



HAL
open science

La gestion de classe : une organisation centrée sur des procédures et la responsabilité des élèves, l'exemple des ateliers de mathématiques et français

Audrey Jannin

► To cite this version:

Audrey Jannin. La gestion de classe : une organisation centrée sur des procédures et la responsabilité des élèves, l'exemple des ateliers de mathématiques et français. Education. 2022. dumas-03927398

HAL Id: dumas-03927398

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03927398v1>

Submitted on 6 Jan 2023

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.

Mémoire soutenu publiquement par

JANNIN Audrey

**La gestion de classe : une organisation centrée sur
des procédures et la responsabilité des élèves**

L'exemple des ateliers de mathématiques et français

**Mémoire présenté dans le cadre du
Master 2 MEEF mention 1er degré**

2021-2022

En présence d'un jury composé de

Tuteur mémoire Inspé : Pierre Goldstein

Tuteur Éducation Nationale : Audrey Speransa



TABLE DES MATIERES

1. Introduction	3
2. Cadre théorique	4
2.1 Les procédures, un ou des outils ?	5
2.1.A Un outil de gestion de classe	6
2.1.B Un outil dans l'apprentissage de l'autorégulation et de l'autonomie	8
2.2 Les procédures, un objet d'apprentissage	11
2.2.A Le métier d'élève	12
2.2.B L'apprentissage des procédures	14
2.3 Problématique et hypothèses	17
3. Méthode	18
3.1 Contexte	18
3.2 Recueil des données	19
3.2.A Description du dispositif mis en place	19
3.3 Traitement des données	19
4. Présentation des résultats	21
4.1 Hypothèse n°1 : « Les procédures organisationnelles permettent aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment le faire. »	21
4.2 Hypothèse n°2 : « L'apprentissage explicite, modélisé et répété favorise l'appropriation de ces procédures. »	25
4.3 Hypothèse n°3 : « Grâce aux procédures, les élèves disposent d'un cadre pour s'organiser et s'autoréguler. »	27
4.4 Hypothèse n°4 : « L'enseignant est libéré de son rôle d'unique décideur et gestionnaire de la classe. »	30
5. Conclusion	33
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE	1
ANNEXES	I

1. Introduction

« When we follow these routines day after day, our students can use their energy to grow as readers and learners rather than to figure out what we expect them to do. And we, in turn, can focus our energy on teaching, not managing. »¹ Kathie Collins

Lorsque j'ai commencé à enseigner en 2017 au Tadjikistan, j'ai été confrontée à la difficulté que tout enseignant rencontre un jour dans sa vie professionnelle : la gestion de groupe, et de l'hétérogénéité du groupe. La directrice de notre école m'avait accompagnée dans la lecture de formateurs américains (Wong, Boushey, entre autres) et dans l'élaboration et la mise en place de structures organisationnelles pour faciliter la gestion de classe et accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie. A la rentrée 2021, comme PFSE dans une classe de CM1, je n'ai pas cherché à construire une organisation structurée de la classe sur des procédures ou des routines enseignées explicitement aux élèves. Je me suis précipitée dans les apprentissages des fondamentaux. Or très vite, j'ai pu expérimenter la facette d'une classe non-organisée, où les élèves se mettent lentement au travail, où les transitions sont troublées, où les élèves régulièrement demandent l'autorisation pour aller aux toilettes, etc, ce qui in-fine détourne une partie de notre énergie (tant des élèves que de l'enseignant) hors des apprentissages pour des sollicitations d'ordre logistique. A la fin de la première période, j'ai senti le besoin urgent de réfléchir avec ma binôme à un agencement de classe, tant en termes d'organisation spatiale et temporelle que de procédures organisationnelles et de routines pour structurer notre classe. Je me suis tournée vers la littérature nord-américaine qui place les notions de procédures organisationnelles et de routines au cœur de la gestion de classe, et témoigne d'une nécessité d'un enseignement explicite et formel de ces procédures organisationnelles et routines pour organiser la microsociété qu'est la classe et permettant in-fine la construction de l'autorégulation et de l'autonomie chez les élèves. Il s'agit aussi d'une compétence fondamentale qui permet l'enfant de se préparer à sa vie d'adulte et de citoyen.

¹ Traduction : « *Lorsqu'on suit des routines jour après jour, nos élèves peuvent consacrer leur énergie à progresser comme lecteurs, comme apprenants plutôt qu'à deviner ce que nous attendons d'eux. Et nous, par conséquent, consacrons notre énergie à enseigner et non à gérer (la classe, les élèves).* »

Pour ces raisons, j'ai choisi le thème de la gestion de classe, une organisation centrée sur des procédures et la responsabilité des élèves avec l'exemple des ateliers de mathématiques et français. Lors de ces ateliers, les élèves s'entraînent indépendamment au passage de ceintures de compétences dans les huit grands domaines de maths et de français ; puis lorsqu'ils se sentent prêts ils s'inscrivent pour passer une évaluation de la ceinture au niveau correspondant. Je m'interroge tout particulièrement sur comment faciliter la gestion de classe par la mise en place d'une structure organisationnelle c'est-à-dire sur la mise en place de procédures connues et partagées par tous les élèves régulant les 30 minutes de travail des ateliers et permettant aux élèves de travailler en autonomie.

Mon hypothèse est la suivante : les procédures, lorsqu'elles sont explicitement enseignées et entièrement connues par les élèves, permettent aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment. Ils gagnent donc en autonomie et peuvent s'autoréguler. Par ailleurs, l'enseignant dispose de temps et d'énergie pour accompagner des élèves à besoins particuliers, et mettre en place une différenciation guidée.

Dans un premier temps, l'étude de ressources professionnelles et scientifiques vont me permettre de mieux appréhender le sujet et d'en saisir ces divers enjeux. Dans un second temps, j'observerai et analyserai de manière empirique le comportement des élèves lors des ateliers tout d'abord sans procédures organisationnelles à respecter puis en intégrant un apprentissage explicite et répété des procédures organisationnelles. Il s'agira d'évaluer l'efficacité de la mise en place et de l'apprentissage des procédures organisationnelles et d'observer leur impact sur la construction de l'autorégulation des élèves.

2. Cadre théorique

L'enseignement s'articule autour de deux fonctions vitales : celle de conduire la classe et celle d'instruire des élèves. La première est en lien avec la gestion de classe et la seconde réfère aux apprentissages des élèves. On retrouve l'imbrication étroite de ces deux dimensions dans les compétences de l'enseignant (arrêté du 1-7-2013 – JO du 18-7-2013), ce dernier doit « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. » Le détail de cette compétence offre une piste de réflexion dans le cadre de ce mémoire. En effet, cette compétence s'organise autour des piliers suivants :

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ;
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et

pertinent pour les activités ;

- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages ;
- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ;
- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

Cette compétence s'apparente à la gestion de classe. S'il ne faut pas considérer la gestion de classe comme une fin en soi ; néanmoins, une « bonne » gestion de classe est primordiale, nécessaire et nécessite une réflexion approfondie car sans elle, les apprentissages ne peuvent se faire. La gestion de classe inclut différents paramètres tels que le temps, l'espace, le programme d'activités, le matériel, les codes, les règles et les procédures, le système de responsabilités, le système de relations, le système d'évaluation et de reconnaissance. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons sur les procédures à la fois comme objets d'apprentissage par les élèves pour une meilleure appropriation et comme outils dans la gestion de classe et l'acquisition de compétences autorégulatrices et de l'autonomie.

De par mes lectures et discussions avec des collègues, j'ai conscience qu'une gestion de classe efficace passe par une combinaison de ces facteurs ; ainsi isoler les procédures du reste du champ d'étude peut être réducteur et contribuer à des quiproquos. Néanmoins, je pense que les procédures jouent un rôle central et c'est ce que je cherche à mettre en lumière dans ce mémoire.

2.1 Les procédures, un ou des outils ?

Il apparaît essentiel de définir ce que sont les procédures afin d'encadrer le champ d'étude de ce mémoire. La classe est une mini-société avec des règles (ou des lois) qui s'articulent autour de la notion de respect envers soi-même et les autres. Néanmoins, ces règles ne suffisent à faire fonctionner la classe sans à-coups, les procédures jouent un rôle prépondérant. Plusieurs sens sont accordés au mot « procédure » dans le dictionnaire le Larousse ; nous retiendrons ici « (d'après l'anglais *procedure*) processus suivi pour conduire une expérience, succession d'actions à exécuter pour accomplir une tâche déterminée. » L'auteur, Harry Wong (2018, page 141) procède à une claire distinction entre règles et procédures. Selon lui, les règles dictent la conduite ou l'action. Il y a des conséquences (ou sanctions) lorsque cette règle est violée. A l'inverse, les procédures sont une succession d'étapes à suivre afin d'effectuer une tâche correctement. Il n'y a pas de conséquences si la procédure n'est pas suivie, seulement une

répétition des étapes jusqu'à ce que la tâche soit correctement accomplie. Il s'agit d'une différence centrale que nous étudierons ci-dessous.

2.1.A Un outil de gestion de classe

« Classroom universals are those organizational and teacher instructional practices that are essential in preventing the occurrence of problem behaviors while simultaneously increasing academic achievement. »² (Trussell, 2008, page 179)

Un courant pédagogique, depuis les années 1970, avec notamment à sa tête Jacob Kounin, pose l'inefficacité des sanctions relatives aux comportements des élèves et ainsi, invite à questionner le rôle déterminant de l'action de l'enseignant sur sa classe et l'organisation de celle-ci dans la bonne conduite de classe et la prévention des comportements déviants. Wong (2018, page 138), pose un terrible constat, « the major challenge in the classroom is not enforcing discipline. It is establishing procedures that eliminate the need for discipline. »³ C'est cette affirmation qui m'a conduite à m'interroger sur la gestion de classe, le fonctionnement du groupe et les procédures et l'alternative à la discipline et aux sanctions.

A l'instar de tout système groupal, la classe a besoin de procédures (qui évoluent vers des routines) pour fonctionner efficacement. Selon Harper et O'brien (2017, page 2), les procédures contribuent à maximiser les apprentissages car elles offrent de la stabilité (les élèves savent à quoi s'attendre, quoi faire et ce qu'il faut faire pour réussir) et permettent de gérer le temps (avec des routines efficaces en place, les élèves peuvent effectuer un certain nombre de tâches en autonomie et requièrent moins d'interventions de la part de l'enseignant). Linsin (2009) établit que « les routines – ou procédures – débarrassent les élèves des distractions qui font perdre du temps et perturbent l'apprentissage. Ces derniers n'ont plus à deviner ce qu'ils doivent faire. Les frustrations et les inconvénients mineurs diminuent, de même que les comportements indésirables. Mes élèves peuvent se concentrer sur leurs apprentissages. » A titre d'exemple, dans le cadre de ma classe de CM1, nous avons mis en place, par exemple, une procédure pour accéder à la réserve et emprunter du matériel en cas d'oubli ou de perte temporaire de son matériel de classe, une procédure pour organiser le temps lorsqu'un élève a terminé son travail, etc. Ces procédures sont enseignées, explicitées, modélisées et pratiquées.

² **Traduction** : « Les principes universels de classe sont les pratiques organisationnelles et d'enseignement qui sont essentielles dans la prévention de l'occurrence des problèmes de comportements et simultanément dans l'augmentation de la réussite scolaire. »

³ **Traduction** : Le défi majeur dans une classe n'est pas d'imposer une discipline. C'est d'établir des procédures qui éliminent le besoin de discipline.

S'il arrive qu'un élève oublie et lève la main pour annoncer qu'il a fini, je lui demande « Quelle est la procédure lorsqu'on a fini ? » L'élève lève les yeux vers la pancarte, se remémore la procédure et de lui-même s'organise. Il y a donc une claire distinction aux yeux des élèves entre « règles de classe » et « procédures ». La violation des premières est sanctionnée et nécessite réparation alors que l'oubli des secondes est accompagné d'un simple rappel. Cette distinction contribue à apaiser les relations en classe.

Les procédures organisationnelles ont une place bien spécifique dans l'ordre de la classe. Si on observe la nomenclature de Méard et Bertone (1998, page 179), on s'aperçoit qu'ils identifient⁴ :

-les règles institutionnelles, « ce sont des consignes écrites émanant d'une autorité dans le but de maintenir l'ordre dans l'institution » ;

-les règles groupales, « ont une fonction sociale forte mais sont la plupart du temps non écrites car il s'agit de conventions momentanées entre élèves et entre le professeur et les élèves » ;

-les règles d'apprentissage, « se spécifient par leur fonction opératoire. Les apprentissages moteurs impliquent un rapport dialectique entre la tâche et les mécanismes adaptatifs de l'apprenant. »

Les procédures organisationnelles, à l'instar des règles d'apprentissage, ont une fonction opératoire forte. Toutefois, elles tiennent des règles institutionnelles dans la volonté de maintenir l'ordre et leur passage à l'écrit ; ainsi que des règles groupales car il s'agit de codes régissant les rapports entre les personnes aussi (notamment dans le développement de l'autonomie). Il apparaît donc important de reconnaître la place unique des procédures organisationnelles.

De manière générale, la littérature nord-américaine donne une place importante et explicite aux procédures. D'une part, ces dernières sont considérées comme la pierre angulaire d'un bon fonctionnement de la classe et d'une relation saine entre l'enseignant et ses élèves. D'autre part, étant considérées comme la pierre angulaire, on s'aperçoit que de nombreux outils d'analyse des pratiques enseignantes leur consacrent une place importante. Ainsi, le Cadre pour Enseigner de Charlotte Danielson,⁵ organisé autour de 4 piliers, a un domaine dédié à l'« environnement classe » dont une des composantes est la gestion des procédures

⁴ Alors que ces auteurs identifient aussi les règles des jeux et les règles de sécurité, résultant de la pratique de l'EPS, nous ne les considérerons pas dans le cadre de ce mémoire.

⁵ Charlotte Danielson's Framework for Teaching

organisationnelles de classe. Selon elle, «a smoothly functioning classroom is a prerequisite to good instruction and high levels of student engagement. Teachers establish and monitor routines and procedure for the smooth operation of the classroom and the efficient use of time. [...] The establishment of efficient routines, and success in teaching students to employ them, may be inferred from the sense that the class ‘runs itself’. »⁶ Danielson propose 4 niveaux dans l’analyse de l’implémentation des procédures organisationnelles à observer dans une classe et pour ces 4 niveaux, un ensemble d’items à observer. J’utiliserai partiellement cette grille d’analyse dans la partie 4 de ce mémoire pour évaluer le degré de réussite d’implémentation de mon dispositif lors des ateliers de français et maths. Dans cette continuité, le dispositif d’observation de la pratique enseignante et de l’évaluation de la qualité des interactions entre enseignant et élèves, le CLASS (Classroom Assessment Scoring System) mis en place par Robert C. Pianta et ses collègues, consacre un tiers de ses observations à l’organisation de la classe dont ce qu’ils appellent « la productivité. » Cette dernière est définie par comment la classe fonctionne dans le respect des procédures établies, comment l’enseignant organise et dirige les activités de la classe en maximisant le temps imparti.

