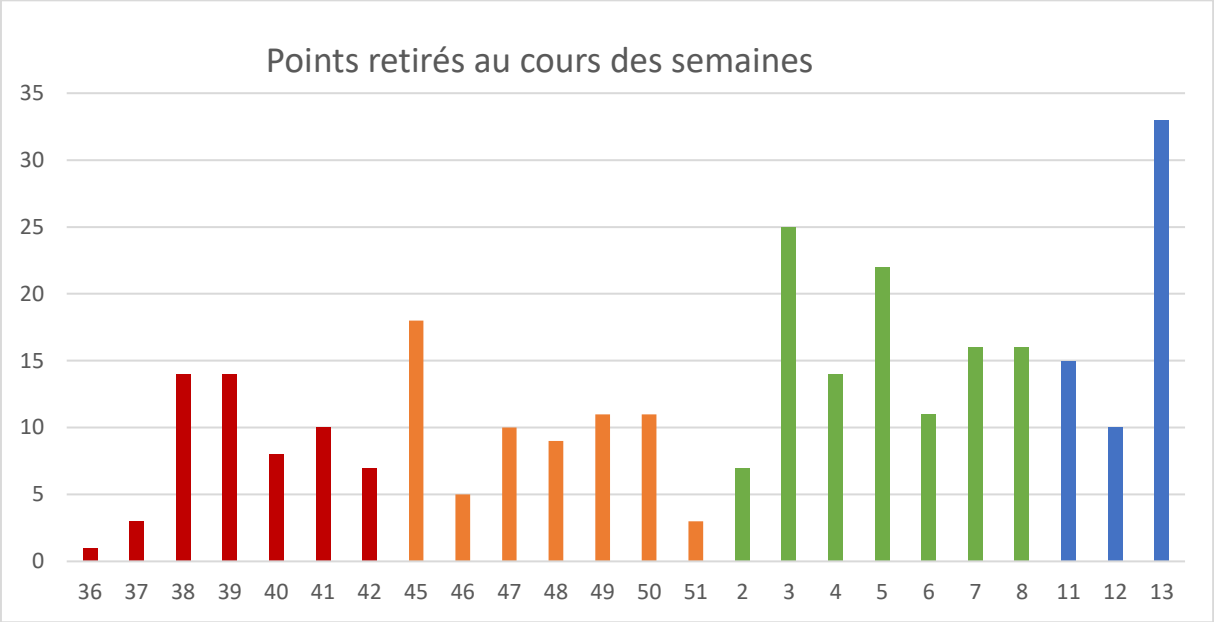

Figure 4 : Histogramme des totaux des points retirés au cours des semaines

Chaque période est représentée dans une couleur différente.

L'examen du premier tableau (annexe 1) et celui de l'histogramme des nombres totaux de points retirés au cours de l'année (figure 4) nous permet de conclure sur certaines caractéristiques. Tout d'abord, il ne semble pas y avoir de différences significatives sur les types de points retirés, ou le nombre de points retirés, selon que cet outil ait été utilisé par mon collègue PES ou moi-même. Cet argument semble en faveur d'une certaine neutralité de l'outil, ou d'une même vision de l'autorité et une même tolérance vis-à-vis des règles et de leur application au sein de la classe entre mon collègue et moi-même. Si les élèves n'en avaient pas forcement le ressenti, cet argument me rassure sur le caractère juste de l'outil.

On note également que le nombre total de points retirés au cours de l'année ne semble pas montrer une tendance à la décroissance, au contraire. Nous avons eu le maximum de points retirés en dernière semaine. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette observation. Tout d'abord, il se peut qu'il nous ait fallu du temps, à mon collège PES comme à moi-même, pour nous approprier cet outil, et nous aurions retiré plus de points au début de l'année si nous nous en étions saisi complètement. Cependant, comme les données semblent, notamment pour les bavardages, se rapprocher de nos ressentis, je ne retiendrai pas particulièrement cette hypothèse. Il est possible également que l'explicitation des règles que nous avons tenté de mettre en place grâce aux différents outils n'ait pas eu d'impact. Il est possible aussi que l'impact des outils mis en place n'ait pas pu être mesuré grâce aux résultats du permis à points.

