



HAL
open science

La co-construction des règles en EPS transposée dans la classe pour diminuer les comportements déviants : étude de cas

Valentine Vernier

► To cite this version:

Valentine Vernier. La co-construction des règles en EPS transposée dans la classe pour diminuer les comportements déviants : étude de cas. Education. 2023. dumas-04350488

HAL Id: dumas-04350488

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04350488>

Submitted on 18 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du

MASTER

« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation** »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Titre : La co-construction des règles en EPS transposée dans la classe pour diminuer les comportements déviants : étude de cas.

Présenté par

VERNIER Valentine

Sous la direction de :

Lançon Eric

Grade : responsable de l'INSPE de Belfort

Année universitaire 2022-2023

DESCRIPTIF DU MEMOIRE

Champs scientifiques : pédagogie, éducation physique et sportive, sciences de l'éducation.

Objet d'étude : La co-construction de la règle sportive en EPS comme levier pour la co-construction des règles principales dans la classe.

Méthodologie : un entretien semi-directif.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
Introduction :	5
Le climat scolaire, les comportements déviants et la notion de règle, en EPS et dans la classe, dans les textes officiels :	5
I)Climat scolaire et EPS	7
1)Définition du climat scolaire.....	7
2)Etablir un climat scolaire de qualité.....	7
A)Les facteurs permettant d'établir un climat scolaire de qualité	7
B)Travailler sur le climat scolaire avec les élèves	7
3)Etablir un climat scolaire de qualité, le rôle spécifique de l'EPS	8
A)Définition de l'EPS et spécificité du rapport au corps.....	8
B)EPS et interactions sociales.....	9
II)Comportements déviants : comprendre les comportements déviants pour mieux les dépasser	9
1)Les contextes difficiles	9
A)Définition	9
B)Elève difficile ou élève en difficulté ?	9
2)Les comportements déviants.....	10
A)Dans la classe : les différentes formes de violence et leur impact sur le climat scolaire	10
B)En EPS : la place de la violence en EPS	11
III)La règle	11
1)La règle dans la classe.....	11
A)La règle dans les textes officiels	11
B)Les différents types de règles dans la classe	12
2)La règle en EPS.....	13
A)Institutionnellement, ce qu'est la règle en EPS.....	13
B)Les types de règles en EPS.....	14
3)La règle dans le système éducatif	16
A)Le système éducatif.....	16
B)Dans la classe	16
C)En EPS.....	17
D)La règle, un moyen d'éducation.....	17
IV)Co-construire la règle pour améliorer le climat de classe.....	18
1)Ce qui se fait en classe quant à la co-construction de la règle	18
A)Outils pédagogiques	18

B)Le contrat didactique	21
C)Utiliser la règle pour diminuer les comportements déviants en facilitant l'acceptation de la règle	22
2)Ce qui se fait en EPS quant à la co-construction des règles	23
3)Co-construire les règles de la classe sur le modèle de la co-construction des règles en EPS	25
4)La co-construction des règles dans les textes officiels	26
5)Peut-on tout co-construire ?	27
V)Problématique et hypothèses de recherche	28
Ma problématique :	28
Présentation de mes hypothèses de recherche :	28
VI)Méthodologie :	28
VII)Présentation des résultats.....	29
VIII)Discussion et retour sur les hypothèses énoncées	36
Les biais.....	39
Conclusion.....	40
Bibliographie :	41
Annexe 1 : questions de l'entretien semi-directif.....	44
Annexe 2 : retranscription de l'entretien	45
Résumé :	52
Mots clés :	52

Introduction :

La gestion de la classe est un enjeu fondamental du quotidien de l'enseignant. Un bon climat de classe facilite les apprentissages et la réussite des élèves. En EPS, le climat de classe peut s'avérer différent. En effet, l'EPS se distingue des autres disciplines par la mise en jeu des corps des élèves. Par cette spécificité, cette discipline peut agir différemment des autres sur le climat scolaire.

Le climat scolaire repose sur le cadre de la classe, étant lui-même défini par l'ensemble des règles qui déterminent les droits et les devoirs de la classe. Les manquements à ces règles sont qualifiés de comportements déviants. Comment expliquer les comportements déviants ? Les droits et les devoirs de la classe sont régies par des règles et, de plus, des règles spécifiques à la discipline EPS s'ajoutent à celles de la classe lors du cours d'EPS. Comment les élèves se comportent-ils face à cette diversité de règles en EPS ?

Les comportements déviants sont intimement liés au rapport qu'entretiennent les élèves aux différentes règles. Ainsi, la règle est un moyen d'éducation. On peut donc modifier le rapport des élèves aux différentes règles afin de diminuer les comportements déviants lors du cours d'EPS et dans la classe.

Le climat scolaire, les comportements déviants et la notion de règle, en EPS et dans la classe, dans les textes officiels :

Diminuer les comportements déviants au sein de la classe, nuisibles à un climat scolaire propice aux apprentissages, est une des missions de l'enseignant. En effet, une des compétences communes à tous les professeurs est « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »¹.

La spécificité de la discipline EPS, par son aspect social, peut être utilisée pour contribuer à la diminution de ces comportements déviants, notamment par l'approche de la notion de règle.

On retrouve ces thèmes dans les textes officiels dès le cycle 1 et jusqu'au cycle 3. Tout d'abord, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble². Pour atteindre cette finalité, toutes les conditions doivent être réunies afin que les élèves puissent apprendre à interagir avec les autres en partageant des règles.

L'EPS permet à tous les élèves de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles afin de répondre aux enjeux de formation du socle commun. Parmi

¹ Selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BO 2013

² Selon le BO du 30 juillet 2020

elles, la troisième compétence travaillée est : « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ».

Dès le cycle 1, l'équipe pédagogique a pour mission d'aménager l'école afin « d'offrir aux enfants un univers qui multiplie les occasions d'expériences relationnelles » afin de « permettre à l'élève de se construire comme individu au sein d'un groupe » et « d'apprendre à coopérer ».

Au cycle 2, les textes officiels mentionnent l'accès à « des valeurs morales et sociales par des pratiques physiques individuelles et collectives ». L'EPS permet de « créer les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe, respecter les règles et autrui, accepter l'autre avec ses différences »².

Les programmes d'EPS évoquent, au cycle 3, « une compréhension de la nécessité de la règle et une capacité à respecter les règles ». La capacité à « reconnaître et exprimer les émotions »² émerge chez les élèves lors du cycle 3. Cette capacité apparaît comme un axe de contrôle émotionnel et de gestion des comportements déviants.

L'EPS apparaît dans les textes officiels comme un levier d'apprentissage de valeurs morales et sociales et de comportements citoyens permettant de diminuer les comportements déviants et de faciliter l'acceptation de la règle lors du cours d'EPS comme dans la classe.

Ce survol des textes officiels liés au climat scolaire et aux règles m'amène au questionnement suivant qui va orienter mes recherches théoriques. Qu'est-ce que le climat scolaire ? Comment établir un climat scolaire de qualité ? Comment améliorer le climat scolaire ? Qu'est-ce que la gestion de classe ? Qu'est-ce que l'EPS ? Qu'en est-il du climat scolaire en EPS ? Quelles sont les spécificités des tensions en EPS ?

Qu'est-ce qu'un comportement déviant ? Qu'est-ce qu'un contexte difficile ? Qu'est-ce qu'un élève difficile ? Comment qualifier les comportements déviants ? Qu'est-ce qui engendre des comportements déviants et comment les dépasser ? Quel est leur impact sur le climat scolaire ? dans la classe ? et en EPS ? Les violences ou tensions sont-elles moins présentes en EPS que dans les autres disciplines ?

Qu'est-ce que la notion de règle ? Qu'est-ce qu'une norme ? Qu'est-ce que la règle en EPS ? Qu'est-ce que la règle dans la classe ? La règle peut-elle être utilisée comme moyen d'éducation ? Comment faciliter l'acceptation de la règle ? Comment faire percevoir aux élèves l'utilité de la règle ? Pourquoi co-construire les règles ? Comment les co-construire ? En quoi l'acceptation et la co-construction de la règle facilitent le climat scolaire ? Qu'en est-il de la co-construction des règles en EPS ? Qu'est-ce que les défis coopératifs ? Quelles difficultés peuvent-ils poser ? Comment co-construire les règles de la classe sur le modèle de la co-construction des règles en EPS ? Toutes les règles se discutent-elles ?

I) Climat scolaire et EPS

1) Définition du climat scolaire

Le climat scolaire qualifie le bien-être à l'école de tous ses acteurs. C'est « la perception qu'ont les élèves, les équipes éducatives et pédagogiques, les parents, de leur expérience, de la vie et du travail dans l'école »³. Le climat scolaire prend en compte à la fois le sentiment de sécurité, la motivation, l'engagement et le plaisir des différents acteurs de l'école.

2) Etablir un climat scolaire de qualité

A) Les facteurs permettant d'établir un climat scolaire de qualité

Les recherches de ces dernières années ont permis d'identifier différents facteurs ayant un impact sur le climat scolaire. Pour agir sur le climat scolaire afin d'améliorer la vision de l'école qu'ont les élèves, le personnel et les parents, voici les facteurs sur lesquelles peuvent s'appuyer les équipes éducatives.