Pour conclure, comme Wong (2018, p.138) le souligne « procedures are important in society. They help people function in an acceptable and organized manner; »⁷ c’est pour cela que les outils d’analyse de pratiques professionnelles des enseignants leur consacrent une place en conséquence. Dans le cadre de la micro-société classe, les procédures organisationnelles sont les rouages de cette micro-société. Par ailleurs, les procédures organisationnelles offrent un socle sur lequel les élèves peuvent bâtir une expérience d’autonomie et d’auto-régulation, comme une étape dans la construction de cette compétence.

2.1.B Un outil dans l’apprentissage de l’autorégulation et de l’autonomie

« The purpose of classroom management is to organize the classroom so students know what to do to succeed and are given means to take responsibility for their own learning. »⁸

(Wong, 2018, page 139)

⁶ **Traduction :** Une classe au fonctionnement harmonieux est un prérequis pour un bon enseignement et un haut niveau d’engagement de la part des élèves. Les enseignants établissent et contrôlent les routines et procédures pour un fonctionnement harmonieux de la classe et une utilisation efficace du temps. [...] La mise en place de routines efficaces et la réussite à enseigner aux élèves comment les utiliser peut être déduite par le sentiment que la classe « fonctionne par elle-même. »

⁷ **Traduction :** Les procédures sont importantes en société. Elles aident les gens à fonctionner d’une manière organisée et acceptable par tous.

⁸ **Traduction :** L’objectif de la gestion de classe est d’organiser la classe afin que les élèves sachent quoi faire pour réussir et leur donner les moyens de prendre la responsabilité de leurs apprentissages.

Cette affirmation fait écho à l'autonomie des élèves. De nombreuses interprétations et compréhensions de ce terme existent. D'un point de vue étymologique, le terme autonomie signifie le pouvoir de celui qui est *autonomos*, c'est-à-dire celui qui détermine lui-même la loi (*nomos*) à laquelle il obéit. On s'aperçoit que c'est cette volonté de maîtriser sa vie qui garantit à l'individu sa condition de citoyen et qui permet le fonctionnement d'un système politique démocratique. On retrouve cette volonté de former les élèves à leur rôle de citoyen avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et son troisième pilier « la formation de la personne et du citoyen » (décret n°2015-372 du 31-3-2015 – JO du 2-4-2015). Ce pilier vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles. Meirieu (2015, page 27), citant Kant, témoigne « d'un impératif catégorique de l'École en démocratie : Eduquer et enseigner aux enfants pour qu'ils puissent prendre leur part à la vie démocratique (tout en se conformant et respectant certaines contraintes). » Il incombe à l'école la tâche ardue d'enseigner les fondements et les fondations de notre société forgeant ainsi un collectif « au sein duquel, ensuite, les différences pourront s'exprimer sans, pour autant, le dynamiter » (Meirieu, 2015, page 28). La logique du socle commun repose bien sur cette conception d'une acquisition progressive et continue des connaissances et compétences par l'élève. Par ailleurs, Mayer (1995) aussi souligne que du fait du rôle central de l'école dans notre société, l'accent doit être placé sur ce que les éducateurs peuvent faire pour prévenir les violations récurrentes des comportements socialement acceptés, telles que les violences verbales et physiques. Il y a d'un côté les techniques d'apprentissage des comportements sociaux acceptés et partagés à l'école et plus généralement dans la société (par une approche constructiviste explicite) et de l'autre côté, le contenu de ces comportements sociaux (respect de soi et des autres, autorégulation, etc.).

Ceci invite à réfléchir et définir l'autonomie dans le cadre scolaire. Si d'après le Larousse, l'autonomie est la capacité à ne pas être dépendant d'autrui ; on se rend compte que l'autonomie à l'école n'est pas synonyme d'indépendance et d'absence de contrainte, mais plutôt une exonération consciente du besoin de solliciter un adulte pour valider ou invalider un travail ou un comportement. Lahire (2001, page 154) définit deux branches de l'autonomie exercée par les élèves : « le pôle politique (vie collective, règles de vie commune, discipline...) et le pôle cognitif (celui de l'appropriation des savoirs). » Dans le cadre de nos ateliers de français et de mathématiques, nous adoptons « une pédagogie de l'autonomie » car nous souhaitons que les élèves exercent leur autonomie tant dans le pôle politique (élaboration, connaissance et respect des procédures organisationnelles) que dans le pôle cognitif (les élèves

sont relativement maîtres dans le choix de leur domaine de travail, l'organisation de leur temps, les corrections sont disponibles, etc.). Toutefois, comme Lahire le souligne (2001, page 153), pour que cette autonomie puisse avoir lieu plusieurs prérequis sont nécessaires :

-de la transparence, il faut que tout soit explicité aux élèves et compris par eux ;

-de l'objectivation, il faut pouvoir s'appuyer sur un ensemble de règles, savoirs et informations écrits et visibles, accessibles aux élèves ;

-de la publicisation, il faut que les élèves puissent se reporter à des éléments visibles (affiches, etc.) ;

Sans ces éléments, les règles du jeu ne sont pas visibles ni partagées et donc les élèves ne peuvent exercer leur autonomie puisqu'ils doivent sans cesse demander l'aval de l'enseignant et qu'une part d'arbitraire demeure. Toutefois, devenir autonome et s'autoréguler n'est pas inné. L'école est le lieu d'apprentissage de l'autonomie, « c'est l'instance de socialisation où l'on apprend à ne plus obéir à une personne mais à des règles supra-personnelles » (Lahire, 2001, page 156). Le psychologue américain Kohlberg, en s'appuyant sur Piaget, a cherché à modéliser le développement moral de la personne. L'enfant égocentrique ne se soucie que de son intérêt propre et ne perçoit les règles extérieures qu'à travers la punition et la récompense. Puis, l'individu apprend à obéir à des règles et des lois car l'appartenance au groupe joue un rôle clé. Enfin, au palier suivant, l'individu reconnaît et respecte les règles mais les principes moraux prennent une place plus importante. Nous en revenons à la formation de la personne et du citoyen inscrit dans le socle. Néanmoins, puisque l'école est le lieu d'apprentissage de l'autonomie, on se heurte souvent à des élèves peu autonomes auxquels il faut faire découvrir l'autonomie par un apprentissage explicite. L'enseignant doit explicitement enseigner des règles, des procédures organisationnelles, les modéliser, les pratiquer, les faire évoluer avec les élèves si besoin est ; avec pour objectif l'archétype de l'élève autonome qui serait « un élève actif (...) s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes et de ce fait, les respectant. » (Lahire, 2001, page 158). L'expression « investissement initial » pour parler de l'énergie de l'enseignant passée à enseigner les différentes facettes de l'autonomie, illustre le véritable effort conscient à accomplir de la part de l'enseignant.

Le résultat de cet apprentissage de l'autonomie est une prise en charge par l'élève de lui-même et de son travail et une responsabilisation comme le mettait en lumière Wong, Lahire parle aussi d'un « élève acteur de ses apprentissages. » Construire son autonomie en tant qu'élève, c'est pouvoir du donner du sens à ses apprentissages, en percevoir a minima les finalités et enjeux.

Mais, de manière plus globale, il faut comprendre que puisque l'élève a parfaitement compris et incorporé les règles, les attendus et les habitudes du milieu, il possède « un pouvoir » d'agir sur ce milieu. Au niveau de l'élève, le milieu sur lequel il peut agir mais auquel il doit se conformer est la classe ; mais pour le citoyen, il s'agira de notre société. Méard et Bertone, propose un spectre d'analyse de conformité aux règles et procédures par les élèves :

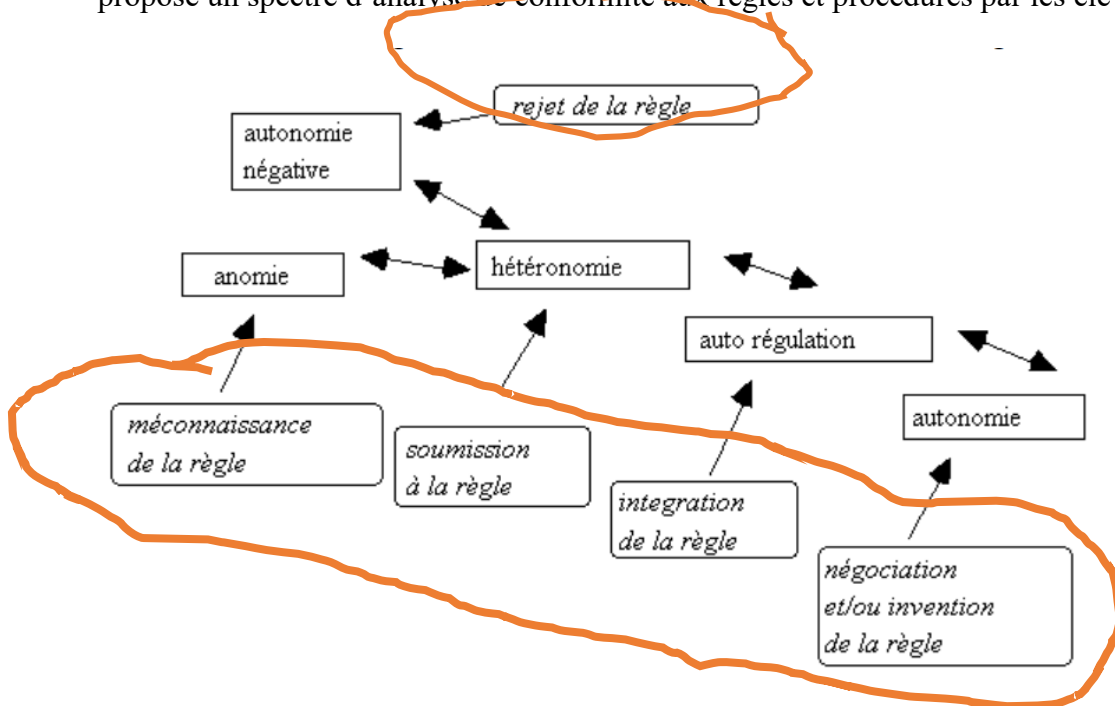


Figure 1 : Les niveaux d'attribution de sens à la règle (Méard et Bertone, 1998, page 202)

Les 5 grands niveaux d'attitudes (anomie, autonomie négative, hétéronomie, auto-régulation et autonomie) sont caractérisés chacun par un ensemble d'attitudes repérables caractéristiques avec des comportements cohérents et stabilisés (il s'agit des comportements encadrés en orange). Les doubles-flèches tentent de mettre en lumière un processus évolutif de l'attribution du sens à la règle tout en reconnaissant les potentiels retours en arrière.

Plus l'élève attribue du sens à la règle (en la comprenant) plus il pourra de lui-même s'autoréguler et plus il participera activement dans la formulation ou la négociation de la règle, plus il sera autonome. Il en est de même avec les procédures organisationnelles.

Ceci nous amène à la question de l'apprentissage des procédures organisationnelles et de leur formulation (en lien avec les attendus et des habitudes du milieu) par l'élève, mais surtout pour l'enseignant, des modalités d'enseignement de ceux-ci.

2.2 Les procédures, un objet d'apprentissage

Il s'agira ici de déconstruire l'idée que les procédures sont « innées », connues de tous et

partagées. En effet, même si on ne peut les considérer exactement comme des règles ou des lois, elles nécessitent un apprentissage explicite, une modélisation et une pratique répétée afin d'être connues et comprises des élèves. La modélisation des comportements attendus et la répétition de ceux-ci permet aux élèves, en particulier ceux avec des problèmes de comportement, de vivre et ressentir ce qui correspond à un comportement attendu de l'élève en classe et ce qui est un comportement déviant.

2.2.A Le métier d'élève

« Faire entrer l'élève mentalement en classe, quand, trop souvent, seul son corps en franchit la porte. » (Meirieu, 2015, page 160)

Dans le cadre de ce mémoire, dans la continuité de Philippe Perrenoud, nous considérerons que le métier d'élève avec ses spécificités (qui n'est pas librement choisi ; qui dépend fortement d'un tiers, l'enseignant ; qui s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de l'enseignant et qui évalue constamment l'individu-élève) est une porte d'entrée pour analyser la place de l'apprentissage des procédures organisationnelles chez les élèves.

Perrenoud fait une distinction entre le curriculum réel et le curriculum caché. Le premier est « l'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (Perrenoud, 2018, page 43). Le curriculum caché qu'il faudrait plutôt appeler curriculum moral, selon lui, « a des intentions plus terre à terre : contribuer à la socialisation des nouvelles générations, leur faire intérioriser l'ordre moral et social, l'existence et la légitimité des inégalités et des hiérarchies, la nécessité du travail et de l'effort, le respect de l'autorité et des institutions » et ce, aussi dans le milieu scolaire (Perrenoud, 2018, page 46). Reconnaisant les limites de l'intégration de ces normes sociales posant un frein au développement de l'autonomie ; nous nous attacherons surtout à avoir conscience des mécanismes en jeu dans l'enceinte de la classe. On s'aperçoit que les procédures organisationnelles se situent à cheval sur ces deux curriculums. En effet, il y a la dimension d'organisation du temps, de l'espace et des responsabilités pour permettre des apprentissages dits scolaires. Mais, il faut aussi avoir conscience qu'il va falloir à l'élève acquérir des savoir-faire et savoir-être pour vivre dans le milieu que sont l'école et la classe ; « réussir à l'école, c'est d'abord apprendre les règles du jeu » (Perrenoud, 2018, page 54). Là, réside l'enjeu. En effet, il n'y a « pas de démarcation nette entre la culture à enseigner, qui s'incarne dans le curriculum, et la culture de l'organisation » (Perrenoud, 2018, page 54). Or, la culture de l'organisation c'est la capacité pour les élèves à faire convenablement leur métier d'élève ; vaste champ qui va des méthodes de travail, à la métacognition, aux apprentissages fondamentaux en

lecture, écriture et mathématiques.