B. Relevé des nombres de conflits en retour de récréation

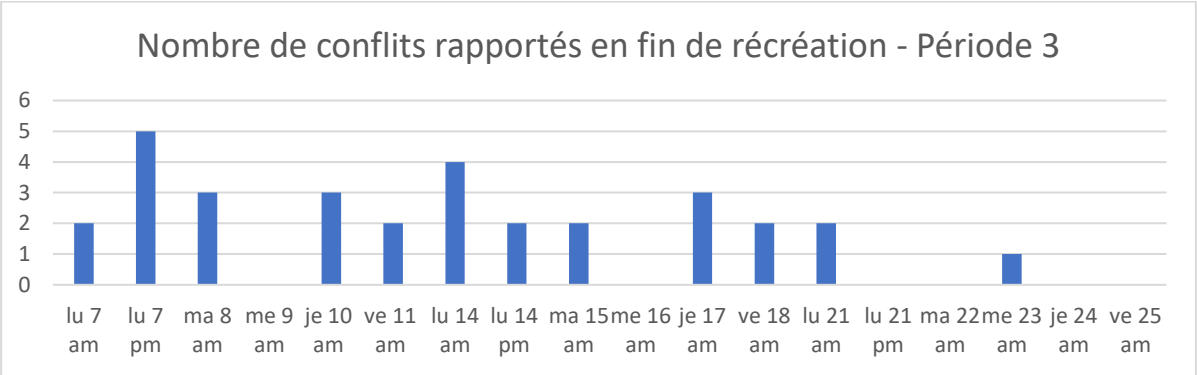

Figure 5 : Histogramme des nombres de conflits rapportés en fin de récréation pour chaque récréation de la période 3.

J'ai relevé aux retours des récréations le nombre de conflits que l'on me rapportait. Ils étaient de types très différents, et nécessitaient très rarement mon intervention. J'insistais systématiquement pour qu'ils me rappellent les règles de la classe ou de l'école, et qu'ils mettent en place un message clair.

La décroissance observée au cours de la période, et même de l'année (des conflits étaient systématiquement rapportés à chaque récréation dans les périodes précédentes, et quasiment plus aucun ensuite) semble indiquer une meilleure gestion des règles et une meilleure auto-discipline de la part des élèves dans notre classe. Il est possible également que l'on observe une maturité grandissante chez nos élèves, qui ne voient plus l'intérêt de rapporter au professeur les soucis qu'ils peuvent régler eux-mêmes. Une plus grande cohésion au sein de la classe peut également être traduite par ce graphique : un esprit de classe se développant, moins de conflits sont rapportés.

Il y avait toujours des conflits qui avaient lieu lors des récréations, mais ils ne portaient pas sur une mauvaise compréhension des règles, plutôt des difficultés personnelles entre certains élèves.

C. Relevé des données des défis de comportement

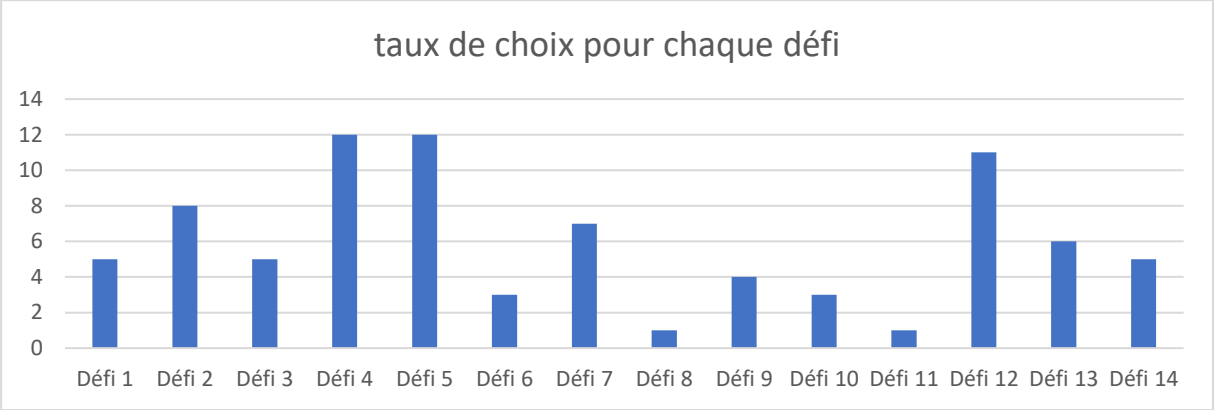

Figure 6 : histogramme du nombre de fois ou chaque défi à été choisi, durant les trois semaines.