Tout d'abord, ils peuvent se focaliser sur l'instauration d'une justice scolaire, avec un cadre et des règles explicites et explicitées. La coéducation avec les familles est un autre de ces facteurs. Aussi, les équipes éducatives peuvent travailler davantage en équipe, utiliser des stratégies d'équipe pour briser la solitude dans la classe. La qualité de l'équipe de l'école est primordiale. L'équipe éducative peut également développer les pratiques partenariales, par exemple avec des associations hors de l'école. Utiliser des stratégies pédagogiques favorisant l'engagement collectif des élèves et la coopération est une autre des pistes pour établir un climat scolaire propice aux apprentissages. Enfin, la prévention des violences, notamment le harcèlement grâce à des interventions de type « éducation à... » est primordiale dans l'établissement d'un climat scolaire de qualité. Ces facteurs apparaissent comme conditions d'une école sereine et bienveillante.

B) Travailler sur le climat scolaire avec les élèves

Caroline Veltcheff explique « un principe simple : personne ne peut apprendre quand il/elle ne se sent pas en sécurité, c'est le point de départ absolu. Quand un enfant se sent victime ou

³ Selon le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, octobre 2021

est victime de violences, nous voyons bien dans les établissements que mécaniquement les résultats scolaires ne sont pas au rendez-vous »⁴.

En effet, un bon climat scolaire permet l'amélioration des résultats scolaires et du bien-être des élèves et des adultes dans la classe et à l'école, la diminution du harcèlement, des problèmes de discipline, des inégalités scolaires. Un meilleur climat scolaire engendre également une plus grande stabilité des équipes éducatives et une baisse de l'absentéisme. Travailler sur le climat scolaire avec les élèves est un facteur déterminant de leur réussite éducative. On peut travailler sur le climat scolaire avec les élèves en explicitant le règlement intérieur et les droits et les devoirs qu'il impose afin d'en vérifier sa bonne compréhension et dans le but de discuter de la cohérence des sanctions, de leur dimension éducative et d'aborder la justice scolaire.

3) Etablir un climat scolaire de qualité, le rôle spécifique de l'EPS

A) Définition de l'EPS et spécificité du rapport au corps

L'EPS est, selon M. Delaunay, « à définir aujourd'hui comme une discipline scolaire (inscrite dans les valeurs de l'école), d'enseignement obligatoire (à la différence des pratiques volontaires extrascolaires), visant à faire acquérir des connaissances, des savoirs et des modes d'action fondamentaux ». Cette discipline vise à développer différents domaines chez l'individu tels que le « développement des personnalités, de la gestion de leur vie physique, de leur intégration sociale par l'éducation des conduites motrices et disposant de sa didactique propre (qui n'est pas la somme des didactiques des APSA) afin de contribuer à la réussite de tous. »⁵

L'EPS est une discipline qui a la spécificité de prendre en compte le corps. En effet, le corps constitue le matériau premier de travail. De ce fait, le climat scolaire en EPS est différent de celui qui règne dans les autres disciplines. A travers des APSA visant le développement de la culture de l'effort, l'empathie, la socialisation, l'effort collectif, le rapport au corps peut être utilisé afin d'améliorer le climat de classe.

La discipline EPS fait le lien entre corps et langage, utiliser la médiation par le langage est une piste pour favoriser un climat de classe de qualité.

⁴ Caroline Veltcheff, chargée de mission et responsable de la thématique du climat scolaire auprès de la délégation ministérielle prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire, 2015

⁵ Selon M.Delaunay, *revue académique des enseignants d'EPS*, 1991.

B) EPS et interactions sociales

En EPS, les relations sociales sont nombreuses et variées, les déplacements des élèves sont plus nombreux et libres que dans la classe, les tâches à réaliser sont plus souvent collectives. Tous ces éléments vont multiplier les interactions sociales. De ce fait, la discipline EPS est également propice à de nombreuses tensions. Pour certains élèves, il est difficile de coopérer, de communiquer ou encore de se confronter. Les nombreuses interactions sociales peuvent être sources de divers conflits en EPS.

II) Comportements déviants : comprendre les comportements déviants pour mieux les dépasser

1) Les contextes difficiles

A) Définition

« Un contexte peut être caractérisé de difficile lorsque des modalités d'actions efficaces dans des contextes dits « ordinaires » ne le sont pas dans ce contexte ⁶ ». Les difficultés présentes dans un contexte difficile sont de différents ordres. Aux difficultés sociales, économiques et culturelles s'ajoutent les difficultés de logement. Les conditions de vie des élèves scolarisés dans les établissements scolaires difficiles sont dommageables à la réussite scolaire. Les familles peuvent parfois manquer de maîtrise de la langue française, ce qui rend les relations avec le personnel éducatif difficiles. Les intervenants des contextes difficiles ont souvent peu d'expérience professionnelle et les équipes éducatives varient souvent. Ces contextes sont souvent stigmatisés notamment à cause des faits de violences qui peuvent se produire dans le quartier et parfois s'inviter dans l'enceinte de l'établissement. Cette image négative peut engendrer une fuite des familles pour éviter ces établissements scolaires.

Un manque de mixité sociale ou un manque de coopération au sein de l'équipe éducative sont autant de facteurs qui peuvent faire qu'un contexte est caractérisé de difficile.

B) Elève difficile ou élève en difficulté ?

Les élèves difficiles sont des élèves qui entretiennent un rapport conflictuel à la norme scolaire. Les hypothèses explicatives de leurs comportements déviants sont multiples. Elles

⁶ Vors O., Sève C., Mathé P., Les contextes difficiles, *EP&S éditions*, 2018.

peuvent par exemple être l'expression d'une réponse aux violences vécues ou encore à un déficit langagier. Les élèves difficiles peuvent avoir des attitudes d'opposition systématiquement lors de l'instauration de règles, tels qu'un refus de communication ou des comportements déviants voire violents. Dans une classe difficile, les relations entre les élèves peuvent être pénibles, l'inattention lors de la passation des consignes peut être importante, et les interventions des enseignants pour gérer les diverses incivilités nombreuses.

Il faut toutefois veiller à différencier un élève difficile d'un élève en difficulté. Un élève en difficulté est lui en difficulté dans les apprentissages.

2) Les comportements déviants

A) Dans la classe : les différentes formes de violence et leur impact sur le climat scolaire

Les comportements déviants sont un ensemble de comportements non adaptés à la norme scolaire, à ce qui est attendu du « métier d'élève »⁷.

On peut qualifier de comportement déviant tout manquement au règlement, réflexion verbale ou insulte, tout comportement antisocial par rapport à la norme scolaire comme de la passivité, une agitation ou une forme d'agressivité. Tous ces comportements déviants sont qualifiés de formes de violence. Le harcèlement fait également partie des violences scolaires.

Ce sont ces formes de violence qui dégradent le climat scolaire. Les incivilités, provocations, insolences, refus d'obéir, contestations, agitations, refus de travailler et indifférences sont les violences les plus sujettes à la dégradation du climat scolaire et à l'instauration d'un climat de tension dans la classe. Les comportements déviants englobent une diversité de comportement, allant d'élèves qui râlent pour exprimer leur mécontentement à une réelle transgression d'une règle fondamentale en passant par des moqueries à des camarades.

La violence à l'école ne se limite pas aux phénomènes graves mais est aussi toute forme de microviolences régulières et répétées dans le temps qui engendrent un climat de classe agité et non propice aux apprentissages.

Les élèves difficiles sont parfois enfermés dans leur image de mauvais élève. Pour avoir l'impression d'exister dans le système scolaire, ils jouent ce rôle qu'ils estiment être le leur, celui de mauvais élève.

Les comportements violents sont le plus souvent utilisés pour établir une communication avec autrui. C'est un moyen de rétablir la communication entre l'élève et le système scolaire et c'est le seul moyen d'expression disponible. Le rôle de l'enseignant est alors de prendre un

⁷ Notion évoquée par Philippe Perrenoud dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* en 2018

rôle de guide afin d'aider l'élève à utiliser le langage pour restructurer ses modalités de communication et ainsi baisser la fréquence des comportements violents.

B) En EPS : la place de la violence en EPS

L'EPS est une discipline souvent perçue comme suscitant la motivation des élèves, surtout en contexte difficile. Or, lors du cours d'EPS, l'enseignant peut rapidement observer un désinvestissement de la part des élèves. Le cours est vécu comme une récréation pour la plupart des élèves qui ne voient pas la nécessité de l'apprentissage en EPS. L'EPS n'est donc pas épargné par les comportements déviants. La mise en jeu des corps est souvent perçue comme une occasion de libérer les tensions accumulées lors des périodes d'immobilité de la journée. Les corps étant en mouvement en EPS, les conflits ou autres comportements déviants tels que les réactions agressives, insultes, mises à l'écart deviennent saillants.

Aussi, l'EPS peut être à l'origine d'un mal-être et d'un refus de pratiquer, dus à l'exposition des corps au regard de tous que cette discipline engendre.

On peut penser que les sports collectifs socialisent or ils peuvent au contraire « être à l'origine, suivant l'utilisation qui en est faite, d'incivilités, de frustrations, de renforcement de mécanismes d'influence ou de domination à l'intérieur d'un groupe, voire même de conflits violents »⁸. Comme explicité précédemment, la discipline EPS fait le lien entre corps et langage. Le cours d'EPS est donc un moment propice pour guider l'élève vers la restructuration de ses modalités de communication. Les comportements déviants sont l'expression d'un manque de contrôle émotionnel. Par l'utilisation d'APSA supports réglementées, l'élève apprend à contrôler ses émotions pour diminuer la fréquence des comportements déviants.