La découverte de la culture du milieu scolaire se fait en cycle 1. On note dans le Carnet de Suivi des Apprentissages (CSA), un domaine « devenir élève » qui reprend des items pouvant s'apparenter aux procédures organisationnelles : « Je sais me déplacer dans l'école (en rang et dans le calme) », « Je respecte le rythme des activités collectives », « J'écoute les consignes et je les prends en compte », etc. On notera que si d'une part, l'obligation de scolarisation dès l'âge de 3 ans depuis 2019 vise à un meilleur apprentissage de la culture du milieu scolaire par les élèves ; d'autre part, les programmes depuis 2015 et les cinq grands domaines d'apprentissage du cycle 1 ont contribué à diluer subtilement la notion d'apprendre à devenir élève. Pareillement, le domaine 2 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture se consacre à la dimension « Des méthodes et des outils pour apprendre. » Si ce dernier aborde les compétences pour organiser son travail personnel et la coopération et réalisation de projets, on peut toutefois questionner le côté ambitieux du domaine. Il faudra déjà pour de nombreux élèves apprendre à « simplement » devenir élève et pour reprendre l'image de Meirieu à entrer mentalement en classe. La recherche sociologique a mis en lumière que tous les enfants ne sont pas égaux devant l'école. Certains, de par leurs familles et milieu socio-économique culturel, sont plus à même à comprendre facilement, à intégrer (et aussi à jouer avec) les règles du jeu du milieu scolaire. D'autres, comme nous le dit Mayer (1995, page 471) n'ont pas les compétences sociales nécessaires pour s'associer positivement à leurs pairs et réussir académiquement parlant. Par exemple, ils n'ont pas appris à persister sur une tâche, à se conformer aux demandes d'attention, à négocier avec les différences, à gérer les critiques, ou à prendre des décisions appropriées (appropriées au milieu scolaire). Il ne s'agira pas ici d'ouvrir un débat sur le poids du contexte socio-économique culturel dans la réussite scolaire. Néanmoins, les études nord-américaines sur les élèves ayant des problèmes de comportement mettent en lumière plusieurs points qui méritent attention :

- La corrélation entre réussite académique et comportements inappropriés, l'échec dans les travaux scolaires conduit souvent à des comportements perturbants et délinquants.
- La clarté, (Mayer, 1995, page 470) « One factor that correlates with anti-social behavior appears to be a lack of clarity of both rules and policies [...]. Unclear discipline policies or rules are likely to result in a lack of rule following. »⁹

⁹ **Traduction** : Un facteur corrélant avec le comportement antisocial apparaît être le défaut de clarté des règles et règlements [...]. Des règles ou lois ambiguës vont certainement résulter en une absence de suivi de la règle.

Puisque la classe est composée d'élèves aux profils variés, avec des attitudes et des expériences de l'école multiples, ainsi qu'un intérêt divergeant pour le sujet enseigné mais que dans le même temps ils sont réunis dans la même classe et l'on vise à un certain nombre d'apprentissages, la recherche (Brophy, 1988, page 3) a établi que pour maximiser la réussite scolaire des élèves, le temps consacré aux apprentissages est primordial. Ainsi, il faut réfléchir à la construction des savoir-faire et savoir-être inhérents au métier d'élève et à l'enseignement de ceux-ci.

2.2.B L'apprentissage des procédures

Grâce aux éléments de recherche précédents, nous avons vu la nécessité d'avoir des procédures organisationnelles comme outils de gestion de classe et pour apprendre l'autorégulation et l'autonomie. De plus, il apparaît qu'il prévaut de considérer que tous les élèves (même en cycle 3) ne maîtrisent pas systématiquement tous les aspects de leur métier d'élève. Il apparaît que plus un élève peut donner du sens à une procédure plus il sera en mesure de s'y conformer. Ainsi, pour favoriser l'équité, il semble crucial d'enseigner les procédures organisationnelles ; mais comment ?

La littérature nord-américaine sur l'éducation et celle sur les enfants ayant des problèmes de comportement proposent une approche constructiviste. Par exemple, Mayer (1995, page 472) nous dit: « the emphasis is on teaching or building desirable behavior [...] and involves a) selecting behaviors to be established or strengthened; b) identifying individuals' existing academic and social repertoires upon which to build; c) matching procedures of change to these individual repertoires and d) selecting individual reinforcing contingencies to increase and maintain the goal behaviors. »¹⁰

Tout d'abord, il faut comprendre que les personnes ayant un comportement dit-dysfonctionnel ou déviant ont du mal à changer car ce comportement est fonctionnel ; il sert une fin pour elles. Par ailleurs, ces comportements déviants s'appuient sur des renforcements de la part de l'environnement. A titre d'exemple, un élève qui interrompt systématiquement la classe et l'enseignant pour parler à voix haute ou commenter (comportement déviant) a un objectif (même si celui-ci n'est pas forcément clairement défini dans la tête de l'enfant) d'attraction de l'attention sur lui que ce soit des camarades ou de l'enseignement. Or lorsque l'enseignant le

¹⁰ **Traduction** : l'accent est sur enseigner ou construire le comportement désiré [...] et ça implique a) de sélectionner les comportements à établir ou à renforcer, b) identifier chez les individus des répertoires sociaux ou académiques existants sur lesquels s'appuyer, c) faire concorder les procédures de changement aux répertoires des individus, d) sélectionner des possibilités de renforcement individuelles pour augmenter ou maintenir les comportements visés.

reprend en lui faisant remarquer qu'il n'a pas levé la main et donc lui accorde son attention, on se retrouve dans le cas d'un renforcement du comportement par l'environnement.

Selon les compétences de l'enseignant (arrêté du 1-7-2013 – JO du 18-7-2013), l'enseignant se doit d'« (a)gir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. » Il convient donc de comprendre la construction à la fois des comportements attendus et des comportements déviants afin de pouvoir infléchir ceux-ci sans toutefois, stigmatiser certains élèves. Mais, dans le même temps, comme Brophy (1988, page 1) le souligne l'enseignant doit faire face et corriger les attitudes et croyances inappropriées que les élèves peuvent apporter avec eux en classe.

Pour reprendre l'approche constructiviste, tout en l'enrichissant, les procédures sont a minima présentées et explicitées en classe (il serait encore mieux de les construire conjointement enseignant-élèves afin de s'approcher de la notion d'autonomie de Méard). Pour assurer, un niveau de clarté satisfaisant, les procédures doivent être affichées pour que tous puissent s'y référer facilement. Toutefois, la pratique et les chercheurs nous disent que cela ne suffit pas.

En effet, l'apprentissage doit se faire par la modélisation. On a tendance à penser que dire ou même décrire le comportement par des mots est suffisant. Or, Michael Grinder explique que le cerveau reçoit des contributions provenant de 3 systèmes de mémoire différents : la mémoire visuelle, la mémoire auditive et la mémoire kinesthésique. D'une part, si l'information est stockée dans plus qu'une de ces trois mémoires, la mémoire augmente. D'autre part, la mémoire stockée dans le système kinesthésique est celle du long-terme. Pour activer ce système kinesthésique, l'enseignant fournit aux élèves une expérience d'apprentissage kinesthésique où les élèves peuvent entendre, sentir dans leur corps les comportements attendus. Par ailleurs, dans le temps et par la répétition, on s'aperçoit que ces comportements stockés dans la mémoire musculaire et peuvent devenir des comportements par défaut. On se concentrera sur les deux aspects suivants : la modélisation et la répétition.

La modélisation, telle que proposée par Boushey et Moser (2014, pages 42 et 43), se compose d'une séquence en 3 mouvements. Tout d'abord, on décrit le comportement attendu, puis on le présente en 3D en demandant aux élèves de produire ce comportement attendu. Ensuite, on modélisera le comportement non-souhaitable ou déviant. Boushey recommande de demander à un élève qui fréquemment exhibe des comportements déviants devant la classe. Puisque, les comportements déviants sont par moments une stratégie pour attirer l'attention, l'élève bénéficiera de l'attention du groupe mais sous le contrôle de l'enseignant. Ce dernier va pouvoir demander à la classe : « Est-ce que X nous modélise le comportement attendu ? » La classe répondra par la négative. Le troisième mouvement est crucial car il s'agira de demander

immédiatement à l'élève qui vient de modéliser le comportement non-souhaitable, de modéliser alors le comportement attendu. Cette modélisation de comportement correct/incorrect/correct est extrêmement efficace car il met en 3D ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas et ça permet aux élèves d'avoir une vision claire de ce qu'on attend d'eux et de ce qu'ils ne sont pas supposés faire.

Le second aspect primordial est la répétition régulière des attendus. Mayer (1995, page 472) nous dit qu'au-delà de l'affichage des règles, c'est la revue périodique par l'enseignant avec la classe qui porte ses fruits. Rosenberg s'est intéressé à la manière dont les enseignants peuvent faciliter l'acquisition des règles chez les élèves et s'assurer le respect quotidien de ces règles. Il s'avère que « the teacher began the lesson with a brief review of the rules [...] and rehearsal. »¹¹ (Rosenberg, 1986, page 242) est le facteur facilitant à la fois l'acquisition et le respect des règles lors du cours. Sa recherche a montré que le temps où les élèves étaient concentrés sur leur travail (time-on-task) était supérieur les jours où les règles avaient été revues par rapport aux jours sans révision des règles. Tout comme la revue du contenu académique en début de classe permet aux élèves de mieux réussir, « a brief review of classroom rules have an equally important impact on the acquisition of appropriate classroom behavior and instructional efficiency »¹² (Rosenberg, 1986, page 247).

Toutefois, puisqu'on note le respect des règles n'atteint pas le même niveau lorsque les règles sont revues ou quand elles ne le sont pas, cela implique que les règles n'ont pas été complètement internalisées ou pour reprendre l'expression de Boushey, elles ne sont pas devenues un comportement par défaut. Ceci nous amène d'une part à l'interrogation, combien de temps faut-il pour que des règles/procédures soient internalisées ? et d'autre part, cela nous amène aux élèves dits « barometer children » (Boushey et Moser, 2014, page 142) ou élèves-baromètres. Selon elles, il s'agit d'enfants qui dictent la météo de la classe car ils sont souvent les premiers à requérir de l'attention, à avoir des difficultés à retenir les comportements attendus. Ils ont aussi la capacité à renforcer ou fragiliser la culture de classe basée sur des règles et des procédures organisationnelles. Il s'agira donc de leur accorder une attention particulière pour leur permettre à eux aussi d'apprendre, de pratiquer et d'intégrer ces procédures ; mais aussi de questionner sa pratique d'enseignant. Boushey et Moser ont développé une feuille de route pour soutenir les élèves-baromètres qui devra être adaptée à

¹¹ **Traduction** : l'enseignant commençant la leçon par une brève révision des règles [...] et une répétition.

¹² **Traduction** : une brève révision des règles de classe a une influence également importante sur l'acquisition des comportements appropriés en classe et le rendement pédagogique.

chaque cas mais qui offre une piste de réflexion.

Pour revenir à la question, de combien de temps faut-il pour que les règles/procédures soient internalisées, il faut rester humble et accepter que la spécificité du travail d'enseignant est son humanité : chaque élève est unique, tout comme chaque groupe-classe, cela variera d'un groupe à l'autre tout comme d'un individu à l'autre. De plus, le propre de l'enseignant est cette capacité à reformuler, à répéter pour que nul ne soit laissé sur le côté. Il faut donc, dans le cadre des procédures organisationnelles, avancer dans le même esprit. Boushey et Moser (2014, page 106) assurent sagement: «Don't worry about what last year's group did or what my teaching partners' class are doing. It is all about this group of students. What are they capable of and what do they need the most right now? And remember, they are giving us everything they have.»¹³

2.3 Problématique et hypothèses

Les éléments recueillis dans cette partie théorique permettent de mettre en lumière le besoin des procédures organisationnelles dans la conduite de la microsociété classe pour développer des attitudes autonomes chez les élèves. De plus, ces données éclairent le travail à accomplir dans l'enseignement explicite et répété des procédures.

A partir de ces réflexions théoriques, je vais orienter mon analyse sur ma pratique enseignante en m'appuyant sur la problématique suivante :

La mise en place d'une structure organisationnelle, basée sur la mise en place de procédures connues et partagées par tous les élèves, facilite-t-elle la gestion de classe en régulant les 30 minutes de travail en ateliers et en permettant aux élèves de travailler en autonomie ?

L'hypothèse que je formule pour répondre à cette question, est la suivante :

Les procédures, lorsqu'elles sont explicitement enseignées, revues et connues des élèves, permettent à ces derniers de savoir quoi faire, quand et comment. Ils gagnent donc en autonomie et peuvent s'autoréguler. N'ayant plus à gérer des aspects d'ordre logistique, l'enseignant dispose de temps et d'énergie pour accompagner des élèves à besoins particuliers, et mettre en place une différenciation guidée.

Les thèmes qui se rapportent à cette problématique et qui sont étudiés dans le cadre de ce mémoire sont :

¹³ **Traduction** : Ne t'inquiète pas à propos de ce que le groupe de l'année dernière a fait ou de ce que les classes de tes collègues font. C'est avant tout ce groupe d'élèves. De quoi sont-ils capables et de quoi ont-ils le plus besoin en ce moment-même ? Et souviens-toi, ils nous donnent tout ce qu'ils ont.

- 1) *La place de procédures/routines dans la classe* : Est-ce que les procédures permettent aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment le faire ?
- 2) *L'apprentissage explicite, modélisé et répété favorise l'appropriation de ces procédures* (incl. enseignement explicite, responsabilités, affichages de rappel) : Est-ce que l'utilisation de la modélisation et d'un affichage centré sur les procédures permet une compréhension et appropriation de celles-ci, notamment pour les élèves-baromètres ?
- 3) *Grâce aux procédures, les élèves disposent d'un cadre pour s'organiser et donc peuvent s'autoréguler* : Peut-on observer des élèves effectuant un travail en autonomie ? Peut-on observer que les élèves s'autorégulent (d'eux-mêmes ou entre eux) ou bien la régulation d'un comportement déviant passe systématiquement par l'enseignant ?
- 4) *L'enseignant est libéré de son rôle d'unique décideur et gestionnaire de la classe* : Est-ce que l'apprentissage des procédures est un procédé vertical ou bien les élèves en sont le moteur ? Est-ce que l'enseignant réussit à se libérer de ce rôle superviseur/contrôleur ?

3. Méthode

3.1 Contexte

Il s'agit d'une classe de CM1 composée de 27 élèves dont 10 filles et 17 garçons. Dans cette classe, nous avons trois élèves-baromètres selon la typologie de Boushey. Il s'agit d'un élève diagnostiqué TDAH mais sans suivi, et de deux élèves assez dispersées. Ils ont fréquemment des difficultés à se mettre rapidement au travail, à demeurer concentrer sur une tâche et à travailler en autonomie. Il sera intéressant de voir si l'apprentissage des procédures aura un effet sur leur travail.

Les ateliers de français et de mathématiques sont des sessions de 25 à 30 minutes, organisés bi-hebdomadairement de 14h à 14h30 permettant aux élèves de travailler en autonomie les compétences de français (étude de la langue) et de mathématiques du programme de CM1. Ces ateliers prennent la forme de sessions de préparation au passage des ceintures de compétences et d'évaluations (passage de ceintures). Les élèves sont libres de choisir le domaine dans lequel ils s'entraînent en vue de l'évaluation et décident eux-mêmes de leur date de passage de l'évaluation en s'inscrivant dans un calendrier d'évaluation. Les élèves sont libres de s'organiser comme ils le souhaitent, dans le respect des contraintes suivantes :

a) respect de la progressivité (par exemple, sans la ceinture blanche, on ne peut passer la jaune) ;

- b) focalisation pendant quelques séances sur un thème pour se préparer avant de passer la ceinture ;
- c) alternance entre français et mathématiques (changement après avoir passé une ceinture).

3.2 Recueil des données

3.2.A Description du dispositif mis en place

J'ai choisi d'utiliser les enregistrements vidéo comme support d'analyse de ma pratique professionnelle. La vidéo est un outil intéressant car elle retranscrit fidèlement mes actions et celles des élèves sans aucune interprétation. Cette objectivité me permet d'observer mes actions, mes paroles, leurs effets sur les élèves ainsi que les actions des élèves en terme d'apprentissage, d'appropriation des procédures et respect des procédures / autorégulation. Les enregistrements ont été faits à partir de mon téléphone portable. Cela m'a permis de repérer des comportements déviants de la part des élèves lors du visionnage alors que je ne les avais pas notés ce jour-là en classe.