En observant le tableau (annexe, 2 : *Tableau des défis choisis en période 4, par type de défis.*) et l'histogramme (figure 6), on peut voir que les défis les plus choisis sont le 4 : se tenir correctement sur sa chaise et le 5 : descendre et monter les escaliers correctement. Le défi 12, en lien avec le permis à points, a également été beaucoup choisi.

Le fait de se tenir sur sa chaise sans se balancer n'a pas été choisi par les élèves pour qui cela représentait une grande difficulté, à l'exception d'un élève. Ils ont cependant tous passé la semaine sans se mettre en danger sur leur chaise.

Le défi des escaliers tient pour partie à une particularité de notre classe : nous sommes au troisième étage et la politique de l'école est de monter sans bruit. Cela demande une vraie discipline de la part des élèves. Beaucoup ont choisi ce défi, des grands bavards comme des petits bavards, et l'on trouvé difficile : ils étaient souvent peu satisfaits de leur performance en fin de semaine.

Le lien avec le permis à points est un défi qui a été demandé par les élèves lorsque nous avons construit cette liste. Ce choix montre sans doute que ce permis reste une référence quant à leur comportement dans la classe, et également qu'ils comprennent qu'ils ont une influence sur leur score en fin de semaine. Ce résultat est très satisfaisant.

semaine	défis non réussis	moyennement réussis	bien réussis	très bien réussis	totaux
1	0	4	10	15	29
2	0	3	12	11	26
3	0	4	10	14	28
Totaux	0	11	32	40	83

Figure 7 : Tableau des réussites aux défis

L'examen des résultats sur ces défis (figure 7) nous permet d'établir plusieurs conclusions. Tout d'abord, lorsque l'on observe la figure, on peut voir qu'aucun élève, sur les trois semaines, n'a eu un défi « non réussi ». Cette donnée nous permet d'appuyer le fait que tous les élèves se sont impliqués dans ce projet de respect des règles et d'auto-discipline. Les défis sont en grande majorité bien et très bien réussis. C'est un résultat qui était attendu : la plupart des élèves de la classe n'ont pas de grande difficulté à respecter les règles ou à venir aider leurs camarades, entraînant une réussite au défi. Par ailleurs, la réussite au défi demande l'application de l'élève à un aspect des règles de la classe, et tous étant motivés, les résultats étaient très satisfaisants.

Les élèves ayant moins bien réussi leur défi pouvaient le reprendre la semaine suivante. Cela leur permettait de continuer leur effort, ce qui était valorisé. Par ailleurs, en première semaine, certains ont pris des défis ne leur demandant aucun effort, car c'est une règle parfaitement respectée qui était choisie. Je les incitais alors fortement à prendre un défi qui en soit vraiment un pour la semaine suivante, et cette directive était respectée. Lors de la deuxième semaine, le choix de défi était bien plus pertinent pour la plupart des élèves.

La plupart des élèves étaient capables d'une évaluation personnelle juste quant à la réussite de leur défi (annexe : 3 *: tableau des écarts des avis -élèves et professeur- sur la réussite des défis)*. Certains cependant présentaient une évaluation différente de la mienne. Nous en profitions alors pour discuter. Le plus souvent, les écarts sont « négatifs » : les élèves se sous-notent, le plus souvent en indiquant « défi moyennement réussi » alors qu'il est bien ou très bien réussi. Cela permet alors de discuter sur la façon dont les règles doivent être respectées au sein de la classe : peut-on accepter certains bavardages, et pourquoi ? Qu'est ce qui leur a posé difficulté ? Les écarts positifs ont été beaucoup plus rares.