III) La règle

1) La règle dans la classe

A) La règle dans les textes officiels

Un référentiel des compétences professionnelles communes à tous les professionnels du professorat et de l'éducation est publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013. Une de ces

⁸ Vincent Valéry, *EPS et sports collectifs : du terrain d'affrontement au terrain d'entente*, 2002

compétences est « inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école »⁹.

Le cadre réglementaire de l'école comprend non seulement ses règles de fonctionnement (règlement intérieur) mais aussi son organisation administrative et budgétaire, les dispositions relatives à la sécurité des élèves ainsi que les compétences et rôles des différentes instances au sein de l'école.

Inscrire son action dans le cadre réglementaire de l'école c'est donc prendre en compte ces différents éléments tout en respectant les textes officiels, qui font partie également des obligations réglementaires des professionnels du professorat et de l'éducation.

Les règles et le règlement sont à distinguer. Les règles de l'école sont définies par le règlement intérieur.

Le règlement intérieur d'un établissement définit les droits et les devoirs de tous les membres de la communauté éducative. Il est élaboré par le directeur d'école, est examiné puis voté lors du conseil d'école. Ce règlement fixe les règles et principes de vie dans l'école (assiduité, laïcité, dignité de l'enfant, heures d'entrée et de sortie, règles d'hygiène et de sécurité, organisation du dialogue avec les familles), mais aussi les sanctions.

B) Les différents types de règles dans la classe

A l'école, les règles sont inévitables, elles régissent la vie en communauté. Les règles dans la classe favorisent un climat de classe serein, permettent à l'élève de se construire au sein d'un groupe et d'apprendre le fonctionnement d'une société. Les déviances ou perturbations dans la classe peuvent être appréhendées selon les différentes catégories de règles qui y sont présentes.

Parmi toutes les règles de la classe, on peut distinguer les principes fondamentaux, les règles principales et les règles secondaires. Les principes fondamentaux sont les points jugés essentiels par l'enseignant selon sa conception de la vie de la classe. La sécurité physique ou affective, l'implication personnelle peuvent être des principes fondamentaux. Ils doivent être explicités et définis au sein de la classe.

Les règles principales résultent des principes fondamentaux, ce sont les règles qui vont permettre d'atteindre un principe fondamental. Par exemple, en lien avec le principe fondamental de la sécurité affective, on pourra instaurer une règle énonçant que je dois essayer de régler les différends par le dialogue. Ces règles sont souvent rédigées sous la forme

⁹ Référentiel des compétences professionnelles communes à tous les professionnels du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel, 25 juillet 2013.

d'un règlement qui peut être affiché dans la classe. Elles ne doivent pas être trop nombreuses. Les élèves doivent savoir clairement ce qui est attendu d'eux.

Les règles secondaires résultent elles des règles principales. Ce sont des règles spécifiques, des exemples d'application concrets en lien avec une règle principale. Par exemple, la règle « je ne lance pas le matériel » est une règle secondaire de la règle « je prends soin du matériel ».

Méard caractérise les élèves qui décodent toutes les règles de l'école d'élèves autonomes. Ces élèves sont pour lui ceux qui se prêtent au jeu de l'école. On remarque en revanche des élèves qui rejettent les règles. Ces élèves traitent l'ensemble des règles sans discrimination, en ayant toujours à l'esprit que l'école est obligatoire et que tout leur est imposé. Ils attribuent un caractère injustifié et non négociable à toutes les règles, même à celles qui ne le sont pas.

« L'école est un espace de contraintes dans lequel les élèves sont assujettis à un métier d'élèves ayant des règles et des normes très précises »¹⁰. Les élèves difficiles ont souvent un rapport particulier à la règle. Ils ne perçoivent pas toujours le sens des règles scolaires, ils voient en elles des contraintes plus subies que nécessaires à la vie en communauté. Les élèves doivent pouvoir s'approprier le but des règles, elles doivent être concrètes et proches de leurs préoccupations.

2) La règle en EPS

A) Institutionnellement, ce qu'est la règle en EPS

Selon les textes officiels, la règle en EPS au cycle 1 est définie par « les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits, etc.) » et ces règles sont « une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres »¹¹. Au cycle 1, les règles communes qui définissent le jeu sont présentées comme les uniques règles du cours d'EPS.

Dans les programmes, la règle en EPS au cycle 2 est évoquée dans les propos suivants : « élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements », « respecter les règles essentielles de sécurité », « respecter les règles essentielles de jeu et de sécurité »¹². On constate que la règle n'est plus uniquement la règle commune qui régit le jeu, les élèves peuvent également l'élaborer. Ils doivent non seulement respecter les règles mais aussi les faire respecter notamment en prenant le rôle d'arbitre. La notion de règles de sécurité apparaît.

¹⁰ Perrenoud, 1994

¹¹ Selon le Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021

¹² Selon le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

Institutionnellement, la règle en EPS au cycle 3 est évoquée dans les termes suivants : « comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements », « respecter les règles des activités », « connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement », « respecter les règles [du jeu] »¹³. La compréhension des règles en EPS apparaît au cycle 3. Les règles de sécurité sont toujours évoquées ainsi que le respect des règles des activités et le rôle de faire respecter celles-ci.

B) Les types de règles en EPS

Comme nous l'avons vu, l'utilisation d'APSA supports réglementées en EPS peut aider l'élève à contrôler ses émotions pour diminuer la fréquence des comportements déviants. En effet, le cours d'EPS est structuré par de nombreuses règles. Des règles spécifiques s'ajoutent aux règles de la classe et ce sont les différents rapports de l'élève à ces différentes catégories de règles qui déterminent l'attitude de l'élève lors du cours d'EPS.

Méard et Bertone proposent une classification des règles en EPS¹⁴. Parmi ces catégories de règles, on retrouve les règles institutionnelles, elles sont de l'ordre du règlement et dépassent le cadre du cours d'EPS, elles sont justifiées par les finalités du système scolaire. Être à l'heure et en tenue est par exemple une règle institutionnelle. Les règles groupales sont une seconde catégorie de règles, elles sont spécifiques à la classe, relèvent d'un accord, ce sont les règles de fonctionnement de la classe. Elles ne sont pas nécessairement écrites, ce sont des conventions momentanées. Se répartir les rôles au moment du rangement du matériel est une règle groupale. Les règles sportives (règles du jeu) sont les règles qui régissent les conditions du jeu, les pouvoirs respectifs des joueurs. Ces règles peuvent être modifiées dans un but didactique et sont manipulables par les élèves. Accepter d'arbitrer et de se faire arbitrer par un camarade est une règle sportive. Les règles de sécurité relèvent quant à elles d'obligations visant le maintien de l'intégrité des individus. S'échauffer avant une activité ou encore parer en gymnastique sont des règles de sécurité. Enfin, les dernières règles intervenant en EPS sont les règles d'apprentissage. Ce sont les opérations à intégrer pour comprendre. S'auto-évaluer ou apprendre à plusieurs sont des règles d'apprentissage.

L'EPS n'est pas épargnée par les rapports difficiles des élèves à la règle. Aux difficiles rapports aux règles de l'école qu'ont les élèves s'ajoutent les attentes ludiques des élèves vis-à-vis des pratiques physiques et le rapport particulier au corps et à la performance, spécificités de la discipline EPS. De ce fait, les comportements déviants peuvent parfois même apparaître davantage en EPS que dans la classe face à l'omniprésence des règles, à cause des règles spécifiques à l'EPS qui se surajoutent aux règles communes à toutes les autres disciplines.

¹³ Selon le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

¹⁴ Méard et Bertone, « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS », Revue EP 259, 1996.

Lors du cours d'EPS, on peut observer différents types d'actions d'élèves. Selon Méard¹⁵, on retrouve les actions anormales, caractérisées par le non suivi des règles à cause de leur méconnaissance, les actions d'opposition, qui sont issues d'un refus de la part des élèves de suivre des règles, ou encore les actions hétéronomes, marquées par des petites déviations ou de la passivité. Il relève aussi les actions autorégulées, qu'on retrouve chez les élèves qui suivent les règles par un engagement volontaire ainsi que les actions autonomes, où l'élève prend des initiatives, collabore avec l'enseignant afin d'inventer de nouvelles règles.

Le sens attribué par les élèves aux différentes règles s'étend de leur totale méconnaissance à une compréhension avec adhésion en passant par une connaissance sans compréhension ou encore à un refus de celles-ci.

Méard a donc mis en lien ces types d'actions d'élèves avec les différentes façons dont l'enseignant énonce les règles en EPS. Les règles énoncées sont pour la plupart des règles d'apprentissage, relatives aux savoirs disciplinaires. Le respect de ces règles peut être lié à un plaisir immédiat (remporter le match) ou différé (progresser en natation pour avoir une note satisfaisante au baccalauréat). Or, certains élèves sont indifférents face à ces règles. Le système de règles de la séance d'EPS est pour certains élèves une globalité, toutes les règles sont imposées et non justifiées par l'enseignant.

L'ensemble des rapports d'un élève aux différentes règles détermine son attitude en cours d'EPS. Cependant, la modification d'un des rapports à une catégorie de règles d'un élève influence le rapport de celui-ci aux autres catégories de règles.

Une proposition de dispositif est la stratégie du « contest » en jeux collectifs. Chaque équipe a la possibilité de contester un certain nombre de fois la décision de l'arbitre. L'enseignant accompagne le rapport entre la règle du jeu, sa mise en mot, sa légitimité et son interprétation. L'objectif est d'inciter les élèves à contrôler leurs émotions, à communiquer, à exprimer leur ressenti par le langage, à mieux accepter les règles du jeu.