J'ai filmé 3 séances d'ateliers durant la période 3 pour observer et analyser les éléments remarquables de ces séances :

- **Séance 1**, le 3 janvier 2022, est une séance où l'enseignante n'a présenté ni donné aucune procédure. Ainsi, les élèves ont évolué sans cadre, ils étaient libres de s'organiser comme ils l'entendaient.
- **Séance 2**, le 7 janvier 2022, est la séance où les procédures organisationnelles ont été présentées, modélisées avec et par les élèves et en concomitance, nous avons construit un affichage reprenant ces procédures (Annexe 1).
- **Séance 3**, le 18 janvier 2022, marque la fin de l'expérience et suppose une certaine intériorisation des procédures par les élèves.

3.3 Traitement des données

En amont de la collecte de données, j'avais élaboré une grille d'observation¹⁴ reprenant les comportements attendus des élèves ainsi que les potentiels comportements divergents nécessitant l'intervention de l'enseignant ainsi que les sollicitations des élèves. Ce travail en amont m'avait permis de développer des indicateurs pour pouvoir répondre aux 4 sous-thèmes

¹⁴ La grille d'observation est visible en Annexe 2.

de ce mémoire.

1) *La place de procédures/routines dans la classe* : Est-ce que les procédures permettent aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment le faire ?

Indicateurs : Comparer les résultats des séances 1 et 3 sur a) des **données logistiques** (temps de démarrage des ateliers, matériel connu et prêt, rangement du matériel), b) des **données comportementales** (niveau sonore, interventions de l'enseignante sur le travail, bavardages) et c) des **données qualitatives** (le contenu des sollicitations de l'enseignant par les élèves et autres échanges verbaux et gestuels).

2) *L'apprentissage explicite, modélisé et répété favorise l'appropriation de ces procédures* : Est-ce que l'utilisation de la modélisation et d'un affichage centré sur les procédures permet une compréhension et appropriation de celles-ci, notamment pour les élèves-baromètres ?

Indicateurs : Nombre d'explicitations et de modélisations lors de la séance 2, nombre de séances où les procédures ont été répétées avant de devenir un comportement par défaut.

3) *Grâce aux procédures, les élèves disposent d'un cadre pour s'organiser, ils peuvent s'autoréguler* : Peut-on observer des élèves effectuant un travail en autonomie ? Peut-on observer que les élèves s'autorégulent (d'eux-mêmes ou entre eux) ou bien la régulation d'un comportement déviant passe systématiquement par l'enseignant ?

Indicateurs : En comparant la séance 1 avec la 2 et la 3, la diminution des comportements déviants, la présence ou non de comportements autorégulateurs, le nombre d'interventions de l'enseignante pour réguler des comportements divergents (niveau sonore, mise au travail, élèves faisant des pauses/discutant à la table d'exercices).

4) *L'enseignant est libéré de son rôle d'unique décideur et gestionnaire de la classe* : Est-ce que l'apprentissage des procédures est un procédé vertical ou bien les élèves en sont le moteur ? Est-ce que l'enseignant réussit à se libérer de ce rôle superviseur/contrôleur ?

Indicateurs : le nombre de participation (et de propositions faites par) des élèves au regard des procédures organisationnelles en séance 2 ; le contenu des participations et des propositions faites par les élèves en séance 2 et le temps et les contenus des interventions de l'enseignante en séances 2 et 3 (autres qu'en lien avec les procédures).

A partir de ces indicateurs, j'ai retranscrit les éléments remarquables sous forme de verbatim pour chaque séance. L'annexe 3 présente les éléments remarquables et le verbatim de la séance 1, l'annexe 4 de la séance 2 et l'annexe 5 de la séance 3.

4. Présentation des résultats

4.1 Hypothèse n°1 : « Les procédures organisationnelles permettent aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment le faire. »

Dans la partie théorique, nous avons défini l'intérêt des procédures organisationnelles comme outils permettant aux élèves de savoir quoi faire, quand et comment le faire. Ainsi, pour pouvoir analyser la réussite de l'implémentation de ces procédures, nous comparerons la séance 1 (conduite sans procédures) avec la séance 3 (faisant suite à l'apprentissage de procédures puis à leur rappel ce jour-là en début de séance). Les indicateurs retenus sont :

- a) des données logistiques (temps de démarrage des ateliers, matériel est connu et prêt, rangement du matériel) ;
- b) des données comportementales (niveau sonore, interventions de l'enseignante sur le travail, bavardages) ;
- c) des données qualitatives (le contenu des sollicitations de l'enseignant par les élèves et autres échanges verbaux et gestuels).

⇒ Les données dites logistiques

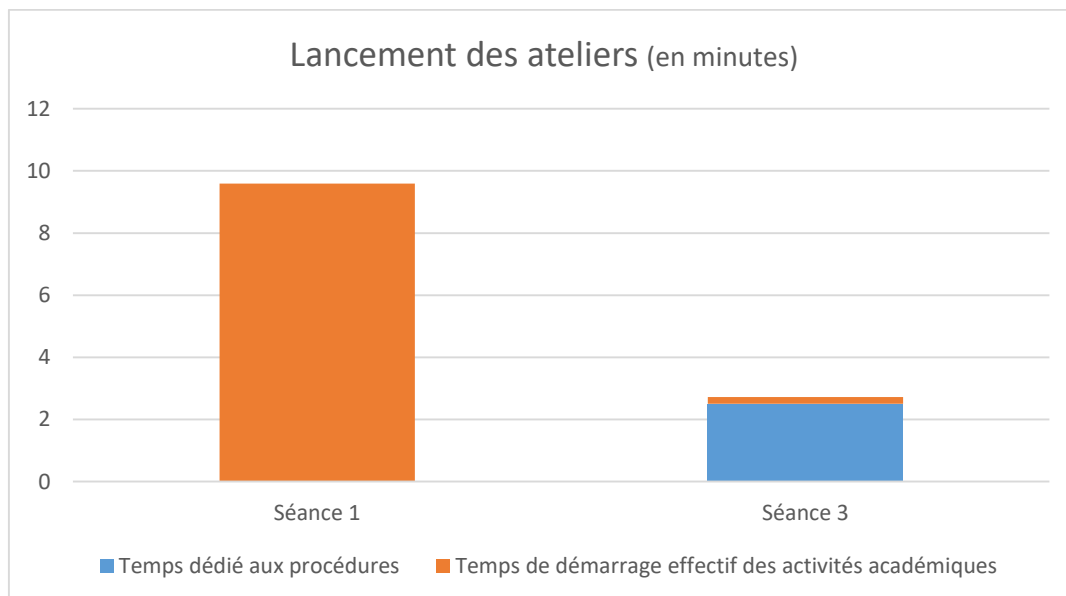
Dans les données logistiques, j'ai intégré les paramètres qui mettent de l'huile dans les rouages de la séance.

Tout d'abord, du point de vue du matériel, j'ai comparé entre la séance 1 et la 3, le fait que les élèves sachent de quel matériel ils ont besoin, où le trouver et comment l'utiliser. En séance 1, les questions autour du matériel tournent autour de l'autocorrection des exercices. Trois élèves viennent demander à l'enseignante une validation de leurs exercices alors que la réponse se trouve au dos et qu'ils peuvent s'autocorriger. Toutefois, on note que les élèves utilisent plus ou moins d'eux-mêmes leurs ardoises suite à l'intervention de l'enseignante à 1'20 « Le mieux c'est de travailler sur vos ardoises ou dans le cahier de brouillon » face à des élèves qui sortaient leur cahier du jour. On peut supposer que soit les élèves se sont passés la consigne, soit ils se sont copiés ou bien ils ont entendu l'enseignante. A l'inverse en séance 3, l'enseignante n'intervient aucune fois sur les questions de matériel. Les quelques problèmes résiduels concernant le matériel et sa présentation sont réglés par les élèves eux-mêmes, comme en témoigne le dialogue de E9 à 6'36 « Tu vois, tu peux coller comme ça ton test. »¹⁵

¹⁵ Source : Annexe 5

Au regard du rangement du matériel, on s'aperçoit que cette question a été l'objet de nombreux échanges entre les élèves mais aussi entre l'enseignante et les élèves en séance 1. A titre d'exemple, à 8'46 E6 demande à l'enseignante « Félix est tout seul à faire ce métier. Est-ce que je peux me mettre avec lui ? » puis à 8'58, E6 va en informer son camarade qu'ils partageront cette tâche. Puis à 14'08, on voit une intervention de l'enseignante recadrant les élèves : « Ce n'est pas le moment de ranger, vous devriez être en train de travailler. » Par ailleurs, lors de cette séance, ces échanges ont aussi créé des portes ouvertes à des distractions tout azimut puisqu'une élève E7 à 14'55 est venue me demander « Maîtresse, je n'ai eu aucune responsabilité depuis le début de l'année. » On s'aperçoit donc bien que l'absence de procédures organisationnelles engendre des distractions qui font perdre du temps aux élèves et perturbent les apprentissages. A contrario, lors de la séance 3 du 18.01.2022, il n'y a aucune discussion autour du rangement du matériel. Chaque élève a assuré son minimum de responsabilité de remettre sa fiche d'exercices dans la bonne pochette et en fin de séance, les responsables ont procédé à une rapide vérification.

En terme de lancement des activités, je me suis attachée à mettre en lumière, le moment où tous les élèves étaient bel et bien engagés dans une tâche académique. Le graphique suivant permet de comparer la séance 1 avec la 3 :



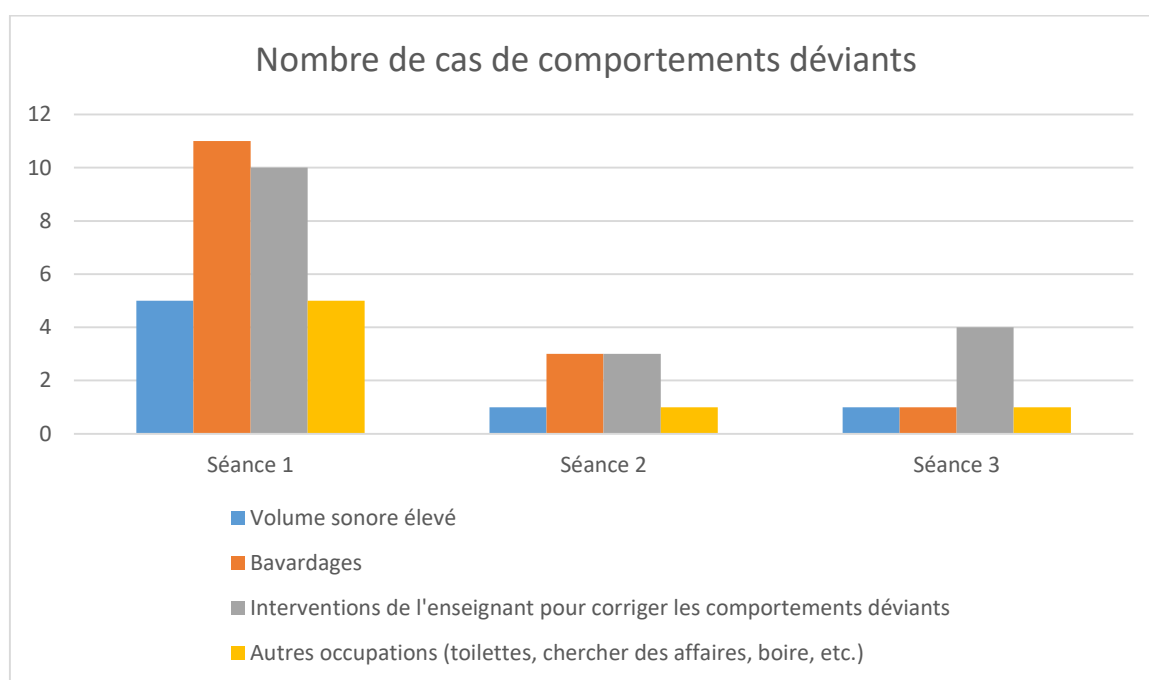
On observe clairement un lancement dans les activités académiques beaucoup plus rapide et efficace suite aux procédures. De même, la classe fait penser à une ruche, les élèves semblent être de petites abeilles ouvrières qui se déplacent mais dans un but très précis sans perte de temps, ils prennent leurs exercices et se mettent au travail sans aucune intervention de l'enseignante si ce n'est à 2'51 « Alors, on commence. » pour marquer officiellement le lancement des ateliers. On observe donc les effets recherchés par les procédures

organisationnelles avec des élèves efficaces, autonomes dans leur gestion du travail.

⇒ Les données dites comportementales

En terme de données comportementales, nous avons comparé et analysé les comportements dits déviants c'est-à-dire un niveau sonore élevé (combiné ou non à une intervention de l'enseignante), les cas de bavardage ainsi que les interventions de l'enseignante sur le mise au travail des élèves. L'hypothèse est que grâce aux procédures et à leur révision en début de séance, les comportements déviants diminuent.

Le graphique suivant a répertorié les comportements déviants durant les 3 séances filmées afin de mettre en lumière une éventuelle amélioration.



A première vue et de manière générale, on constate une nette réduction de l'occurrence des comportements déviants entre la séance sans procédures et celles avec instauration de procédures et rappel de celles-ci. Ceci corrobore l'hypothèse que les procédures organisationnelles contribuent à diminuer les comportements déviants et augmentent le temps dédié aux apprentissages académiques.

Néanmoins, il est bon d'analyser plus en détail les cas d'interventions de l'enseignante. En séance 1, ces interventions concernent principalement 5 élèves dont deux avec lesquels le comportement déviant persiste. La première élève est une élève-baromètre avec des difficultés au niveau des apprentissages en français et mathématiques ainsi que de comportement. Dans le tableau reprenant les éléments remarquables de la séance 1 (Annexe 3), on s'aperçoit qu'à 3'01, puis à 15'01 il y a un rappel de l'enseignante pour se mettre au travail, à 16'46 un autre rappel

de l'enseignante. Les rappels vocaux de l'enseignante ont un effet immédiat mais extrêmement temporaire ; l'enseignante se retourne et l'élève se désengage de son travail. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'élève ne s'approprie pas le sens de la tâche, il n'y a donc pas de motivation intrinsèque. De plus, pour reprendre la typologie de Méard (1998), on se situe en situation d'hétéronomie où l'élève ne se soumet à la procédure qu'en présence de la coercition, ici représentée par l'enseignante. A l'inverse, en séances 2 et 3, c'est une élève que l'enseignante sollicite dans la présentation, puis le rappel des procédures. L'élève y attribue un plaisir car elle s'aperçoit qu'elle peut choisir son emplacement de travail (cf. Annexe 4 : Verbatim de la séance 2 du 04.01.2022 à 1'29 « Est-ce que je peux me mettre dans ce coin ? »). On peut noter que même si la motivation n'est pas intrinsèque, liée au plaisir d'étudier et de progresser, la présence du choix du lieu de travail a contribué à renforcer sa motivation générale. Par ailleurs, comme Rosenberg (1986) le notait chez les élèves fragiles une révision des procédures en début de séance permet aux élèves d'être plus concentrés et de mieux réussir ; c'est ce que l'on peut observer chez cette élève.