L'implication dans ce projet pour la classe, de la part de tout les élèves, est il me semble très positif. C'est un outil que j'avais suggéré à demi-mots : j'avais proposé à la classe une base sur laquelle on pourrait expliquer pour ceux qui ont le plus de difficulté comment respecter les règles de la classe. Le terme et la forme de défi a été proposé par un élève et tout de suite accepté par la classe, lors d'un conseil bilan.

Les élèves auraient souhaité, pour beaucoup, qu'il y ait une récompense en cas de défi bien réussi, et ont suggéré que l'on regagne un point sur le permis à point si le défi était « très bien réussi ». Nous n'avions pas pu en discuter avec mon collègue responsable de la classe, et

je n'ai pas mis en place de récompense particulière. Aucune sanction n'était prévue, autre qu'un commentaire mettant au courant les parents si l'élève ne s'impliquait pas.

Ce système de défi pourrait être développé pour chaque élève, afin d'être plus personnalisé, dans le cadre d'un plan de travail par exemple, qui prendrait donc en compte le développement de compétences disciplinaires et comportementales. Cependant, il est extrêmement chronophage. Il demande que je dégage une heure, le vendredi après-midi, de travail en autonomie pour pouvoir prendre les élèves en bilan individuel. Je ne prends pas en compte le travail en dehors du temps face au élèves, nécessaire pour relever leur défi choisi, et noter leur progression au cours de la semaine. La personnalisation me semble cependant suffisamment intéressante pour développer ce système dans les années à venir. Il serait intéressant, notamment, de le développer avec les élèves, selon leur besoin, et même au cours de l'année, face à la prise en copte individuelle et collective de l'importance des règles, mais aussi de l'aide dont certains ont besoin pour mieux les appliquer.

D. Ressentis et observations personnelles

Il était important également dans ces résultats de prendre en compte mes ressentis et observations sur cette année, car il ne m'a pas été possible de tout quantifier et mesurer. Par ailleurs, mon travail n'a porté que sur ma classe de CM2, au sein de cette école, et les résultats observés n'auraient pas été les mêmes ailleurs. Pour toutes ces raisons, j'ai pris en compte mes observations dans ces résultats.

Comme évoqué précédemment, la relation pédagogique particulière est fondamentale dans l'acquisition des compétences par les élèves (M.O. Le Masson, 2014, C. Marsollier, 2004). Lorsqu'une relation de confiance se met en place, des apprentissages peuvent se faire avec bien plus de facilité et d'efficacité. Les apprentissages et compétences sociales que l'élève peut développer ne dérogent pas à cette règle.

Connaître les élèves m'a permis de les aiguiller tout au long de l'année. De manière très précise parfois, comme pour le choix de leur défi de comportement, mais également de façon plus globale, dans le choix des thèmes à débattre en classe par exemple.

Il me semble ainsi intéressant, dans le cadre de cette relation pédagogique et de mes observations personnelles, de développer ici plusieurs exemples de comportements ayant évolués au fil de l'année.

Un élève particulièrement, même si des conflits pouvaient encore avoir lieu, a changé sa façon de travailler, si ce n'est vraiment son comportement. Il a cessé les conflits ouverts avec moi après avoir pu évoquer ses sentiments de frustration, face à la classe.

Cet élève présentait une attitude très ambiguë tout au long de l'année. D'abord discret au début de l'année scolaire, il avait tout de même une attitude motivante pour ses camarades de classe, presque meneur. On l'a ensuite vu mettre en place une attitude presque « fourbe », c'est en tout cas le terme utilisé par d'autres professeurs de l'école. Il ne rentrait jamais dans un conflit ouvert avec les adultes, sauf lorsqu'il était pris en tort et mis à l'écart : il disait vivre alors une injustice.