En revanche, ce dispositif est bénéfique seulement si le match est filmé avec une tablette afin de revenir sur l'action litigieuse. Il ne s'agit pas de contester une décision qui n'est pas discutable. L'arbitre n'aurait alors plus aucune légitimité. Il est question de revenir sur des actions sur lesquelles on pourrait douter, sur lesquelles il peut y avoir un complet désaccord entre la décision d'un arbitre et le point de vue d'un joueur. On fait alors appel à la vidéo pour éclaircir l'action, pour vérifier que la décision prise par l'arbitre est justifiée. La décision est alors explicitée et ne peut plus être contestée. Le rapport de l'élève aux règles sportives (ici en lien avec l'arbitrage) peut ainsi être modifié et pourra entraîner une modification du rapport qu'entretient l'élève avec les autres catégories de règles.

¹⁵ Enseigner l'EPS en milieu difficile : rencontre avec Jacques Méard, *propos recueillis par Benoit Montégut, Café pédagogique*, 2014

3) La règle dans le système éducatif

A) Le système éducatif

Le système éducatif est le système d'enseignement. Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes dont celui qui définit que « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».¹⁶

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est une obligation. Cette obligation s'applique à tous les enfants à partir de 3 ans et jusqu'à 16 ans (depuis 1959). La scolarisation (ou l'instruction à domicile) est donc une règle imposée par une loi. En effet, il existe même des sanctions de manquements à l'obligation scolaire.

Le système éducatif est lui-même fondé sur une règle, l'obligation scolaire.

B) Dans la classe

Le système éducatif énonce également des règles à respecter au sein de l'école et dans la classe, ce sont les obligations des personnels. Tous les professeurs des écoles travaillent dans le respect de la déontologie de leur profession. Ils se doivent d'assurer leur service et ce dans le respect de certaines règles. Notamment l'obéissance aux instructions du supérieur hiérarchique, l'acceptation du contrôle hiérarchique ou encore la discrétion professionnelle.

Le système éducatif définit également des règles à respecter au sein de l'école et dans la classe pour les élèves, à travers le règlement intérieur de l'école. Ce règlement établit des obligations pour les élèves, comme pour tout membre de la communauté éducative. Ils doivent par exemple, respecter les locaux et le matériel mis à leur disposition ou encore appliquer les règles d'hygiène et de sécurité apprises. Même si le règlement intérieur des écoles maternelles et élémentaires est élaboré au sein de chaque école, il doit s'appuyer sur le règlement intérieur départemental type qui précise les modalités de fonctionnement des écoles publiques du département. Ce règlement départemental répond aux lois qui organisent l'enseignement primaire au niveau national. Le règlement intérieur est donc en concordance avec les principes du système éducatif français.

Ainsi, les professeurs des écoles comme les élèves ont des règles à respecter dans la classe et au sein de l'école qui sont énoncées par le système éducatif.

¹⁶ Constitution du 4 octobre 1958

C) En EPS

Le système éducatif, à travers les programmes scolaires, exprime des obligations quant à l'EPS à l'école primaire.

L'enseignant doit consacrer 108h par an aux activités physiques et sportives. Il doit proposer plusieurs activités physiques et sportives au cours de l'année aux élèves afin qu'ils construisent des apprentissages solides quant à la réalisation de performances, l'adaptation à différents environnements, les activités à visée artistique, esthétique ou expressive et les activités de coopération et d'opposition individuelle et collective.

Concernant les obligations des élèves en EPS, le règlement intérieur départemental type ne définit pas systématiquement les règles et obligations du cours d'EPS contrairement aux règlements intérieurs de l'enseignement secondaire.

D) La règle, un moyen d'éducation

Dans les années 1960 et 1970, certains pédagogues ont élaboré des modèles éducatifs articulés autour de l'idée de privilégier une pédagogie sans autorité en éliminant toute autorité magistrale. L'enseignant serait une entrave au développement individuel de l'enfant. Dewey explique en 1906 « il ne s'agit pas d'imposer quelque chose du dehors. Il faut permettre à la croissance d'atteindre son développement le plus élevé »¹⁷. Méard distingue lui l'autorité de l'autoritarisme. Il prouve en 1998 que même si tout le monde s'accorde à mettre en avant les effets négatifs de l'autoritarisme sur l'attitude des élèves, il semble évident que l'autorité est incontournable à l'école¹⁸. L'enseignant ne peut échapper à son statut particulier dans la classe. Il justifie la position d'autorité de l'enseignant en expliquant que l'absence de l'adulte pour veiller au respect des règles ferait émerger une loi interne tyrannique entre élèves, bien plus que celle qui règne en présence d'un adulte.

Le respect des règles en milieu scolaire, contrôlé par un adulte, serait donc un moyen d'éducation.

Mais les règles sont souvent invisibles tant qu'un problème ne donne pas l'occasion de l'évoquer. C'est en voulant résoudre ce problème que la règle est formulée. Les règles sont conçues parce qu'elles ont une fonction, parce qu'elles répondent à une situation problème. Si le problème ne se produit pas, elles restent invisibles. Les règles sont donc posées d'emblée aux élèves, afin d'éviter d'être confrontés à la situation problème, sans qu'ils n'aient assistés au cheminement qui a conduit à la formulation de ces règles. Nous faisons appliquer un

¹⁷ Dewey, 1906, cité dans l'ouvrage de Méard et Bertone, L'autonomie l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, 1998

¹⁸ Méard et Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, 1998

contrat en passant par des règles, ces règles marquent l'exercice d'une autorité. Or, les origines de ce contrat sont masquées. Expliquer le cheminement de ce constat pourrait le rendre sensé aux yeux des élèves.

IV) Co-construire la règle pour améliorer le climat de classe

1) Ce qui se fait en classe quant à la co-construction de la règle

A) Outils pédagogiques

La co-construction peut s'appliquer à tous types de règles. Il est ainsi possible de co-construire une règle grammaticale par exemple. Lors d'une activité de dictée en français au cycle 2 ou 3, la dictée peut être co-construite, c'est le principe de la dictée négociée. Suite à une dictée traditionnelle, où chaque élève réalise une production individuelle, les élèves vont, par petits groupes, comparer leur production sans que l'enseignant intervienne. Ils vont entrer en négociation. Ils vont justifier leurs choix orthographiques. L'enseignant gère les échanges entre les élèves afin que le débat se déroule bien, mais il ne donne pas les réponses. Les élèves du groupe se mettent d'accord sur une écriture de la dictée par le biais d'une production commune. Le savoir est construit en interaction avec les autres. Cette situation permet à l'élève de faire face à un problème avec ses camarades, la tâche est collective. L'erreur orthographique est perçue comme un problème à résoudre collectivement comme Ghislaine Haas l'exprime : « Les discussions dans le cadre de l'atelier leur permettent de découvrir qu'ils ne sont pas seuls à faire les mêmes erreurs, que ces erreurs respectent une certaine logique, même si ce n'est pas celle qui est requise, qu'il y a véritablement matière à réflexion autour de l'orthographe, et que cette réflexion est, de plus, intéressante. »¹⁹

Outre les règles grammaticales, les règles de vie au sein de la classe peuvent également être co-construites avec les élèves. Pour gérer les manquements aux différentes règles de la classe, on retrouve souvent dans les classes des systèmes variés de gestion du comportement en lien avec le respect du règlement de la classe. Il existe des systèmes de points, semblables à des permis à points, des systèmes de sanction où les manquements sont sanctionnés ou des systèmes de récompense où les comportements souhaités sont valorisés.

Dans un système de sanction, l'élève bénéficie de plusieurs chances pour corriger son comportement avant d'être sanctionné, par un système de croix, de bâtons, de changement de couleurs, de jetons ou autre. Or, pour que la sanction soit éducative, l'élève doit avoir compris

¹⁹ Haas Ghislaine, Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, 1999

en quoi son comportement nuit au bon climat de la classe, à son propre bien-être et à ses apprentissages. Il doit pour cela percevoir le sens de la règle qu'il n'a pas respecté. Il est donc nécessaire qu'il se soit approprié le règlement de la classe en ayant participé à son élaboration.

Aussi, dans un système de récompense, où on pourrait chercher par exemple à tendre vers un rapport de cinq commentaires positifs pour chaque commentaire négatif, la valorisation ne doit pas nécessairement passer par la récompense matérielle. Il est préférable d'accorder un privilège ou une responsabilité à un élève plutôt qu'une récompense matérielle. L'importance de bien se comporter doit être mise en avant dans le but de favoriser le bien-être de tous. Ce système est un outil qui doit transmettre le même discours que celui que l'enseignant porte.

Un système de gestion des comportements, qu'il soit un système de sanction ou de récompense, ne remplace pas les retours sincères de la part de l'enseignant concernant les comportements des élèves. Une valorisation spontanée sera plus marquante et plus efficace. Willingham, en 2005, met en évidence l'impact de la valorisation des comportements attendus sur la diminution des comportements déviants par rapport aux règles à travers des valorisations verbales « honnêtes et spontanées », « immédiates » et « valorisant un comportement et non une capacité »²⁰. Un système de gestion des comportements peut soutenir l'action de l'enseignant mais ne peut pas s'y substituer. Le retour de l'enseignant sera toujours plus constructif pour les élèves qu'un système de gestion des comportements.