⇒ Les données qualitatives

Au regard du contenu des sollicitations de l'enseignante par les élèves entre la séance 1 et la séance 3, on observe une évolution radicale.

En séance 1, sept occurrences concernent les évaluations (le passage des ceintures de compétence). Il s'agit de questions purement d'ordre logistique, quand et comment s'inscrire et passer ces ceintures. L'enseignante par 7 fois répète la même chose, « On fait d'abord une évaluation de maths, puis une de français, une de maths, une de français. » Par ailleurs, ces questions entraînent des bavardages car les élèves se positionnent autour du calendrier, passent la consigne de l'enseignante, discutent cette consigne. On s'aperçoit que proposer une consigne claire, entendue en même temps par tous permettrait de gagner du temps et de consacrer de l'énergie à autre chose. Ensuite, il y a une sollicitation liée à l'emplacement où travailler de E2 à 2'04 « Maîtresse, est-ce que je peux m'asseoir là-bas ? » Et on a trois questions d'élèves liées au rangement et aux responsabilités.

A l'inverse, on observe une nette progression avec la séance 2 puis la 3. En séance 2, seul un élève baromètre sollicite l'enseignante pour une question liée aux évaluations. Il essaie de négocier l'alternance français/mathématiques. En séance 3, il n'y a aucune occurrence de sollicitations d'élèves liées à des questions logistiques.

Au regard des échanges verbaux et gestuels, on mesure aussi une certaine évolution. En séance 1, l'enseignante se répète beaucoup. Son autorité ne semble pas assurée, il semble à plusieurs

reprises qu'elle doit être présente pour que les élèves travaillent et que dès qu'elle a le dos tourné, les élèves stoppent leur travail, bavardent autour de la table, attendent que le temps passe. On voit à 7'55 que dès que l'enseignante se poste près de la table, les élèves stoppent leurs bavardages, prennent un exercice et vont s'installer à leur table pour s'entraîner. Par ailleurs, l'enseignante n'utilise que des messages verbaux lorsqu'elle reprend les élèves. Si l'on reprend la typologie de Danielson¹⁶ pour les procédures organisationnelles, la gestion des procédures de classe en séance 1 serait considérée *ineffective/en cours de développement* car il y a une perte de temps d'instruction due aux procédures inexistantes, des élèves sans enseignant pour les seconder qui ne sont pas engagés dans un apprentissage, beaucoup d'élèves demandent des indications sur quoi faire ou regardent les autres pour trouver des indices, et d'autres élèves demandent à l'enseignante des précisions quant aux procédures.

A contrario, la séance 3 serait caractérisée par *en développement/accomplie*. En effet, on note que la majorité des élèves sont engagés de manière productive dans leurs apprentissages, peu de temps d'instruction est perdu, de manière générale le comportement des élèves est approprié et avec un regard l'enseignante peut remettre un élève à sa place. En séance 3, l'enseignante n'utilise pas que sa voix, la gestuelle et le regard fonctionnent aussi. Un répertoire de communication plus large est utilisé.

En conclusion, les procédures organisationnelles mises en place pour les ateliers de français et mathématiques répondent bien à la problématique du savoir quoi faire, quand et comment le faire par les élèves. Chez les élèves-baromètres, les procédures ont fixé un cadre permettant à l'élève de se l'approprier et de réussir à entrer dans l'apprentissage sans la supervision constante de l'enseignante. On s'est rendu compte avec cette élève-baromètre que l'investissement dans l'apprentissage, la modélisation et la répétition avait joué un rôle clé. Nous allons donc analyser ce procédé plus en détail.

4.2 Hypothèse n°2 : « L'apprentissage explicite, modélisé et répété favorise l'appropriation de ces procédures.»

La séance 1 a eu lieu sans apprentissage de procédures organisationnelles, alors que les séances 2 et 3 se caractérisent par un apprentissage puis une révision explicite de ces procédures. Dans la séance 2, on a dédié 6 minutes 09 à cet apprentissage tandis que pour la révision en séance 3

¹⁶ Charlotte Danielson's Framework for Teaching

seules 2 minutes 51 ont été nécessaires.

Le verbatim de la séance 2¹⁷ (nombre d'explicitations et de modélisations) est analysé pour mettre en évidence les explicitations des procédures et leur modélisation. Tout d'abord, dès le début de la séance, les objectifs d'apprentissage sont très clairs, à 0'51 l'enseignante dit « Nous allons travailler en ateliers et j'aimerais qu'on voit les procédures. » L'enseignante a prévu un affichage clair qui reprend en cinq points les comportements à connaître et à adopter (Annexe 1), comme le préconise Lahire (2001) il y a une forte publicisation de procédures. La présentation des procédures s'appuie sur cet affichage et est détaillée point par point aux élèves. A titre d'exemple, l'enseignante dit à 2'20 « Numéro 2, je vous demande de travailler en silence ; » puis à 2'51 « Numéro 3, vous avez besoin de votre matériel. » Ceci permet aux élèves, et particulièrement aux élèves-baromètres de se repérer et de retenir plus facilement les procédures attendues. Ensuite, l'enseignante s'est attachée à modéliser les comportements attendus, notamment ceux qui sont plus inhabituels comme la liberté de choisir sa place pour travailler. Lors de ce temps de modélisation, l'enseignante a posé les limites en répondant aux questions des élèves, comme à 1'32 « On peut se mettre dans le couloir, maîtresse ? » Elle l'a aussi fait en revenant sur les comportements positifs et négatifs des élèves à la fin de la modélisation. Ces derniers ont donc maintenant une compréhension claire, car ils l'ont testé, de ce qu'ils doivent faire et de ce qu'ils peuvent faire. Dans les cas où la modélisation n'a pas eu lieu, l'enseignante s'est efforcée à décrire très précisément le comportement attendu. Par exemple, à 2'20 pour décrire le silence, l'enseignante utilise l'image suivante « En silence, ça veut dire que notre bouche est fermée. »

Par ailleurs, en lien avec les apports de Méard (1998) sur le besoin de donner du sens aux procédures pour les intégrer et pouvoir les respecter, on note que l'enseignante a explicité le fondement des procédures. A 2'20, elle ancre le besoin de travailler dans le calme « Hier, il y avait beaucoup de bruit, beaucoup trop de bruit et ça nous empêche de nous concentrer. » Enfin, l'enseignante a proposé des alternatives pour parer à différents imprévus, comme l'utilisation du cahier de brouillon ou de feuilles de brouillon à la place de l'ardoise. Les questions de l'enseignante servaient deux objectifs : d'une part, maintenir l'attention des élèves et d'autre part, prévenir certains malentendus ou certaines interprétations erronées.

L'autre dimension clé de l'apprentissage d'une procédure est la répétition, ou le nombre de séances où les procédures sont répétées avant de devenir un comportement par défaut. Dans

¹⁷ Voir l'annexe 4.

le cadre de ce mémoire, les procédures ont été enseignées en séance 2, puis revues une fois¹⁸, et encore révisées en début de séance 3. On peut noter que le temps dédié aux procédures est decrescendo : en séance 2, 6 minutes 09 ont été dédiées aux procédures, en séance intermédiaire 3 minutes 29 et séance 3 2 minutes 51. Le rappel se fait de plus en plus rapidement et ne sert qu'à se rafraîchir la mémoire pour être tous d'accord sur le format de travail. Comme mentionné dans l'hypothèse 1, le nombre de comportements déviants a considérablement réduit avec l'instauration et le rappel des procédures. De plus, on remarque que la sollicitation des élèves-baromètres tant au moment de la présentation des procédures que lors des révisions a un effet positif sur leurs comportements lors de la séance. Néanmoins, dans la continuité de Boushey et Moser (2014) et au regard des résultats de la séance 3, j'en conviens qu'il ne faut pas considérer que les procédures aient été totalement internalisées puisque qu'en séance 3 d'une part, il est encore nécessaire de les réviser et d'autre part, on observe encore des comportements déviants. Au retour des vacances de février, il sera intéressant de demander aux élèves de me rappeler les procédures pour voir qui en est capable et il faudra bien évidemment les réviser. Il faudra aussi maintenir un suivi sur le moyen-terme pour voir quand ces procédures deviennent des comportements par défaut chez tous les élèves.

4.3 Hypothèse n°3 : « Grâce aux procédures, les élèves disposent d'un cadre pour s'organiser et s'autoréguler. »

Ici, il s'agira de s'intéresser à l'autonomie dans le cadre scolaire, non comme synonyme d'indépendance totale et d'absence de contrainte, mais comme une exonération consciente du besoin de solliciter un adulte pour valider ou invalider un travail / un comportement et de la capacité à s'autoréguler dans le respect des procédures. En comparant la séance 1 avec la 2 et la 3, on mesurera la diminution des comportements déviants, la présence ou non de comportements autorégulateurs, le nombre d'interventions de l'enseignante pour réguler des comportements divergents (niveau sonore, mise au travail, élèves faisant des pauses/discutant à la table d'exercices).

L'autre dimension de l'autorégulation et de l'autonomie est l'investissement des élèves dans la formulation/la définition des procédures en séances 2 et 3.

Comme nous l'avons vu dans le cadre de l'hypothèse 1, les comportements déviants ont

¹⁸ Cette séance intermédiaire a été filmée pour garder une trace et déceler des éléments remarquables mais le verbatim n'a pas été retranscrit.

considérablement réduits, par exemple les occurrences d'un niveau sonore trop élevé ont été divisées par 5 ; les cas de bavardages sont passés de 11 en séance 1 à 1 en séance 3. Par ailleurs, il est d'autant plus significatif que les interventions de l'enseignante en séance 1 ne portaient leurs fruits que lorsque l'enseignante restait proche de l'élève à faire le gendarme. Néanmoins, le cas d'un élève questionne cette idée d'autorégulation. Il s'agit d'un élève en réussite scolaire mais ayant des difficultés sociales avec les autres. En séance 1, cet élève responsable du rangement des exercices à la fin des ateliers a compris son rôle comme étant un organisateur de la table d'exercices (cette interprétation est le résultat d'une non-explication des procédures). On voit qu'il est affairé à mettre de l'ordre dans les exercices, à reprendre ses camarades au niveau du rangement. L'enseignante lui précise une première fois que le rangement se fait en fin de séance, puis le reprend par deux fois (à 15'34 et à 16'51). En séance 3, ce même élève est repris par 3 fois par l'enseignante car il semble papillonner dans la classe, regarder ce que font les autres et essayer d'entrer en contact avec eux. Le premier rappel peut se caractériser par une difficulté à entrer dans l'activité due à une mauvaise organisation : à 4'56 « Félix, tu te mets quelque part en silence, tu colles ta feuille et tu commences. », ce à quoi l'élève répond : « Maîtresse, je t'attendais pour le chrono de l'évaluation des tables de multiplication », la discussion se clôt lorsque l'enseignante lui intime « Installe-toi, j'arrive. » Puis, on voit qu'à 14'20 puis à 15'03, l'élève essaie de parler avec d'autres camarades. Les interventions de l'enseignante vont crescendo : un pointage de l'affichage des procédures, puis une confrontation « Ton comportement nous dérange, » et enfin une menace celle de perdre le choix de sa place. Cette menace fait effet car le comportement déviant cesse et l'élève laisse ses camarades tranquilles et se met dans une tâche. Cet élève illustre la limite fine entre les procédures organisationnelles et la discipline : le rappel simple de la procédure ne suffisant pas, l'enseignante menace par le retrait d'un privilège (cela pourrait s'apparenter à une sanction). En discutant informellement avec cet élève, je me suis aussi rendue compte que l'analyse de Méard (1998) s'appliquait à ce cas. Selon Méard, plus un élève attribue du sens à la règle mais aussi à la tâche, plus il pourra s'autoréguler. En fait, avec cet élève, la dimension du sens de la tâche est primordiale. Lors de mon échange informel avec cet élève, je me suis rendue compte que pour lui, ces ateliers de ceintures ne représentaient rien. Il se considérait suffisamment fort en mathématiques et français pour ne pas avoir besoin de s'entraîner, il n'avait donc aucune motivation à s'entraîner. A l'inverse, ayant des difficultés à se socialiser en travail de groupe et dans la cour, il utilisait les ateliers comme un moyen pour entrer en contact avec ses pairs, en leur indiquant quelles ceintures travailler ou où ranger leurs exercices par exemple. Nous avons discuté des attendus des ateliers, des procédures à respecter. Il sera intéressant de reprendre cela

en période 4 et de suivre les évolutions en terme d'autorégulation et de sens donné à la tâche et à la procédure par cet élève.

Par ailleurs, en terme de régulation, en séance 3, on n'observe qu'un pseudo-cas de régulation par les élèves à 6'36, « E9 – Tu vois, tu peux coller comme ça ton test. » Je dis pseudo-cas car si l'élève E9 aide son camarade sur des procédures liées aux évaluations, elle n'arrive pas à appliquer la procédure liée au respect du silence et des chuchotements. Il n'y a aucun autre cas d'autorégulation.

Le bilan est mitigé. D'un côté, l'autorégulation s'est faite dans le sens où les élèves sollicitent peu l'enseignante, à l'exception des ceintures de compétence sur les tables de multiplication et des corrections d'évaluation, et dans le sens où les occurrences de comportements déviants ont considérablement réduit entre la séance 1 et la séance 3. Cela laisse supposer une autorégulation interne par les élèves d'eux-mêmes. Toutefois, de l'autre côté, le cas de l'élève étudié ci-dessus montre les limites de l'autorégulation puisque cet élève a besoin de la menace pour se réguler. Or Méard a souligné que la motivation est une modalité importante pour accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie, si les élèves retirent un bénéfice personnel à la tâche et à la procédure, alors ils en retireront une motivation propre. Ce qui serait alors porteur de sens pour les élèves, ces derniers sachant alors pourquoi ils font une action et ce qu'elle leur apporte. Or dans ces séances, je n'ai pas assez travaillé sur la construction de la motivation des élèves, hormis la liberté de choisir son travail et de s'asseoir où l'on veut.

L'autre dimension de l'autonomie étant l'investissement des élèves dans la formulation/la définition des procédures en séances 2 et 3, nous allons analyser leurs questions tant au moment de la présentation des procédures que lors de la révision et en cours de séance. Lors de la séance 2, on note une certaine participation des élèves, 7 occurrences où les élèves cherchent à préciser la procédure organisationnelle, c'est-à-dire 28% des élèves se sont engagés dans cette démarche.¹⁹ Ainsi, entre 1 minutes 21 et 1 minute 53, trois élèves différents s'engagent dans la définition de la procédure organisationnelle par le biais de questions précises visant à définir le champ des possibles et les limites, comme par exemple, à 1'29, une élève demande « Est-ce que je peux me mettre dans ce coin ? » La participation des élèves prend la forme d'un échange de questions-réponses entre l'enseignante et les élèves. Ces derniers ont de véritables questions portant sur les procédures et l'organisation du travail. Cela démontre un engagement et une envie de prendre part à la mouture de l'organisation-classe. En séance 3, il n'y a pas de questions liées aux procédures ni pour les préciser ni pour les remettre en question.