Après avoir discuté avec moi en classe, et avoir pu dans le cadre d'un débat, sans se nommer lui-même mais en citant des généralités (il s'exprimait en « certains d'entre nous » et non « moi je »), avoir pu nommer ce besoin de reconnaissance de sa personne et de la justice, il était beaucoup moins en conflit avec moi. Il m'a finalement, petit à petit, témoigné de plus en plus de respect. Je pense que c'est un des élèves qui a le plus apprécié de pouvoir discuter avec moi, en tant qu'adulte, et qu'il a également apprécié que je reste discrète sur ses réussites, tout en les lui soulignant fortement. Je ne les annonçais pas à la classe, mais je lui signifiais la valorisation de comportements exemplaires. Son travail est devenu beaucoup plus soigné, beaucoup plus posé, et il a bien plus accepté les consignes et cherché à les respecter. C'est un élève très mature, et pour qui selon moi l'explicitation à la fois des attendus de ma part mais aussi de ses ressentis, a été une véritable source d'enrichissement personnel et lui a permis de comprendre l'intérêt d'une auto-discipline, parce qu'il se trouvait valorisé et reconnu en tant que personne.

Pour cet élève, la « justice » semblait primordiale, sans qu'il sache tout-à-fait expliquer ce qu'il mettait derrière ce terme. Cette difficulté qu'il rencontrait est traitée par M. O. Le Masson (2014) :

> « […] le sentiment de justice comprend trois dimensions : le sentiment d'être respecté, celui d'être récompensé selon son mérite et le sentiment d'égalité.
> Mais la difficulté tient au fait que toutes les personnes du système scolaire n'ont pas la même représentation de ce qui est juste.
> Par exemple, les enseignants se soucient surtout d'impartialité, tandis que les élèves se soucient d'avantage d'être traités avec « respect ». Les enseignants situent plus généralement la justice dans un registre scolaire, alors que les élèves l'étendent à la dimension relationnelle. Pour eux, une école juste, c'est

une école qui les respecte, c'est à dire qui les reconnaît d'abord comme personnes, indépendamment de leurs notes ou de leurs actes. »

Il me semble que c'est tout fait ce ressenti que cet élève a tenté de traduire lors de l'échange occasionné par le débat. Le terme de respect est d'ailleurs également un terme récurrent lors des échanges avec les élèves. Ils insistent beaucoup sur l'importance d'être traités avec respect, et difficulté de reconnaître que dans leur rôle pédagogique, les adultes de l'école n'ont pas le même statut que les élèves.

L'explicitation des attendus en termes de comportement a aidé un autre élève mais d'une manière très différente. Lui répéter personnellement les règles le calmait. Il avait alors le sentiment de les comprendre, alors qu'elles ne faisaient pas sens avant. Il ne comprenait pas pourquoi, par exemple, il ne pouvait pas se déplacer dans la classe quand d'autres l'avaient fait 5 min avant lui : il ne saisissait pas qu'il y avait des moments de consignes, d'écoute du maître ou du groupe, durant lesquels il devait être attentif, et d'autres de travaux plus individuels où le déplacement était acceptable. C'est un exemple parmi d'autres : il a fallu par exemple également revoir pourquoi on ne peut raconter son travail à voix haute constamment.

Cet élève avait un besoin de démarcation fort, et il se faisait d'autant plus remarquer si l'attention devait être tournée sur d'autres. La prise à part, l'explication personnelle, semblait lui convenir car on le reconnaissait dans son individualité. De plus, petit à petit, en comprenant la gêne qu'il pouvait occasionner à ses camarades, il comprenait qu'on ne pouvait s'occuper de lui individuellement sans cesse. Il continue à chercher à « se faire remarquer », mais semble beaucoup moins frustré vis-à-vis de l'application des règles de la classe.

Un dernier élève, qui pose encore des problèmes pour la gestion de la classe, semblait lui manquer de maturité par rapport à ses camarades. Il a fallu, et il faut encore avec lui travailler sur l'autonomie, le rassurer dans ses progrès, et surtout lui faire sentir que son travail est personnel, non présent pour faire plaisir au professeur, qu'il reste important, mais que l'autonomie est valorisée. L'explicitation est moins évidente à mettre en place.

Conclusion

Ce travail a été pour moi l'occasion d'une véritable réflexion sur mes pratiques professionnelles, et les raisons qui me poussaient dans le choix de mes outils. J'ai ainsi pu me questionner sur l'autorité, l'acquisition d'autonomie, l'explicitation de mes pratiques, des règles de la classe, de mes consignes. Ce fut réellement enrichissant.