Ces systèmes peuvent cependant avoir des limites. Dans le cas d'une échelle de comportement, chaque élève finit par s'identifier à sa place habituelle et s'y tient. Un élève dans le négatif depuis plusieurs semaines peut ne même plus chercher à modifier sa place. De plus, les affichages sur lesquels le comportement de chacun correspond à une case encourage les comparaisons entre les élèves. Il est préférable d'encourager la coopération entre camarades pour libérer les élèves de cette source de stress qu'est le moment hebdomadaire (ou quotidien) de modification du système de gestion des comportements, afin d'apaiser les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Un exemple de coopération est qu'une responsabilité offerte à un élève très avancé positivement dans le système peut être de pouvoir aider des camarades qui en auraient besoin plutôt que de mettre cet élève en avant avec une récompense matérielle qui pourrait être source de rapports conflictuels avec ses camarades. L'enjeu ne devient plus d'être le meilleur, d'être plus haut que ses camarades sur l'échelle des comportements, mais d'avancer ensemble afin que toute la classe soit dans la partie positive du système. Chacun ayant besoin de l'autre pour progresser, les élèves ont tout à gagner à entretenir des relations sereines les uns avec les autres. Le dispositif peut être pensé de sorte que la communication soit valorisée.

Les décisions par rapport au système peuvent être prises avec la classe, sous un format type conseil de classe où chacun peut exprimer son avis, son désaccord face à la proposition de

²⁰ Willingham, How praise can motivate-or stifle, 2006.

l'enseignant quant au système de gestion des comportements. Par exemple, en fin de semaine, l'enseignant peut proposer une « case » pour chaque élève, tous les élèves peuvent donner leur avis, exprimer leur accord ou leur désaccord face à la proposition. La décision finale est prise collectivement, l'enseignant peut modifier sa proposition s'il juge les justifications des élèves cohérentes.

Aussi, un autre dispositif valorisant la communication afin de gérer les manquements au règlement est le temps d'échange en classe (TEC). Cette méthode, proposée par Jane Nelsen²¹, psychologue, suggère d'instaurer des moments de parole partagés entre élèves et enseignant régulièrement. Lorsqu'une transgression d'une règle survient, l'enseignant peut, plutôt que de le prendre seul en charge, l'inscrire sur l'ordre du jour du TEC. Au moment du TEC hebdomadaire, l'enseignant pourra travailler avec les élèves sur des solutions qui profitent à tous en revenant sur les divers problèmes rencontrés dans la semaine. Les élèves peuvent réagir, s'exprimer, ils ne seront pas soumis aux reproches. Ils apprennent à abandonner une mentalité de victime qui tient l'autre pour seul responsable et à faire grandir leur sens de la responsabilité.

Le déroulé d'un TEC commence par une phase de suivi des solutions mise en place lors du dernier TEC. Ensuite, on traite un à un les points inscrits à l'ordre du jour. Pour chaque problème, les élèves partagent leur ressenti, discutent du problème, demandent de l'aide pour le résoudre. La classe cherche ensemble des solutions. Face à un problème exposé au moment du TEC, les élèves réfléchissent à ce qu'il s'est passé, ce qui l'a provoqué, à la façon dont ce comportement a pu affecter les autres, à ce qu'ils peuvent faire pour éviter ou résoudre ce genre de problème à l'avenir. A la fin de cette discussion, des solutions sont proposées pour chaque problème évoqué. Ces solutions sont des choix proposés à l'auteur du comportement déviant. Les choix proposés sont présentés comme des solutions pour résoudre le problème dans le but d'améliorer le climat de la classe et non comme des sanctions. Le problème semble plus facile à résoudre quand les choix sont présentés comme des solutions plutôt que comme des sanctions. L'idée est de proposer un choix entre au moins deux possibilités acceptables. Il serait inapproprié de donner le choix aux élèves d'effectuer le travail demandé ou non par exemple. Il s'agit plutôt d'offrir un choix adapté et limité. Par exemple, face à un comportement passif d'un élève qui refuse d'effectuer le travail de lecture demandé, on peut lui proposer de choisir entre deux livres mis à sa disposition. Si l'élève ne souhaite choisir aucune solution, on peut lui proposer de réfléchir à sa propre solution et de la partager avec la classe le lendemain pour en discuter. Si la proposition de l'élève, selon la classe, n'est pas une solution appropriée au problème, il est doit nécessairement choisir parmi les propositions initiales.

Les élèves peuvent émettre des propositions pour résoudre un problème lors du TEC. En écoutant les propositions de chacun, même si seulement 2 ou 3 des propositions les plus

²¹ Jane Nelsen, La discipline positive, 2014.

cohérentes seront sélectionnées, les élèves ressentent qu'ils appartiennent à un groupe, qu'ils jouent un rôle important au sein de ce groupe, que leurs contributions sont reconnues et qu'ils ont la capacité de faire une différence en s'impliquant dans la classe.

Lors de ces temps d'échange, un large accent doit être mis sur le respect et les règles de communication. Ces compétences nécessitent également un travail régulier. C'est lors de ces échanges que les élèves peuvent comprendre que tout le monde ne pense pas de la même façon, que je dois attendre mon tour pour m'exprimer, que si je veux qu'on m'écoute je dois écouter les autres. On cherche à rassembler des idées variées, sans jugement ni commentaire. L'objectif est que les élèves perçoivent l'intérêt de se concentrer davantage sur les solutions à mettre en place pour que la classe ne soit plus dérangée par ce genre de problème plutôt que sur les conséquences de leurs actions.

On peut cependant penser que les élèves peuvent être frustrés lorsqu'ils demandent de l'aide à l'enseignant face à un problème rencontré, par exemple avec un de leur camarade, et qu'on leur dit d'inscrire leur problème à l'ordre du jour du prochain TEC alors qu'ils souhaitent de l'aide tout de suite. Or, on constate que la plupart des élèves ressentent un soulagement immédiat simplement en inscrivant leur problème à l'ordre du jour. Ils se sentent pris en considération même si le problème n'est pas traité sur le moment.

B) Le contrat didactique

Une autre proposition quant à la co-construction des règles dans la classe est de prendre en compte les attendus implicites des élèves et des enseignants. En effet, il est important de prendre en compte les comportements attendus implicitement des élèves et des enseignants. En effet, les élèves pensent qu'on attend certaines choses d'eux, tout comme les enseignants pensent que les élèves attendent des choses d'eux. Demander aux élèves ce qu'ils attendent de leur enseignant et ce qu'ils pensent que l'enseignant attend d'eux permet d'explicitier ces sous-entendus.

Il est ensuite possible d'établir des propositions respectant les attentes des élèves tout en intégrant les demandes de l'enseignant, sous la forme d'un contrat négocié.

C'est le concept de contrat didactique, défini par Brousseau en 1980 comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant »²².

²² Brousseau, 1980

C) Utiliser la règle pour diminuer les comportements déviants en facilitant l'acceptation de la règle

Le sens accordé aux différentes règles par les élèves diffère d'un élève à un autre. On peut observer une méconnaissance de la règle, une compréhension ou une connaissance sans compréhension de celle-ci. Un facteur explicatif des comportements déviants peut être la méconnaissance ou la connaissance sans compréhension des règles. Une règle qui n'a pas suffisamment été explicitée sera plus difficile à comprendre et donc à accepter qu'une règle bien comprise qui a un sens aux yeux des élèves.

En EPS, les situations d'interactions sont le plus souvent régies par un système de règles explicites. Les règles sont énoncées clairement au début de la situation, le respect de ces règles est assuré par un arbitre relevant et sanctionnant immédiatement les transgressions. Si le système de règles n'est pas respecté, les élèves observent très rapidement une dégradation du déroulement du jeu. Dans ce cas, l'utilité de la règle est claire pour tous les élèves.

Selon Piaget²³, il existe des étapes de conscience de la règle chez l'enfant. Jusqu'à ses 7 ans, l'enfant reconnaît la règle et elle est pour lui explicite. Elle reste cependant non justifiée, non négociable et invariable car conçue comme l'expression d'une autorité incontestable. Il ne perçoit pas la nécessité de ces règles. Il obéit simplement aux personnes chargées de son éducation. C'est seulement aux alentours de 10 ans en moyenne que l'enfant prend conscience que la règle est nécessaire car elle est justifiée et qu'elle peut être négociable. En plus de justifier la règle en expliquant le cheminement qui a permis d'aboutir à cette règle, comme nous l'avons vu précédemment, il est fondamental de l'explicitier afin de s'assurer qu'elle soit claire pour tous. Une règle justifiée et explicitée est plus facile à accepter.

Pour faciliter l'acceptation de la règle par les élèves, l'enseignant doit éviter une présentation catégorique et intransigeante de la règle mais plutôt exprimer une proposition qui donne lieu à la discussion. En effet, la qualité du climat scolaire repose sur le fait que chaque individu se sente pris en considération et écouté. Aussi, une explicitation précise de la règle est nécessaire. L'enseignant doit éviter toute règle implicite, une règle ne doit pas laisser place à l'ambiguïté ou à l'interprétation des élèves.

A l'école, la majorité voire l'ensemble des règles sont énoncées par l'enseignant ce qui leur donne un caractère scolaire, quelle que soit la catégorie de règles à laquelle elles appartiennent. Dans la plupart des cas, c'est l'enseignant qui fait respecter les règles de vie de la classe, c'est aussi lui qui donne les consignes. En EPS également, c'est lui qui fait respecter les règles institutionnelles, qui organise les formes de groupement, qui fixe les règles du jeu et leurs modifications. Or, les règles peuvent être construites au fur et à mesure du déroulement du jeu par les élèves. Cette construction et négociation par les élèves eux-mêmes des règles de

²³ Piaget et Inhelder, La psychologie de l'enfant, 1966

jeu les amènent à mieux comprendre les fonctions des règles, à les accepter et peuvent modifier leur rapport à d'autres types de règles²⁴. Les élèves peuvent assister au cheminement qui aboutit à l'instauration de la règle. En constatant que la règle permet de répondre à une situation problème, il semble évident que la règle est nécessaire.