¹⁹ Ce jour-là, dans la classe il y avait 25 présents.

Les élèves participent bien à la révision des procédures en levant la main et en les reformulant de manière précise mais en aucun cas, il n'y a de demande de les modifier, adapter ou revoir.

Ainsi, les élèves sont moteur dans le sens où ils participent et par le biais de leurs questions en séance 2 posent les limites des procédures organisationnelles pour une meilleure appropriation de ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Néanmoins, ils ne sont pas autonomes dans le sens où ce ne sont pas eux qui définissent les procédures applicables dans les ateliers.

4.4 Hypothèse n°4 : « L'enseignant est libéré de son rôle d'unique décideur et gestionnaire de la classe. »

Dans cette hypothèse, deux entrées sont à analyser. D'une part, l'apprentissage des procédures est-il un procédé vertical ou bien les élèves en sont-ils un moteur ? D'autre part, une fois l'apprentissage fait, l'enseignant se libère-t-il de ce rôle de superviseur/contrôleur et est-il à même de consacrer du temps à certains élèves dans des domaines académiques ?

Les indicateurs pour la première entrée sont donc :

- Le nombre de participation (et de propositions faites par) des élèves au regard des procédures organisationnelles en séance 2.
- Le contenu des participations et des propositions faites par les élèves en séance 2.

Les indicateurs pour la seconde entrée sont :

- Le temps et les contenus des interventions de l'enseignant en séances 2 et 3.

⇒ Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des procédures

A la lumière du verbatim de la séance 2²⁰, on note que les procédures organisationnelles viennent toujours de l'enseignante (7 occurrences) qu'elles soient réfléchies en amont ou plus spontanées. Par exemple, le dernier cas à 5'50 « Pour éviter les embouteillages, je vous appelle par groupe. » n'avait pas été prévu par l'enseignante. Cette procédure organisationnelle est dite-adaptative car elle résulte d'une prise de conscience d'un problème et d'une adaptation ad-hoc. Toutefois, elle sera par la suite réutilisée dans les autres séances dont la séance 3 ; ce qui fait qu'elle a été intégrée au panel des procédures organisationnelles des ateliers.

A première vue, le fait que les procédures viennent de l'enseignante caractérise une approche

²⁰ Se référer à l'Annexe 4 : Verbatim de la séance 2 du 07.01.2022

verticale avec une imposition des procédures. Tout d'abord, certaines tournures de phrases montrent que c'est l'enseignante qui choisit comment les ateliers doivent être organisés, comme par exemple à 0'51 « J'aimerais qu'on voit les procédures. » ou à 1'00 « Je ne veux pas vous voir vous déplacer. » Ensuite, on s'aperçoit qu'à quatre reprises, c'est l'enseignante qui pose des limites dans l'interprétation et la mise en pratiques des procédures. A titre d'exemple, à 1'32, elle fixe l'espace dans lequel les élèves peuvent s'installer « Non, pas en dehors de la classe » et à nouveau à 1'41 « Non, c'est la table où on vient prendre les exercices. Il n'y a pas assez de place. » Par ailleurs, on notera que ces phrases négatives sont assez péremptoires et laissent peu de place au dialogue puisque l'enseignante commence par dire « Non », puis elle précise et justifie la limite.

Néanmoins, comme mentionné en hypothèse 3, on note une certaine participation des élèves, 28% des élèves se sont engagés dans une démarche de précision des procédures organisationnelles. Cette démarche de précision s'est faite par le biais de questions, comme par exemple, à 1'32, un élève demande « On peut se mettre dans le couloir ? » La participation des élèves prend la forme d'un échange de questions-réponses entre l'enseignante et les élèves. Si du côté de l'enseignante, les questions sont plutôt rhétoriques et visent à promouvoir l'engagement des élèves et leur écoute (par exemple, à 3'23 « Pour ceux qui passent les évaluations, vous avez besoin de quoi ? »), du côté des élèves on peut noter de véritables questions qui portent sur les procédures et l'organisation du travail. Cela démontre un engagement et une envie de prendre part à la mouture de l'organisation-classe.

En conclusion, au regard de la participation et du contenu des interventions des élèves, on caractérisera la formulation des procédures organisationnelles comme un procédé assez vertical imposé par l'enseignante, tant dans la formulation que les limites posées. Pareillement, au niveau des ajustements de dernière minute, ils sont décidés et émis par l'enseignante. Cela peut s'expliquer à la fois par une envie de mettre en place un mode de fonctionnement efficace, rapide mais au détriment de l'autonomie des élèves, en tant qu'émetteurs de la règle. L'étape de marchandage autour de l'émission de la procédure est limitée voire inexistante. Toutefois, force est de constater que l'enseignante veille à l'engagement des élèves et leur appropriation de la procédure par d'autres canaux tels que la gestuelle (le regard posé sur presque chaque élève à 0'51) ou des questions plus ou moins rhétoriques (une interrogation franche à 1'14 : « Où est-ce que vous voulez vous mettre ? » versus la question rhétorique puisque les élèves ne connaissent pas la réponse, qui ponctue le discours et le dynamise à 3'23 « Pour ceux qui passent les évaluations, vous avez besoin de quoi ? ») Les élèves sont moteur dans le sens où ils participent et par le biais de leurs questions posent les limites des procédures

organisationnelles.

⇒ Le rôle de l'enseignant en tant que gardien du respect des procédures et la libération de temps à des enseignements académiques

Ici, il s'agira de se concentrer sur l'objectif sous-jacent des procédures organisationnelles qui est la libération de l'enseignant des tâches logistiques, puisque prises en charge par les procédures, pour se concentrer à des enseignements académiques et au soutien des élèves.

Il s'agira d'observer le nombre, la durée et le contenu des interventions de l'enseignante (à l'exception des questions d'ordre logistique en séances 1, 2 et 3).

On constate qu'en séance 1, il n'y a aucune intervention de l'enseignante en lien avec les apprentissages académiques. En séance 2, on observe 6 interventions liées à des corrections d'évaluation et 2 interventions renforçant les apprentissages académiques des élèves. L'enseignante va consacrer d'abord consacrer 23 secondes à une élève sur la question des homonymes son/sont, puis 19 secondes à un élève sur le traçage des traits en géométrie et le marquage des points. En séance 3, l'enseignante fera 12 corrections d'évaluation avec des élèves et 3 interventions sur des apprentissages académiques totalisant 2 minutes 25 à un soutien individuel à des élèves. Si le nombre d'interventions est en progression, il reste encore faible surtout au regard du temps consacré à des apprentissages académiques. Néanmoins, le fait de corriger en tête à tête une évaluation avec un élève tout de suite après l'avoir faite permet de lui faire formaliser sa réflexion et de revenir sur des apprentissages clés. Le verbatim, par ailleurs, permet aussi de prendre du recul et d'analyser la pratique enseignante. Ainsi, je me rends compte que lors de ces temps (précieux) d'échanges avec les élèves, je suis encore trop directive. Prenons l'exemple de la question en séance 2, à 12'47 sur les homonymes son/sont. L'enseignante lui donne directement la réponse. Il aurait été plus judicieux de faire lire les phrases à l'élève, de lui faire remarquer à côté de quels mots étaient placés les blancs à compléter (après un pronom / un groupe nominal ou avant un nom) et de lui faire analyser cette différence avant de le guider vers le verbe être à la troisième personne du pluriel et le déterminant possessif).

En conclusion, les procédures ont permis à l'enseignante de dégager du temps pour des apprentissages académiques et du soutien aux élèves. Ce temps est encore faible et il sera bon d'observer en période 4 si on arrive à augmenter cela.

5. Conclusion

Pour revenir au rôle des procédures organisationnelles, j'ai pu constater qu'elles étaient un outil relativement efficace au service de l'organisation de la classe. Ce mémoire m'a permis de confirmer l'hypothèse qu'en posant un cadre par le biais des procédures organisationnelles, en rendant les élèves acteurs, j'ai instauré une relation de confiance avec les élèves. J'ai pu progressivement libérer du temps pour m'engager sur des contenus d'apprentissage académique (correction avec l'élève de son évaluation et explicitation de certains contenus).

Ce mémoire et le choix du traitement des données de la vidéo se sont révélés très instructifs. J'ai pu, sous forme d'introspection, revenir sur mes actions, qu'elles soient verbales ou non-verbales. Ce travail m'a permis de prendre conscience de certains gestes professionnels déficitaires (comme l'absence de construction du sens de la tâche chez des élèves ou de l'approche très verticale que j'ai de l'enseignement des procédures). Les résultats du dispositif me permettent de dire que je n'ai pas réussi à développer de l'autonomie chez les élèves – autonomie, dans le sens où les élèves construisent la règle de la classe, et les sanctions en cas de non-respect. Cela m'invite à poursuivre la réflexion vers les pédagogies coopératives et les conseils de classe. Cela me pousse aussi à explorer des modifications de rapports à l'apprentissage : comment m'effacer, guider mais en retrait l'élève dans le questionnement de ses savoirs pour l'encourager à progresser.

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

Allday R. Allan and Pakurar Kerri, (2007), Effects of teacher greetings on student on-task behavior, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.40, N°2, pp.317-320

Boushey, Gail and Moser, Joan, (2014), *The Daily 5: fostering literacy independence in the elementary grades*, 2nd edition, Library of congress

Brophy, Jere, (1988), Educating teachers about managing classrooms and students, *Teaching & Teacher Education*, Vol.4, N°1, pp.1-18

Graham, Linda, White Sonia, Cologon Kathy and Pianta Robert, (2020), Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?, *Teaching and Teacher Education*, Vol.96, pp.1-10

Gunter, Philip and Denny R. Kenton, (Nov. 1996), Research issues and needs regarding teacher use of classroom management strategies, *Behavioral Disorders*, Vol.22, N°1, pp.15-20

Harper, Jennifer and O'Brien, Kathryn, (2017), *Des routines de classe pour mieux apprendre : favoriser l'autonomie et l'engagement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien*, Chenelière Education

Lahire, Bernard (2001), La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs, *Revue française de pédagogie*, Vol.135, pp. 151-161

Linsin, Michael (2009), Why routines make classroom management easier, plus one great idea, *Smart Classroom management*,
accès: <https://www.smartclassroommanagement.com/2009/11/07/why-routines-make-classroom-management-easier-plus-one-great-idea/>

Mayer, G. Roy, (1995), Preventing antisocial behavior in the schools, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.28, N°4, pp.467-478

Méard, Jacques et Bertone, Stefano, (1998), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, PUF

Meirieu, Philippe, (2015), *Faire l'Ecole, faire la classe : Démocratie et pédagogie*, 4^{ème} édition, ESF

Oliver, Regina and Reschly, (May 2010), Special education teacher preparation in classroom management: Implications for Students with emotional and behavioral disorders, *Behavioral Disorders*, Vol. 35, N°3, pp 188-199

Perrenoud, Philippe (2018), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 9^{ème} édition, ESF

Pfiffner, Linda, Rosen Lee and O'Leary Susan, (1985), The efficacy of an all-positive approach to classroom management, *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol.18, N°3, pp.257-261

Randall, L De Pry and George Sugai, (Dec. 2002), The effect of active supervision and pre-correction on mineral behavioral incidents in a sixth grade general education, *Journal of Behavioral Education*, Vol. 11, N°4, pp 255-267

Rosenberg, Michael, (Aug. 1986), Maximizing the effectiveness of structured classroom management programs: Implementing rule-review procedures with disruptive and distractible students, *Behavioral Disorders*, Vol.11, N°4, pp. 239-248

Sandler, Allen, Arnold Leslie, Gable Robert and Strain Philip (Feb. 1987), Effects of peer pressure on disruptive behavior of behaviorally disordered classmates, *Behavioral Disorders*, Vol. 12, N°2, pp. 104-110

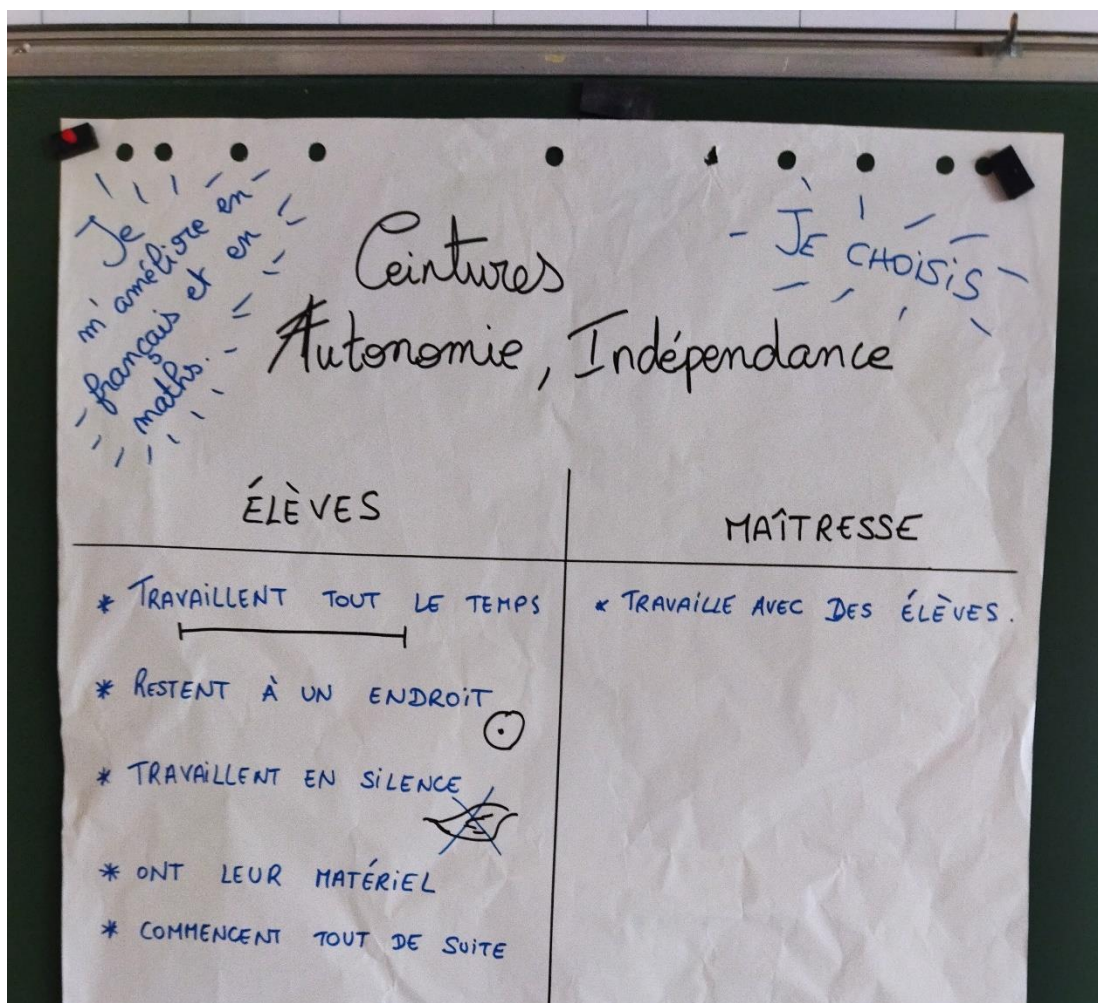
Trussel, Robert P, (Jan 2008), Classroom universals to prevent problem behaviors, *Intervention in School and Clinic*, Vol 43, N°3, pp. 179 - 185

Vegas, Kristopher, William Jenson and John Kircher, (Feb. 2007), A single-subject meta-analysis of the effectiveness of time-out in reducing disruptive classroom behavior, *Behavioral Disorders*, Vol.32, N°2, pp.109-121

Wong, Harry and Rosemary Wong (2018), *The First Days of School: how to be an effective teacher*, 5ème édition, Harry K. Wong Publications

ANNEXES

Annexe 1: Affichage des procédures organisationnelles des ateliers



Annexe 2 : Grille d'observation pour identifier les éléments remarquables de chaque séance.