Cependant, je note des limites et des progrès que je dois faire afin de pouvoir mettre en place tout ce qui permettrait à mes élèves d'acquérir une véritable autonomie. Tout d'abord, les outils présentés ici sont pour la plupart très chronophages. Il faut que je développe dans ma pratique plus de temps de travail autonome pour mes élèves, ne serait-ce que pour prendre le temps avec certains pour l'explicitation du comportement d'élève.

Par ailleurs, je souhaiterais pouvoir développer le comportement attendu également de manière plus disciplinaire : insister sur la mise au travail autonome, l'aide et le tutorat entre pairs… Ce pourrait être plus développé dans le type de « défis de comportement ».

Un projet tel que « non au harcèlement » me semble très intéressant à développer au sein de la classe. Il a donné sens à des règles, et l'interdisciplinarité nécessaire à la réalisation du projet à été très riche d'un point de vue pédagogique. C'est une expérience que je renouvellerai certainement.

À la suite de mes recherches de cette année, je serais intéressée de connaître plus en détail des pratiques incitant les élèves à développer en communauté des règles pour la classe. Je souhaiterais ainsi réfléchir plus en détail aux règles « de base » que l'on peut donner aux élèves en tout début d'année, puis aux situations et méthodes leur permettant de développer leur esprit citoyen, la nécessité des règles claires et des sanctions dans une vie en société…

Le travail en équipe a été essentiel également pour nourrir ma réflexion. J'ai pu voir aussi des difficultés liées à un dialogue plus difficile avec l'équipe du périscolaire. Les règles sont les mêmes sur toute l'école, mais les périodes périscolaires sont sources de beaucoup de conflits : les jeux autorisés et proposés ne sont pas les mêmes, les espaces ne sont pas occupés de la même façon, les conflits ne sont pas réglés selon les mêmes méthodes. Ces disparités, ainsi sans doute que l'horaire (la pause méridienne) entraînaient souvent des conflits mais également des incompréhensions pour nos élèves, et une nouvelle source de tensions à régler en classe. On voit ainsi l'importance du dialogue entre équipes et de la permanence des règles de vie pour les élèves.

La pratique des messages clairs a été une découverte très enrichissante en termes de pratiques. J'espère pouvoir la remettre en place, et je la proposerai aux équipes dans lesquelles je pourrais travailler à l'avenir, car il me semble qu'une pratique à l'échelle de l'école est très efficace sur le climat général. Mes collègues présents depuis plusieurs années notent tous une diminution des conflits entre élèves grâce à cet outil.

Expliciter aux élèves le comportement qui est attendu d'eux est essentiel afin de leur permettre d'acquérir une autonomie nécessaire pour une vie en société. En prenant le temps d'expliciter, on s'assure que tous soient sur un pied d'égalité à l'école. Il est essentiel de s'interroger sur les méthodes d'explicitation : elles doivent être diverses, car nos élèves n'ont pas les mêmes besoins. En prenant le temps nécessaire à cette explicitation, tout au long de l'année, on aide nos élèves à développer avec nous un climat de classe plus apaisé. En les rendant acteurs de ce développement, on leurs donne des outils qui sont utiles pour tous les apprentissages de l'école.

Bibliographie

Bautier E., Equipe ESCOL, (2006) *Apprendre à l'école Apprendre l'école*, éditions de la Chronique Sociale

Connac S., (2015, septembre) Des messages clairs pour coopérer. *Les Cahiers Pédagogiques* (n° 523)

Froussard C., (2011) *Construction de l'autorité à l'école*, éditions Hachette éducation

Gasparini R., (2000) *Ordres et désordres scolaire. La discipline à l'école primaire*, éditions Grasset et Fasquelle

Le Masson M.O., (2014) *Le climat scolaire Pour une école bientraitante*, éditions de la chronique sociale

Marsollier C., sous la direction de Jean Pierre Obin, (2004) *Créer une véritable relation pédagogique*, éditions Hachette éducation

Marsollier C., (2012) *Investir la relation pédagogique Repères pour l'éthique de l'enseignant*, éditions de la Chronique Sociale

Prairat E., (2003) *Que sais-je : La Sanction en éducation*, éditions PUF

Coordonné par Prairat E., (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, éditions Presses universitaires de Nancy