Améliorer le climat de classe nécessite une déconstruction de l'image qu'ont certains élèves de la règle. Toutes les règles ne sont pas intangibles. Les règles ne sont pas instaurées pour contraindre les élèves. Construire une règle n'est pas réservé seulement aux enseignants ou au personnel éducatif. Chacun peut participer à la construction d'une règle.

2) Ce qui se fait en EPS quant à la co-construction des règles

A l'école, il n'est pas coutume de co-construire les règles. Le modèle des règles énoncées par l'enseignant et présentées aux élèves sans qu'elles soient toujours explicitées est prépondérant. En EPS, certaines équipes d'enseignants travaillent sur le développement de la co-construction des règles des jeux sportifs.

Issu du travail de recherche de l'équipe départementale EPS du Tarn, les défis coopératifs²⁵ sont une proposition de modalités d'apprentissage qui repose sur l'entraide au service de tous et surtout des plus fragiles. L'importance de l'entraide et de la coopération est mise en avant, une EPS au service de l'équité est visée sans pour autant abandonner les situations d'opposition.

La problématique de ce travail de recherche est de questionner les conditions des situations de confrontation pour qu'elles puissent contribuer à la réussite de tous à l'école, le ou les gagnants comme le ou les perdants.

Cette dynamique d'apprentissage est axée sur la compétition. Les formules compétitives classiques reposent sur un modèle duel avec un rapport gagnant/perdant dans un cadre de règles visant la quête d'un but. Pour que chaque confrontation soit capable de susciter un esprit de compétition pour tous les élèves, l'équipe départementale EPS du Tarn émet l'hypothèse d'un certain nombre de conditions. Ils supposent que l'enjeu doit apparaître clairement au départ, qu'il doit être atteignable par tous, que tous les élèves doivent avoir et conserver les mêmes chances de gagner ou de perdre et ce tout au long de la confrontation et que le groupe qui perd à un moment donné doit pouvoir espérer gagner ultérieurement.

²⁴ Méard et Bertone, L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, 1998

²⁵ Les défis coopératifs : pour une EPS au service de l'équité, équipe départementale EPS du Tarn, 2011

Cependant, pour que ce processus soit efficace, les hypothèses pour expliquer une défaite ou une victoire lors de l'analyse des résultats de la confrontation par les élèves doivent porter sur les apprentissages réalisés, sur les stratégies qu'il reste à mettre en place et non sur d'autres facteurs explicatifs. En d'autres termes, l'objectif visé ne sera pas atteint si les élèves cherchent à justifier leur résultat en se basant sur la composition de l'équipe ou encore sur la différence de sexes.

Dans cette dynamique d'apprentissage reposant sur le défi coopératif, l'adversaire devient celui qui nous aide à progresser et non celui que l'on cherche simplement à vaincre. Le plaisir de gagner est basé sur le caractère incertain du résultat. Celui qui gagne momentanément doit par la suite relever un défi plus difficile et aider l'adversaire à devenir plus compétent. Cette formule de rencontre est basée sur le principe d'équité, une justice au service des moins compétents. Ce sont les élèves qui sont en réussite qui doivent rééquilibrer le rapport de force momentanément afin d'aider les plus en difficulté à progresser. Aussi, ils progressent eux-mêmes en remettant leur victoire en jeu dans une confrontation plus difficile et donc plus valorisante.

Le défi coopératif repose sur un système d'avantages et de handicaps permettant au groupe qui mène au score d'agir sur le rapport de force soit en accordant un avantage à l'autre groupe soit en s'imposant un handicap.

La dynamique ludique et la redistribution fréquente des gains participent à une dédramatisation des résultats et à une focalisation sur les apprentissages. On distingue ici gagner et réussir. On peut gagner sans avoir besoin d'apprendre. On cherche donc à orienter l'élève vers un désir d'apprendre et non de gagner. Gagner renvoie l'élève au simple résultat de la confrontation alors que réussir évoque les progrès résultant des apprentissages. Ainsi, il est tout à fait possible de réussir sans parvenir à gagner.

Un exemple de scénario pédagogique est le suivant. En course de relai avec des élèves de cycle 3, on prend les performances individuelles en début de séquence. Les données sont recueillies. Grâce à ces données, par tâtonnement, on tente de composer des équipes équitables. Par calcul, on vérifie la valeur théorique des équipes en faisant la somme des performances individuelles. On calcule la différence éventuelle entre les équipes. Si une différence subsiste entre certaines équipes, on détermine la nature et la valeur des handicaps/avantages afin de donner les mêmes chances au départ à toutes les équipes. Le défi comporte trois manches, chaque course est une manche. Toute équipe qui gagne une manche prend une carte joker qui modifie la règle de la course de relais. Ensuite, les deux équipes effectuent une deuxième manche avec la nouvelle règle. Si la même équipe gagne à nouveau, c'est que la nouvelle règle n'a pas assez équilibré la course. L'équipe gagnante choisit une nouvelle carte. Si l'autre équipe gagne à son tour, c'est qu'il faut rééquilibrer la course. C'est à son tour de choisir une carte avantage pour l'équipe adverse ou handicap pour elle-même.

L'USEP du Tarn organise également des rencontres « coopétitives » à travers des sports collectifs. Le principe est le même que celui des défis coopétitifs, il est de compenser les inégalités de niveau par des règles offrant à chacun la possibilité de gagner. Ces règles permettent de relancer l'intérêt d'une partie quand une équipe domine l'autre. On tire des cartes jokers nommées « coup d'éclat » ou « coup de pouce ». Lorsqu'une des équipes domine au score, elle a le choix entre deux options. Elle peut rendre la confrontation plus difficile pour elle en se donnant un handicap ou permettre à l'autre équipe de marquer plus facilement en lui donnant un avantage. Ces avantages ou handicaps permettent de jouer sur différentes variables didactiques comme la cible, les droits des joueurs ou encore le rapport de force. L'idée est de s'adresser aux plus forts en leur disant : « en continuant comme ça, de toute façon, vous allez gagner. Lancez-vous un défi au cours duquel vous éprouverez plus de plaisir ! ». Les règles du jeu sont modifiées au cours de l'action, elles sont facilement acceptées car les élèves comprennent les raisons pour lesquelles elles ont été modifiées.

Le sport règle les problèmes de niveau par séparation par catégories d'âge, de sexe ou par division. En revanche, en éducation physique à l'école, tous les élèves doivent pouvoir participer. Dans le domaine du sport, on sépare les Jeux Olympiques des Jeux Paralympiques. En éducation physique, des élèves en situations de handicap doivent pouvoir participer aux situations proposées. Le dispositif des rencontres « coopétitives » permet à tous les élèves de participer ensemble aux mêmes activités en compensant les inégalités de niveau sans séparer les élèves.

Aussi, Méard et Bertone²⁶ mettent en évidence que tâtonner un règlement de jeu ou le construire de façon négociée avec des élèves améliore le sens qu'ils attribuent à ce règlement mais aussi aux autres règles de la classe. En effet, la règle du jeu apparaît comme la condition du jeu et apparaît négociable. Des élèves qui présentaient des actions d'opposition vis-à-vis du règlement ne trichent plus, ne contestent plus les règles du jeu sportif, acceptent mieux les règles groupales en jouant avec d'autres élèves que leurs « copains » et s'engagent dans des situations avec des règles d'apprentissage. Le sens donné aux règles du jeu s'étend au sens attribué aux autres règles de la séance.

Une autre proposition est la co-évaluation pour faciliter l'acceptation des règles institutionnelles de la notation. Les règles de la notation sont déléguées aux élèves, ils ont la responsabilité d'appliquer les critères, voire même de décider du barème. Le sens attribué aux règles de la notation s'étend également aux autres règles du cours.

3) Co-construire les règles de la classe sur le modèle de la co-construction des règles en EPS

²⁶ L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, Méard et Bertone, 1998

Les règles sportives peuvent être modifiées dans un but didactique, elles sont manipulables par les élèves. C'est le cas dans le dispositif des défis coopératifs. En effet, la règle évolue à chaque ajout ou retrait d'avantages et de handicaps. L'évolution de la règle est l'expression d'une norme. La norme évolue. L'évolution de la règle dans le système des défis coopératifs témoigne des possibles évolutions des règles sportives. Il en est de même pour les règles d'autres catégories. En effet, même si certains principes fondamentaux font que des règles restent irrévocables, on peut envisager de modifier quelques-unes de celles-ci ou d'ouvrir la possibilité de nouveaux contrats dans la classe. Ces modifications peuvent changer les rapports entre les individus et améliorer le climat scolaire en réconciliant les élèves qui rejettent les règles avec celles-ci.

Le règlement de la classe est un outil très souvent utilisé. Il peut être le support d'une co-construction avec les élèves. En effet, chaque classe est singulière, on ne peut pas appliquer les mêmes règles d'une année sur l'autre et d'une classe à une autre. Mieux vaut constituer les règles avec les élèves et les modifier au fil de l'année si besoin. Une règle peut apparaître, une autre disparaître, une autre peut être modifiée. On peut élaborer l'ensemble des règles principales de la classe qui constitueront le règlement de la classe en impliquant les élèves dans le processus, tout en se basant sur les principes fondamentaux de l'enseignant.