Comportements attendus	Comportements nécessitant interventions de l'enseignant	Sollicitations par les élèves de l'enseignant
-démarrage rapide des ateliers (entre 1 et 2 minutes)	-démarrage lent (supérieur à 2 minutes) ou 0 démarrage	
-élèves en possession de leur matériel	-matériel manquant / retourner le chercher	
-travail en continu sur le temps des ateliers	-pauses / accumulation de personnes à la table d'exercices / voyages pour les toilettes ou boire	-demandes d'indications (quoi faire quand on a fini un exercice)
-concentration	-bavardages (légers ou forts)	
-calme/relatif silence	-demandes aux camarades	-sollicitations de la maîtresse
-utilisation de son porte-vue avec les leçons comme ressource		
-autocorrection avec le derrière des cartes (excepté la géométrie)		-demandes de correction

-rangement général du matériel par les élèves dans la bonne pochette (à chaque changement d'exercices) + rôle/responsabilité du responsable matériel à la récréation	-0 ou rangement défaillant -responsable(s) matériel ne remplit pas son rôle	
-utilisation du temps de rassemblement du début et de la fin pour poser des questions (sur 1 exercice)		-sollicitations de la maîtresse durant le temps d'activités pour expliquer/réexpliquer les consignes inscrites sur les cartons d'exercices

Annexe 3 : Verbatim de la séance 1 du 03.01.2022

Temps	Retranscription verbatim de la séance	Caractérisation
0'15	<i>Huit élèves autour de la table, bavardages</i> <i>Un élève regarde le calendrier des évaluations</i>	Bavardages Niveau sonore élevé
0'32	<i>Quatre autres élèves rejoignent la table.</i>	
0'50	M – Allez Théo, on se met au travail !	Problème de mise au travail
1'20	<i>On voit des élèves sortir leur cahier du jour.</i> M – Le mieux c'est de travailler sur vos ardoises ou dans vos cahiers de brouillon.	Problème lié à l'absence de procédure (comment travailler)
1'55	E1 – Maîtresse, j'ai passé une ceinture sur les multiplications en une minute. Et euh, maintenant, euh je veux faire les autres. M – Oui, qu'est-ce que tu veux travailler ? E1 – ben, euh les autres tables. M – Attention, tu dois passer une ceinture de maths, puis une de français, puis une de maths. <i>En arrière-plan, il y a 10 élèves autour de la table, 2 s'inscrivent sur le calendrier et bavardages</i>	Clarification sur les évaluations Bavardages, niveau sonore élevé
2'04	E2 - Maîtresse, est-ce que je peux m'asseoir là-bas ?	Question de procédures (où travailler)
2'23	E3 – Maîtresse..Maîtresse, est-ce que je peux faire les tables de multiplication aujourd'hui ? M – Aujourd'hui, on s'entraîne et pour les ceintures on fait d'abord une de français puis une de maths, puis une de français. E3 – D'accord, j'ai fait les tables. M- Donc maintenant, tu t'entraînes sur un sujet de français.	Clarification sur les évaluations Bavardages, niveau sonore élevé
2'44 à 7'54	<i>Une élève ne se met pas au travail. Elle tourne autour de la table, regarde les autres. Ne se mettra au travail que lorsque l'enseignante arrive à côté de la table</i>	Problème de mise au travail
3'01	M – Abygaëlle, tu te mets au travail, ça ne va pas.	Problème de mise au travail

	<p>E4 – Mais maîtresse, il y a trop de monde.</p> <p>M – Est-ce que tu as pris du travail ?</p> <p><i>L'élève lentement sort son ardoise.</i></p>	
3'41	<p>E5 – Tu t'inscris où je m'inscris, d'accord ?</p> <p><i>Trois filles sont autour du calendrier des évaluations et discutent.</i></p> <p>E5 – Et si on...faisait...la grammaire.</p>	Bavardages
4'54	<p>M – Attention, on ne peut pas s'inscrire dans tout pour tous les jours.</p> <p>E5 – Oui, oui j'ai mis les accords puis la grammaire.</p> <p>M – Ah non, on alterne. On fait une de français puis une de maths. Donc si tu t'es mise en français là après tu dois faire des maths.</p>	Clarification sur les évaluations
7'55	<p><i>Alors que l'enseignante est maintenant présente à la table, les élèves partent s'installer avec des exercices.</i></p>	Sans maîtresse pas de motivation, motivation extérieure (hétéronomie)
8'46	<p>E6 - Félix est tout seul à faire ce métier. Est-ce que je peux me mettre avec lui ?</p> <p>M – Ah...Euh oui, bien sûr.</p> <p><i>E6 va en informer son camarade qu'ils partageront cette tâche.</i></p>	Question liée aux responsabilités et rangement
9'34	<p>M – Félix, regarde. Il y a un problème avec tes inscriptions aux évaluations.</p> <p><i>L'enseignante montre à E3 ce qu'il doit changer dans les inscriptions.</i></p>	Clarification sur les évaluations
9'59	<p>E7 – Maîtresse, je passe une évaluation maintenant.</p> <p>M – Euh non, on est là pour s'entraîner. Aujourd'hui tu t'entraînes et quand tu te sentiras prête alors tu pourras t'inscrire.</p> <p><i>En arrière-plan, 7 élèves s'entassent autour de la table et commencent à bavarder.</i></p> <p><i>L'enseignante s'approche et ils prennent de quoi travailler. La majorité de la classe semble engagée dans son travail.</i></p>	<p>Clarification sur les évaluations</p> <p>Bavardages</p>
10'07	<p>E8 – Maîtresse, j'ai fini.</p> <p><i>L'élève tend son ardoise.</i></p> <p>M – Non, c'est à toi de te corriger. Regarde les corrections sont derrière.</p>	Problème de procédure, comment travailler
10'15	<p><i>Alors qu'une élève est en train de s'inscrire dans le tableau de passage des évaluations</i></p> <p>M - Maem, tu ne peux pas mettre ton nom deux fois sur la même ligne. Tu ne peux faire qu'une évaluation à la fois un jour à la fois.</p>	Clarification sur les évaluations

10'33	M – Lino, tu es au travail. Allez !	Problème de mise au travail
10'43	<i>9 élèves sont autour de la table, des bavardages et un volume sonore élevé</i>	Bavardages Volume sonore élevé
10'46	E9 – Maîtresse, maîtresse, il y a des problèmes avec les exercices. M – Oui ? E9 – C'est tout mélangé. J'ai trouvé des jaunes avec des blancs. M – Oui, merci. <i>L'enseignante s'approche de la table et dit d'une voix forte.</i> M - Il y a des ceintures blanches et des ceintures jaunes. Il faut regarder ce qu'on prend et ce qui est écrit sur l'exercice pour pouvoir le ranger dans la bonne pochette.	Commentaire lié au rangement des exercices
11'42 puis 11'59	<i>Deux élèves s'approchent pour demander à être corrigés.</i> M – Euh non, ce n'est pas à moi de faire ça. <i>L'enseignante retourne la feuille d'exercices et pointe la correction.</i>	Problème dû à l'absence de procédure
13'08	<i>On voit 6 élèves autour de la table en train de bavarder et le niveau sonore de la classe est assez élevé.</i>	Bavardages Niveau sonore
14'01	<i>Entre 10'50 et 14'01, on peut voir E3 affairer à ranger les exercices dans leurs pochettes.</i> M - Ce n'est pas le moment de ranger, vous devriez être en train de travailler. <i>Entre 10'05 et 15'25, on voit E7 entre le calendrier et la table à ne rien faire.</i>	Problème de mise au travail Problème de mise au travail
14'55	E7 - Maitresse, je n'ai eu aucune responsabilité depuis le début de l'année. M – Tu as raison et on regardera. Par contre, là maintenant, c'est le moment de travailler.	Question liée aux responsabilités Problème de mise au travail
15'01	M – Tu fais quoi ? E4 – Ben là, je veux m'inscrire à l'évaluation de conjugaison. <i>L'enseignante lui passe un crayon et puis s'approche de la table pour interrompre des bavardages.</i> E4 – et si je voulais..parce que là... M – Abygaëlle, maintenant c'est l'heure de travailler. A quelle évaluation tu t'es inscrite ? Et bien, conjugaison, donc tu prends une fiche de conjugaison ceinture blanche et tu t'y mets.	Bavardages Problème de mise au travail

	<i>L'enseignante lui montre sur la table où sont situés les exercices.</i>	Modélisation
15'34	M – Félix, laisse le rangement et prends un exercice.	Mise au travail
16'46	<i>On voit que E4 reste à bavarder avec des camarades autour de la table.</i> M – Abygaëlle, c'est le dernier rappel. Maintenant tu te mets au travail.	Bavardages Mise au travail
16'51	M – Félix, tu te mets au travail. Le rangement c'est après.	Mise au travail
18'10	<i>On voit 3 élèves qui restent à bavarder autour de la table.</i>	Bavardages
19'22	<i>On voit un regroupement de 9 élèves autour de la table et des bavardages.</i> <i>Alors que 7 des élèves reprennent leur travail, deux demeurent à bavarder.</i>	Bavardages
22'30	M – Je vais vous demander de ranger. Nous allons passer à la suite. Vous ramenez vos exercices, rangez vos ardoises et asseyez-vous à vos places.	

Annexe 4 : Verbatim de la séance 2 du 07.01.2022 (présentation, explicitation et modélisation des procédures)

Temps	Retranscription verbatim de la séance	Caractérisation
0'51	M – Nous allons travailler en ateliers et j'aimerais qu'on voit les procédures. <i>L'enseignante pose un regard sur presque chaque élève.</i>	Engagement des élèves 'on' et le regard sur les élèves.
1'12	M – La première chose que je vous demande. Vous devez choisir un endroit qui vous convient dans la classe et c'est à cet endroit que vous allez travailler. Je ne veux pas vous voir vous déplacer.	Approche verticale, imposée par l'enseignante.
1'26	M – On va faire un essai. Levez-vous et installez-vous à un endroit où vous avez envie de travailler pour les 30 prochaines minutes. Où est-ce que vous allez vous mettre ? <i>La plupart des élèves se lèvent et se répartissent dans la salle.</i>	Engagement des élèves : ils choisissent leur place Modélisation
1'51	E1 – Est-ce que je peux me mettre dans ce coin ? M – Où tu veux. M – Vous avez trouvé votre place ?	Proposition d'un élève

1'54	E2 – On peut se mettre dans le couloir, maîtresse ? M – Non, pas en dehors de la classe.	Proposition d'un élève Limite posée par l'enseignante
2'01	E3 – Est-ce qu'on peut se mettre là ? M – Non, c'est la table où on vient prendre les exercices. Il n'y a pas assez de place.	Proposition d'une élève Limite posée par l'enseignante
2'06	M – Ok, très bien. Revenez. Vous avez donc trouvé votre place. Vous resterez à cette place-là. <i>Les élèves reprennent leur place à leur bureau.</i>	
2'30	M - Numéro 2, je vous demande de travailler en silence. Hier, il y avait beaucoup de bruit, beaucoup trop de bruit et ça nous empêche de nous concentrer. En silence, ça veut dire que notre bouche est fermée. Si vraiment on a besoin d'aide, on peut chuchoter à son camarade ou à la maîtresse. Comme ça. <i>L'enseignante modélise le chuchotement</i>	Approche verticale, imposée par l'enseignante Justification pour favoriser compréhension de la procédure Description précise Exception présentée Modélisation
2'51	E4 – Est-ce qu'on peut travailler ensemble ? M – Le faire ensemble à deux. Non, on doit s'entraîner seul. Mais vous pouvez travailler côte à côte et si jamais tu ne comprends pas vous pouvez montrer, expliquer en chuchotant.	Proposition de l'élève Limite posée par l'enseignante
3'01	M – Numéro 3, vous avez besoin de votre matériel. Qu'est-ce que c'est, votre matériel ? E5 – L'ardoise, le chiffon pour essuyer, le feutre Véléda. M – Si jamais, vous n'avez pas votre ardoise, vous pouvez utiliser votre cahier de brouillon ou du papier de brouillon comme ceux qu'on a ici. <i>L'enseignante pointe du doigt la réserve de papier.</i>	Approche verticale, posée sous forme de question pour favoriser l'engagement Exception présentée Modélisation
3'33	M – Pour ceux qui passent les évaluations, vous avez besoin de quoi ? M – Sur la bibliothèque vous avez l'évaluation à laquelle vous vous êtes inscrit (avec votre nom au dos), vous avez des feuilles de classeur. <i>L'enseignante se dirige vers le fond de la classe où il y a la bibliothèque.</i> M - Vous devez prendre une feuille de classeur et coller votre évaluation dessus. Comment on prend dans le bon sens une feuille de classeur ? Maem ?	Approche verticale, posée sous forme de question rhétorique pour favoriser l'engagement car les élèves ne savent pas ce dont ils ont besoin Modélisation Approche verticale, posée sous forme de question pour vérifier