Revault d'Allonnes M., *L'autorité des Modernes*

Prairat E., *L'autorité éducative au risque de la modernité*

Barreau J. M., *L'autorité en classe. Invariants*

Prairat E., (2017) *Eduquer avec Tact*, éditions EST sciences humaines

Explicite, deuxième entrée, dictionnaire Larousse en ligne consulté sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/explicite/32270 (consulté le 25/04/2019)

Bulletin Officiel numéro 13 du 26 mars 2015, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Annexes

Relevé des infractions notées dans le permis à points

semaine	matériel	retard	travail sale	bavardages	chahut	absence de travail	insultes	violence	manque de respect	TOTAUX
3 au 7 / 09						1				1
10 au 14 /09				2		1				3
17 au 21 / 09				11					3	14
24 au 29 / 09				10	2	2				14
1 au 5 / 10				3	2	3				8
8 au 12 / 10				3	6	1				10
15 au 19 / 10				3				4		7
5 au 9 / 11				10	1	2		1	4	18
12 au 16 /11				2		1			2	5
19 au 23 / 11				9		1				10
26 au 30 /11				1		5	3			9
3 au 7 / 12				1	3	1	2		4	11
10 au 15 /12	1			7	3					11
17au 21 / 12	2			1						3
7 au 11 /01				7						7
14 au 18 /01			1	20	4					25
21 au 25 / 01				9	3	1			1	14
28 /01 au 1 /02				14	1	5			2	22
4 au 8 /02				5	4			2		11
11 au 15 /02	3			12	1					16
18 au 24 /02				9	3		2		2	16
11 au 15 /03				13		1			1	15
18 au 22/03				10						10
25 au 29 /03				25		8				33
TOTAUX	6	0	1	187	33	33	7	7	19	293

Annexe 1 : Tableau des nombres de points retirés chaque semaine, selon les infractions

Relevé des données des défis de comportement

semaine	Défi 1	Défi 2	Défi 3	Défi 4	Défi 5	Défi 6	Défi 7	Défi 8	Défi 9	Défi 10	Défi 11	Défi 12	Défi 13	Défi 14
1	3	0	0	7	5	1	1	1	1	3	0	6	1	0
2	0	5	1	3	1	0	4	0	1	0	1	3	4	3
3	2	3	4	2	6	2	2	0	2	0	0	2	1	2

Annexe 2 : Tableau des défis choisis en période 4, par type de défis.

semaine	écart positif	écart négatif	aucun écart	totaux
1	0	5	24	29
2	2	4	20	26
3	1	3	24	28
Totaux	3	12	68	83

Annexe 3 : Tableau des écarts des avis -élèves et professeur- sur la réussite des défis

Résumé

La gestion de notre classe peut-elle être facilitée par l'explicitation des attendus aux élèves ? A travers notre autorité, la mise en autonomie de nos élèves, nos choix dans l'instauration d'une relation pédagogique avec eux, nous cherchons à mettre en place un climat de classe serein, propice aux apprentissages. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à expliciter aux élèves le comportement que l'on attend d'eux en classe. Plusieurs outils ont ainsi été développés et adaptés au sein d'une classe de CM2, afin de présenter et expliquer les règles de vie communes, mais aussi de faire prendre conscience aux élèves de leur importance sociale. Nous avons cherché à mesurer les effets de ces outils sut notre gestion et climat de classe. Ce travail a été l'occasion d'une réflexion sur les aspects de la relation pédagogique et de l'importance de l'explicitation pour un enseignement équitable pour tous nos élèves.

Abstract

Can the management of our class be facilitated by explaining the expectations to the students? Through our authority, the empowerment of our students, our choices in the establishment of an educational relationship with them, we seek to create a serene class atmosphere, conducive to learning. In this study, we sought to explain to students the behaviour expected of them in class. Several tools have been developed and adapted within a fifth-grade class, in order to present and explain the common rules, but also to make students aware of their social importance. We sought to measure the effects of these tools on our management and class atmosphere. This work was an opportunity to reflect on the aspects of the educational relationship and the importance of explicitation for equitable teaching for all our students.