En impliquant les élèves dans la conception, l'écriture, la saisie informatisée ou le collage d'un règlement qui sera affiché dans la classe, les élèves sont davantage engagés et s'approprient ce règlement plus facilement. Il n'est pas envisageable d'imposer un règlement de classe qui ne serait pas construit avec les élèves, ils ne pourraient pas se l'approprier. Il est fondamental de s'appuyer sur une réflexion menée avec les élèves, de leur laisser l'espace leur permettant de se saisir des problématiques afin de construire ensemble des solutions pertinentes, qui leur ressemblent, pour faciliter leur acceptation de celles-ci.

On peut réaliser une séquence sur les règles de vie dans les premières semaines après la rentrée. En partant de l'expérience des élèves, on peut leur demander de formuler des règles. On peut aussi imposer un premier corpus de règles et engager un travail réflexif sur celles-ci afin de les modifier. Une autre possibilité est de s'appuyer sur des albums ou courts-métrages afin de mettre de la distance entre les élèves et les situations envisagées et demander aux élèves de suggérer des règles afin d'éviter que des situations comme celles entendues ou visionnées se produisent. Les élèves participent à la construction de la règle, ils comprennent le cheminement entre la situation problème et l'élaboration de la règle. Le sens de la règle est explicite, il est donc évident qu'elle est nécessaire. Mieux comprendre la règle permet de mieux la respecter et ainsi diminuer la fréquence des comportements déviants.

4) La co-construction des règles dans les textes officiels

Le référentiel des compétences professionnelles communes à tous les professionnels du professorat et de l'éducation de 2013 met en avant la coopération, notamment entre les

professionnels du professorat et de l'éducation. Un des objectifs de ce référentiel est : « affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession ».²⁷ Aussi, parmi les compétences professionnelles communes sont définies « coopérer au sein d'une équipe », « coopérer avec les partenaires de l'école » et « coopérer avec les parents d'élève »²⁸. Construire son enseignement avec les différents acteurs de la communauté éducative, dont les parents et les partenaires est une compétence mentionnée dans les textes officiels. En revanche, les textes officiels ne mentionnent pas de compétence relative à la construction des apprentissages avec les élèves. Aussi, dans les programmes du cycle 2, « la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe »²⁹ est évoquée. Dans ceux du cycle 3, il est énoncé que les enseignements doivent « faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif »³⁰. La coopération entre élèves est une méthode que les élèves des cycles 2 et 3 viseront à acquérir. Cependant, la co-construction des règles, comme celle des apprentissages construits avec les élèves n'est pas présente dans les textes officiels.

5) Peut-on tout co-construire ?

Jean-Luc Ubaldi explique qu'il y a des règles qui, lorsqu'elles sont transgressées, font que « la vie du groupe ne marche plus »³¹. Il nomme ces limites à ne pas franchir les « lignes jaunes ». Si ces lignes jaunes sont franchies, l'apprentissage est impossible. Ces lignes jaunes sont donc non-négociables, car ces règles sont fondamentales. En revanche, ces lignes jaunes ne doivent pas être trop nombreuses. Il recommande de définir deux lignes jaunes, qui seront les règles à respecter coûte que coûte.

Il est pertinent de distinguer avec les élèves ce qui est intangible comme les lois ou le règlement, de ce qui est momentanée, comme un compromis, qui est modifiable. Par exemple, les règles sportives peuvent être modifiées dans un but didactique, elles sont manipulables par les élèves. Or, toute règle ne peut être modifiée.

Certaines règles sont identiques pour tous, notamment les règles « externes », qui sont basées sur des valeurs fondamentales reconnues par la république. Dans le cadre de la loi, l'école est soumise à ces principes. Ces règles sont donc non négociables. Au sein de chaque établissement, un règlement intérieur est défini. Ces règles sont « internes », les principes

^{27, 28} Référentiel des compétences professionnelles communes à tous les professionnels du professorat et de l'éducation, B0 2013.

²⁸

^{29,30} Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

³⁰

³¹J-L Ubaldi, dans l'interview de Régis Galek « 5 astuces pour transformer les élèves durant une leçon d'EPS » *pour EPS Régal, l'EPS autrement*, 2020.

fondamentaux et les limites du « négociable » sont à poser. Cela relève de la responsabilité collective, d'abord entre les personnels éducatifs puis avec les élèves. Pour cela, plusieurs critères sont en prendre en compte. Si la règle concerne la santé, l'hygiène ou la sécurité, elle est non négociable. Pour cela, on peut se poser la question : « Que protège cette règle ? Qui protège-t-elle ? En quoi est-elle indispensable ? Quelles sanctions seront appliquées en cas de transgression ? En quoi cette sanction est-elle éducative ? ».

V) Problématique et hypothèses de recherche

Ma problématique :

Au vu de l'ensemble des études réalisées sur l'influence du rapport aux règles sur les comportements déviants, il semble intéressant de se demander comment la co-construction de la règle sportive en EPS peut être transposée à la co-construction des règles principales de la classe.

Présentation de mes hypothèses de recherche :

Première hypothèse : A l'issue des lectures, l'hypothèse avancée est que proposer une règle que les élèves peuvent s'approprier permettrait de diminuer les manquements à cette règle. En effet, laisser l'opportunité aux élèves de mieux comprendre la règle en l'explicitant, leur laisser la possibilité d'exprimer leurs émotions et de communiquer sur ce qu'ils ressentent par rapport à cette règle les aiderait à mieux l'accepter.

Deuxième hypothèse : Impliquer les élèves dans le processus de construction des règles de la classe afin d'établir des règles communes entrainerait une diminution des comportements déviants relatifs à celles-ci.

VI) Méthodologie :

➤ Choix de l'entretien semi-directif

Pour mon sujet d'étude, j'ai choisi de privilégier une enquête qualitative. Pour cela, j'ai décidé de réaliser un entretien.

Il existe différents types d'entretiens : directif, semi-directif et non directif. Lors d'un entretien directif, l'enquêteur pose de nombreuses questions à l'interrogé. L'entretien semi-directif est lui composé de plusieurs interrogations ouvertes et générales et d'hypothèses préparées en amont. Lors d'un entretien semi-directif, les thématiques sont larges mais prédéfinies. On cherche à faire émerger de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions peuvent survenir, le chercheur peut relancer la personne interrogée au cours de l'entretien.

Dans l'entretien non-directif, le chercheur donne uniquement un thème général à l'interrogé. Il l'écoute et intervient le moins possible pour le laisser développer sa pensée librement. Il n'y a pas de questionnement précis, l'approche du sujet étudié est large.

Pour vérifier mes hypothèses de recherche, je procéderai à un entretien semi-directif. En effet, je souhaiterais voir émerger de nouvelles hypothèses de travail à l'issue de cet entretien. Pour cela, je choisis une forme d'entretien où les interrogations sont ouvertes et générales afin de ne pas trop orienter l'échange. En revanche, il me semble intéressant de présenter plusieurs hypothèses à l'interrogé, prédéfinies, afin de questionner l'ensemble du sujet de cette recherche.

➤ Choix du cas unique

Afin de réaliser une étude qualitative, j'ai fait le choix d'interroger un cas unique. Flyvberg met en évidence la recevabilité du cas unique comme « outil de production de connaissances »³². Ainsi, j'ai choisi d'interroger une enseignante exerçant à l'école maternelle de Malbuisson dans le Doubs. Cette enseignante est responsable d'une classe de moyenne et grande section. Le choix de ce niveau de classe correspond à une volonté de ma part d'étudier le début de l'instauration des règles de vie de l'école et de la classe pour ces élèves, voire les premières règles de vie en communauté pour certains.

➤ Procédure utilisée

J'ai rencontré l'interrogée dans les locaux de l'école, dans la salle des maîtres, lors d'un temps où les élèves étaient absents. J'ai enregistré cet entretien semi-directif à l'aide d'un dictaphone.

➤ Démarche de classement des réponses

J'ai choisi une technique d'analyse qualitative. Pour cela, j'ai interprété les résultats issus de l'entretien à partir d'un travail de classification des extraits de réponses de l'interrogée puis de répartition par thèmes : le climat scolaire, les comportements déviants, la règle et les limites à la co-construction des règles. Après avoir classé ces propos en regard de ces thèmes, j'ai pu élaborer des sous-thèmes. Ces sous-thèmes sont construits en relation avec mon questionnement. Ils sont issus de mes recherches, mais également précisés à partir de l'analyse des réponses de l'interrogée. Les extraits issus de l'entretien sont donc répartis dans ces différents sous-thèmes selon la nature de l'information qu'ils apportent. Cependant, il est fondamental de veiller à bien comprendre les nuances des réponses apportées avant de les classer dans un thème et un sous-thème en prenant en compte le contexte des propos.

VII) Présentation des résultats

³² Flyvberg, 2006.

Durant cet entretien semi-directif, j'ai posé vingt-trois questions à l'interrogée (cf annexe 1). Le nombre d'informations recueillies est de trente-trois. J'ai recensé ces trente-trois informations dans sept tableaux, selon un sous-thème auquel elles peuvent être reliées. Chaque tableau correspond à un sous-thème.