	<p><i>L'enseignante prend une feuille et la tourne.</i></p> <p>E6 – Euh E7 – On prend les trous de la feuille à gauche et les côtés ronds à droite. M – Et la marge ? E7 – La marge et les trous de la feuille à gauche. Les deux, à gauche. M – Oui, c'est ça. Comme ça, les trous et la marge à gauche. <i>L'enseignante tourne la feuille dans le bon sens et montre en parlant.</i></p>	<p>la compréhension des élèves</p> <p>Explication précise</p> <p>Modélisation</p>
5'08	<p>M – Pour les évaluations, on alterne. On fait une évaluation de maths, puis une de français, puis une de maths, etc. E8 – On peut d'abord faire du français ? M – Oui, l'ordre au départ n'a pas d'importance. Par contre, on veut que vous alterniez. Une fois l'un, une fois l'autre.</p>	<p>Question d'un élève</p> <p>Limite posée par l'enseignante</p>
5'29	<p>M – Vous êtes prêts ? Parce que là, quand je lance le signal, vous travaillerez jusqu'à ce que je sonne le carillon de fin. Au carillon, on range son exercice dans la bonne pochette. On revient rapidement à sa place et les affaires dans le casier.</p>	<p>Question rhétorique pour attirer l'attention.</p> <p>Nouvelle procédure présentée mais sans modélisation.</p>
5'41 5'58	<p><i>Les élèves commencent à sortir leurs affaires, à se lever, le niveau sonore monte.</i></p> <p><i>L'enseignante fait son appel « One, two, three, eyes on me » auquel répondent les élèves « One, two, eyes on you. »</i></p>	
6'05	<p>M – Pour éviter les embouteillages à la table, je vous appelle par groupe. Vous venez prendre un exercice rapidement et vous allez vous installer à votre endroit choisi.</p>	<p>Procédure organisationnelle montée sur place</p> <p>Imposée par l'enseignante</p> <p>Sans modélisation</p>
6'09 à 7'59	<p><i>L'enseignante appelle des groupes d'élèves par 4 ou 5 pour venir chercher leurs exercices.</i></p>	
7'59	<p><i>Les ateliers sont lancés. Tous les élèves sont au travail dans le calme.</i></p>	
8'11	<p>E9 – Maîtresse, au début j'ai pris maths et après j'ai fait un essai sur le français mais j'ai pas réussi.. M – Et ben, il faut que tu continues à t'entraîner. E9 – Mais après j'ai... M – Donc, tu peux pas passer aux maths. E9 – Si !</p>	<p>Elève baromètre négociant l'alternance des matières à travailler</p>

	<p>M – Non ! E9 – C’est pour ça que je me suis... M – Non, je viens de te le dire, tu dois faire du français.</p>	
10'26	<p><i>Des élèves s’attourent autour de la table d’exercices pour changer, il y a des bavardages.</i></p> <p>M (d’une voix forte de loin) – Silence, c’est la règle numéro 2. On parle la bouche fermée. L’enseignante mime le geste d’une bouche zippée.</p>	<p>Bavardages, Rappel de la procédure avec modélisation</p>
11'06	<p><i>Deux élèves restent à la table à bavarder.</i></p> <p>M – Dernier rappel, mettez-vous au travail !</p>	<p>Bavardages Mise au travail</p>
12'47 à 13'10	<p>E10 – Maîtresse, j’ai oublié quelle est la différence entre son et sont. M – Son, c’est un déterminant possessif comme mon, ton. E10 – Ah... M – et sont, c’est le verbe être. Ils sont. Ils sont gentils ces enfants.</p>	<p>Temps libéré pour du travail académique avec les élèves.</p>
13'52	<p><i>Une élève vient faire corriger son évaluation.</i></p>	<p>Temps libéré pour du travail académique avec les élèves.</p>
14'37 à 15'33	<p><i>L’enseignante corrige une autre évaluation en la reprenant avec l’élève.</i></p>	<p>Temps libéré pour faire du travail académique avec les élèves.</p>
15'45	<p><i>Une troisième élève vient faire corriger son évaluation.</i></p>	<p>Temps libéré pour faire du travail académique avec les élèves.</p>
16'24	<p><i>Une quatrième élève vient aussi faire corriger son évaluation.</i></p>	<p>Temps libéré pour faire du travail académique avec les élèves.</p>
17'08	<p><i>Quatre élèves se mettent à bavarder autour de la table de travail.</i> M – HmHm.. (en pointant l’affiche) <i>Les bavardage stoppent et les élèves repartent.</i></p>	<p>Bavardages</p>
18'28 à 18'47	<p><i>Un cinquième élève vient faire corriger une évaluation de géométrie.</i> M – Attention, les traits doivent être fins. Rappelle-moi comment on marque un point ? Est-ce qu’on fait un gros point noir ? Non E 11 – Euh oui, une croix. M – Bon corrige et reviens me voir.</p>	<p>Temps libéré pour faire du travail académique avec les élèves.</p>
20'42	<p><i>Une sixième élève vient avec une évaluation de conjugaison à faire corriger.</i></p>	<p>Temps libéré pour faire du travail académique avec les élèves.</p>

21'54	<p>E9 – Mais je veux m’asseoir ici. E12 – Mais j’étais là avant. E9 – Mais la maîtresse a dit que je pouvais m’asseoir où je voulais. E12 – Mais.. <i>L’enseignante se rapproche.</i> E12- Maîtresse, il m’a pris ma place. E9 – C’est pas vrai, tu n’étais pas là. M – Je ne veux rien entendre, prenez une place et mettez-vous au travail.</p>	<p>Questions autour de la place (élève-baromètre)</p>
22'31	<p><i>La vidéo s’arrête. L’enseignante a ensuite utilisé son téléphone pour faire des photos.</i></p>	

Annexe 5 : Verbatim de la séance 3 du 18.01.2022

Temps	Retranscription verbatim de la séance	Caractérisation
0'15	<p><i>L’enseignante sort l’affiche des comportements et la met au tableau.</i></p>	<p>Idee de publicisation des procédures (visibles et accessibles à tous)</p>
0'31	<p>M – Alors rapidement pour qu’on puisse commencer et qu’on se rappelle tous. <i>L’enseignante pointe du doigt l’affiche et regarde plusieurs élèves un à un.</i></p>	<p>Utilisation du « on » pour mobiliser les élèves. Combiner un support visuel et oral</p>
0'44	<p>M – Cyril, ça se passe ici.</p>	
0'46	<p>M – Vous allez avoir besoin du matériel. Qu’est-ce que c’est le matériel ? <i>20 mains se lèvent</i> M – Qu’est-ce que c’est le matériel pour toi Valentin ? E1 – C’est..euh, crayon gris et euh..gomme</p>	<p>Question pour faciliter révision Forte participation des élèves 20 sur 25 présents Enseignante interroge un élève qui ne lève pas la main pour solliciter son attention</p>
0'57	<p><i>15 autres mains restent levées</i> M – Si c’est tu fais une évaluation, pour ceux qui s’entraînent, vous avez besoin de.... ? <i>10 mains sont levées, la maîtresse du doigt pointe un élève</i> E2 – Ardoise et effaceur M- Et vous prenez le matériel qui est sur la table derrière. On est d’accord.</p>	<p>Acquiescement permet d’entretenir la motivation de l’élève, mais recherche de précision Enseignante choisit à nouveau un élève un peu distrait Enseignante complète, procédure est totalement révisée Phrase tournée sur le collectif incluant</p>

		l'enseignante
1'04	<p><i>L'enseignante pointe la seconde procédure.</i></p> <p>M- Travailler en silence, ça ressemble à quoi ?</p> <p><i>18 doigts se lèvent.</i></p> <p>M – Abygaëlle ?</p> <p>E3 - ça veut dire qu'on ne parle pas.</p> <p>M - ça veut dire que la bouche est fermée.</p> <p>E3 – et on reste à sa place.</p>	<p>Combiner le visuel à l'auditif</p> <p>Sous forme de question pour favoriser l'engagement des élèves</p> <p>Elève-baromètre – aide à mémoriser les procédures et être prête pour la séance</p> <p>Précision par l'enseignante</p>
1'11	<p>M – Oui, rester à un endroit.</p> <p><i>L'enseignante pointe la procédure suivante.</i></p> <p>M – Oui, Abygaëlle, ça ressemble à quoi ?</p> <p>E3 – Ben moi par exemple, je suis assise là-bas et je reste là-bas sauf pour aller chercher un exercice.</p> <p>M – Exactement, vous trouvez votre endroit dans la classe et vous vous y mettez et vous y restez.</p>	<p>Elève-baromètre</p> <p>Exemple très concret grâce à la modélisation</p> <p>Enseignante confirme</p>
1'34	<p><i>L'enseignante pointe une autre procédure.</i></p> <p>M – Qu'est-ce que ça veut dire de travailler tout le temps ?</p> <p><i>20 mains se lèvent.</i></p> <p>M – Félix ?</p> <p>E4 – Travailler tout le temps, on ne s'arrête pas. Ca veut dire qu'on ne s'arrête pas de faire les exercices. On ne parle pas aux autres.</p> <p>M – Travailler tout le temps, ça veut dire qu'on ne passe pas du temps à tourner autour de la table pendant 10 minutes, et ça veut dire qu'on ne fait pas des dessins sur son ardoise...On travaille.</p> <p>D'accord ?</p>	<p>Combiner visuel à l'auditif</p> <p>Question franche</p> <p>Enseignante décrit des potentiels comportements déviants, idée de clarté</p>

1'53	<p>M – Les personnes qui se sont inscrites aux évaluations. Où sont vos évaluations ?</p> <p><i>6 doigts se lèvent</i></p> <p>E5 – Là-bas.</p> <p><i>Des élèves et l'enseignante en même temps pointent le même de bibliothèque.</i></p> <p>M – Vous prenez une feuille. Je vous remontre une fois.</p> <p><i>L'enseignante se dirige vers le meuble et prend une feuille de classeur.</i></p> <p>M – Vous avez une feuille, prenez-la dans le bon sens. Oui Thomas ?</p> <p>E6 – Dans le bon sens, c'est quand les trous sont à gauche. Et la marge aussi est à gauche.</p> <p>M – D'accord. Valentin ? La marge et les trous sont à gauche. C'est le bon sens de la feuille.</p> <p>M- Vous collez la feuille d'évaluation où il y a écrit votre nom. Et vous la faites.</p>	<p>Question franche</p> <p>Modélisation</p> <p>Modélisation combinée à une explication donnée par un élève</p> <p>Reprise par l'enseignante et appel d'un élève distrait</p>
2'27	<p>M – Les personnes qui ont pris conjugaison. Je pense notamment à Mathilde et Clémence vous avez deux exercices à faire. Donc, les personnes qui ont choisi de faire évaluation vous vous y mettez. Les autres, je vous appelle rapidement par groupe.</p> <p><i>Appel de groupe pour prendre les exercices.</i></p>	<p>Précision donnée aux évaluations</p> <p>Procédure de fait pour prévenir les embouteillages à la table</p>
2'51	<p><i>Lancement dans l'activité</i></p> <p>M - Alors, on commence.</p>	<p>Le « on » pour donner un sentiment d'appartenance</p>
3'51	<p>M - Lino, tu te mets au travail. On a tous commencé.</p> <p><i>L'élève sort ses affaires, puis va chercher un exercice.</i></p>	<p>Difficulté d'entrée dans l'activité</p>
4'56	<p>M - Félix, tu te mets quelque part en silence, tu colles ta feuille et tu commences.</p> <p>E7 - Maîtresse, je t'attendais pour le</p>	<p>Difficulté d'entrée dans l'activité due à une mauvaise organisation (élève attendait pour faire son évaluation)</p>

	<p>chrono de l'évaluation des tables de multiplication.</p> <p>M - Installe-toi, j'arrive.</p>	
6'25	<p>E8 – Maîtresse, on peut faire le chrono pour les tables de multiplication.</p> <p>M – Mets-toi à côté de Félix. Voilà c'est parti</p>	
6'36	<p>E9 – Tu vois, tu peux coller comme ça ton test.</p> <p>M – Chut, tu peux aider mais en chuchotant.</p>	Correction sur la forme plutôt que sur le fond
6'58	<i>Le premier élève a terminé son évaluation sur les tables de multiplication et vient pour être corrigé.</i>	
7'12	<i>Le second élève a terminé son évaluation sur les tables de multiplication et vient pour être corrigé.</i>	
8'44	<i>Un troisième élève vient pour faire corriger une évaluation de français sur les accords.</i>	
10'34	<i>Un quatrième élève vient pour faire corriger une évaluation sur la conjugaison.</i>	
11'04	<i>Un cinquième élève vient pour faire corriger une évaluation de géométrie.</i>	
11'29	<i>Une sixième élève vient pour faire corriger une évaluation de français.</i>	
11'34	<p>E10 – Finished !</p> <p><i>Un septième élève vient pour faire corriger une évaluation de maths.</i></p> <p><i>Il y a maintenant un élève qui attend pour être corrigé.</i></p>	
12'54	<i>Une huitième élève (E11) vient pour être corrigé en français sur des chaînes d'accord.</i>	
14'20	<p>M – Félix</p> <p><i>L'enseignante pointe du doigt l'affiche et la procédure n°2 du travail en silence.</i></p>	Rappel de la procédure par un pointage de l'affiche suite à un comportement déviant
14'31 jusqu'à	<i>L'enseignante travaille avec une élève (E11) sur les chaînes d'accord sujet-</i>	Objectif des procédures atteint

15'50	<i>verbe</i>	
15'03	M – Félix, ça ne va pas. Ton comportement nous dérange. E9 – Je me mettais là. M – Vite, installe-toi vite et commence. Au prochain rappel, tu retourneras à ta place.	Comportement déviant du même élève qu'à 4'56 et 14'20, l'enseignante a recours à la menace d'une conséquence (perte du choix de sa place) pour prévenir une future déviance.
15'58 jusqu'à 16'22	<i>Un neuvième élève vient pour faire corriger une évaluation, et l'enseignante fait revenir l'élève sur sa production (identification des verbes conjugués).</i>	Objectif des procédures atteint
16'25	<i>Une dixième élève vient pour faire corriger son évaluation de maths.</i>	
17'47	<i>Le niveau sonore de la classe augmente légèrement. L'enseignante se redresse, regarde les élèves un à un et pointe l'affichage des procédures.</i>	Volume sonore, rappel de la procédure par un pointage de l'affiche.
18'15	<i>Trois autres élèves apportent des évaluations à corriger.</i>	
20'27	<i>L'enseignante leur fait poser leurs évaluations et les renvoie s'asseoir et s'entraîner avec d'autres exercices.</i>	Absence de procédure établie pour rendre les devoirs d'où des difficultés et des décisions ad-hoc quand le nombre d'élèves qui attend est trop important.
21'32 à 22'15	<i>Avec le douzième élève qui avait apporté son évaluation, et l'enseignante fait revenir l'élève sur les symboles mathématiques (plus grand que/plus petit que)</i>	Objectif des procédures atteint
23'37	<i>La vidéo s'arrête, le téléphone a été utilisé pour prendre des photos.</i>	

Quatrième de couverture

La question complexe de la gestion de classe est au cœur des réflexions d'un jeune enseignant. S'il existe un large éventail d'outils de gestion, j'ai choisi de me concentrer sur la gestion de classe avec une organisation centrée sur des procédures et la responsabilité des élèves.

Ici, nous nous intéresserons plus particulièrement à : *La mise en place d'une structure organisationnelle, basée sur la mise en place de procédures connues et partagées par tous les élèves, facilite-t-elle la gestion de classe en régulant les 30 minutes de travail en ateliers et en permettant aux élèves de travailler en autonomie ?*

Les éléments de la partie théorique montrent que les procédures, lorsqu'elles sont explicitement enseignées, revues et connues des élèves, permettent à ces derniers de savoir quoi faire, quand et comment. Ils gagnent donc en autonomie et peuvent s'autoréguler.

La deuxième partie en s'appuyant sur l'analyse des ateliers de français et maths en CM1 met en évidence qu'en effet, grâce aux procédures on observe une réduction des comportements déviants et donc plus de temps dédié aux apprentissages académiques. Néanmoins, le levier-motivation ne doit pas être sous-estimé.

Mots-clés : procédures organisationnelles, autonomie, autorégulation, apprentissage explicite, modélisé et répété