Les sous-thèmes n°1, 2 et 3 se rapportent au thème du climat scolaire. Le sous-thème n°4 se rapporte au thème de la règle. Les sous-thèmes n°5 et 6 sont liés au thème des comportements déviants et le sous-thème n°7 au thème des limites à la co-construction des règles. Le titre des différents sous-thèmes apparaît dans la première colonne des tableaux.

Les propos relevés apparaissent dans les secondes colonnes « extraits d'entretien » des tableaux suivants. Ce sont des extraits des paroles de l'interrogée issus de l'entretien. Dans les troisièmes colonnes « idée générale », j'ai synthétisé l'information principale issue de l'extrait correspondant.

Sous-thème n°1	Extraits d'entretien	Idée générale
Climat scolaire : définition et pratiques	« L'envie de venir, de passer des bonnes journées, dans une ambiance plutôt calme où on rigole. »	Définition personnelle du climat scolaire = envie de venir
	« Si y'a des choses qui vont pas on en parle. J'adore qu'ils s'amuse[n]t [...] mais après par contre il faut un retour au calme ».	Pratiques pour instaurer un bon climat scolaire : parler des choses qui ne vont pas, s'amuser
	« J'aime bien ces moments-là pour qu'ils se sentent bien, qu'ils aient envie de venir. »	Définition personnelle du climat scolaire = se sentir bien
	« Selon ce que tu choisis, on sent que c'est plus sympa pour eux. »	Pratiques pour instaurer un bon climat scolaire : choisir des activités qui susciteront leur motivation

Sous-thème n°2	Extraits d'entretien	Idée générale
Impact des débordements sur le climat scolaire de la classe	« Des petites filles un peu apeurées par les crises d'un, elles avaient sûrement jamais vu ça »	Font peur à certains élèves
	« Si les élèves difficiles sont 2/3 ça va encore, les autres comprennent que ce que font ces élèves là c'est pas normal, mais s'ils commencent à être	Entraînent d'autres élèves par imitation

	trop nombreux ça fait vite un phénomène de groupe ».	
--	--	--

Sous-thème n°3	Extraits d'entretien	Idée générale
Pratiques pour gérer les débordements	« Réexpliquer, expliquer mon ressenti à moi ».	Réexpliquer pourquoi on ne peut pas faire ça Impact sur les émotions des autres
	« Pour eux, le tableau il n'a pas suffi. Ce que je fais c'est que je discute régulièrement toute seule avec eux, calmement, [...] pour revenir sur un évènement, [...] ces petites discussions ça fait un petit lien particulier ».	Discussion calme en différé, créer un lien particulier

Sous-thème n°4	Extraits d'entretien	Idée générale
Instauration des différents types de règles	« en leur expliquant bien »	Expliquer, répéter
	« bien sûr faut le dire plusieurs fois en début d'année »	
	« le tout c'est d'expliquer, plusieurs fois s'il faut »	
	« c'est eux qui choisissent les règles, on y passe plein de temps en langage, j'écris les règles qu'ils ont choisies. [...] Après ils signent, je leur explique que s'ils signent c'est qu'ils adhèrent au règlement, qu'ils sont d'accord avec ce qu'on a écrit. [...] Je sens que comme ça vient d'eux, qu'on l'a fait ensemble et qu'ils l'ont tous signés, ça a un peu plus de poids. »	Ils choisissent les règles eux-mêmes, ils signent pour adhérer
	« En début d'année je demande « qu'est ce que vous pensez qu'on a le droit de faire ? et qu'on n'a pas le droit de faire ? »	Débat
	« Construire le règlement avec eux, que ce soit eux qui choisissent ».	Ils choisissent les règles eux-mêmes
	« Des affiches avec une petite question et on peut travailler dessus, faire un petit débat. [...] On s'aide de ces posters pour les règles, ça induit un	Débat

	peu, ça lance le débat. Souvent les règles elles viennent de ce débat. »	
	« Aussi, j'utilise des albums pour montrer par l'intermédiaire de quelqu'un d'autre, pour se dire « ça on peut pas », ça permet d'essayer d'intégrer les règles d'une autre façon, par le biais de quelqu'un d'autre ».	Par l'intermédiaire de la fiction
	« Je vais photocopier le règlement en petit pour le mettre dans les cahiers, pour que les parents sachent. Je demande même [...] de réfléchir avec leurs parents aux règles de l'école. Y en a qui reviennent avec plein d'idées donc on voit qu'ils en ont parlé en famille. »	Communiquer le règlement aux parents
	« Avant que ça arrive [...] ou on peut aussi se servir des événements qui se passent dans la classe si ça se produit. On part de ce qui s'est passé, on s'en sert pour échanger, en discuter. »	Partir des événements qui se déroulent dans la classe
	« Même s'ils ne parlent pas, des PS par exemple, tu peux leur montrer, avec les gestes, ou des images ou avec des histoires. »	Par l'intermédiaire de la fiction
	« ... des jeux de cartes ou des panneaux, on triait les bons et les mauvais comportements ».	Par des jeux

Sous-thème n°5	Extraits d'entretien	Idée générale
Explications relatives au respect des règles en lien avec l'enseignant/ l'équipe éducative	« Et puis moi je suis peut-être un peu différente aussi. »	Différence dans l'attitude de l'enseignante selon les disciplines
	« Comme ils me voient moi plus tolérante, accepter un peu plus de bruit, pareil en sport si je participe avec eux, c'est là qu'ils vont se lâcher un peu aussi. »	Différence dans l'attitude de l'enseignante selon les disciplines
	« Je trouve que ça vient de moi, selon mon comportement à moi. »	Différence dans l'attitude de l'enseignante
	« Des fois on se met toutes d'accord sur le même fonctionnement avec mes collègues. C'est quand même pas mal d'avoir des règles	Construction de règles communes au sein de l'établissement

	communes. Ils retrouvent un peu les mêmes règles d'une année sur l'autre comme ça ».	
--	--	--

Sous-thème n°6	Extraits d'entretien	Idee générale
Explications relatives au respect des règles en lien avec les disciplines	Quand on va se mettre chanter, ou en sport aussi, selon ce que tu choisis, on sent que c'est plus sympa pour eux. Dans les temps d'ateliers j'aime bien que ce soit calme, donc je tolère moins, je suis vraiment à cheval sur le bruit. [...] en regroupement, comme ils me voient moi plus tolérante, accepter un peu plus de bruit, pareil en sport si je participe avec eux, c'est là qu'eux vont se lâcher un peu aussi.	En éducation musicale, EPS, regroupement, l'enseignante est plus tolérante au niveau du bruit ou elle participe
	L'EPS « ça aurait tendance à privilégier l'apparition de comportements déviants parce qu'on est en extérieur, parce qu'on sort de la classe, ils se sentent vite en récré ».	Extérieur/sortir de la classe
	« Les règles de fonctionnement, si c'est un peu difficile dans la classe ça le sera pareil en EPS, si c'est toujours les mêmes qui rangent dans la classe, c'est toujours les mêmes qui rangent aussi en EPS, toujours les mêmes qui aident ou qui s'assoient correctement. Par contre entre eux, y'a le côté compét qui peut les faire changer de comportements. Par exemple certains que j'ai pas à reprendre dans la classe par rapport à leur comportement avec les autres je peux avoir à les reprendre en EPS parce que c'est des vrais compétiteurs et qu'ils peuvent manquer de respect à d'autres par rapport à ça, être agressifs, tu les redécouvres ».	Manque de respect aux camarades ou agressivité à cause de caractères compétiteurs
	« L'EPS, ils aiment bien ça [...] donc c'est plutôt positif sur leur comportement. [...] Respecter les autres pour les gamins un peu difficiles ça leur paraît plus simples en EPS que dans la classe je trouve, parce que ça passe par une activité sympa,	Plus simple de respecter les autres car on passe par une activité ludique,

	ils bougent. [...] ça vient de la motivation, de l'envie, ils font quelque chose qu'ils aiment, ils sont dehors [...] c'est ludique, on a de l'espace ».	motivation, envie, plaisir sont présents.
	« Ce qui marche bien en fait c'est de changer, en ski on change d'environnement, en foot on fait venir un intervenant ça change. »	Changement de la routine de la classe.
	« C'est pas forcément selon l'APSA, c'est le côté ludique de l'APSA ».	Ludique

Sous-thème n°7	Extraits d'entretien	Idée principale
Limites à la construction des règles avec les élèves	« En fait, je dirais pas que c'est selon les catégories de règles, c'est plutôt selon moi, selon les moments de la journée. Ça peut dépendre de ta journée, un jour t'auras envie de répondre « c'est comme ça ». »	Patience de l'enseignant
	« Ça dépend aussi du niveau de la classe, selon l'âge des élèves tu peux pas mettre les mêmes choses en place par rapport aux règles.[...] Mais c'est possible de travailler sur les règles avec les élèves à tous les âges si tu l'adaptes»	Age des élèves
	« Faut tester un maximum de choses, et même si quelque chose va fonctionner que pour certains et bah au moins eux ils l'ont pris. Parce que bien sûr ça dépend beaucoup des enfants. Je le fais pas du tout de la même manière selon les enfants, selon que ce soit des enfants qui parlent, avec qui on peut échanger, ou non ».	Caractéristiques des élèves (profils d'élèves)

Les réponses ont été synthétisées en sept sous-thèmes qui sont le climat scolaire (définition et pratiques), l'impact des débordements sur le climat de la classe, les pratiques pour gérer les débordements, la mise en place des différents types de règles, les explications relatives au respect des règles en lien avec l'enseignant/ l'équipe éducative, les explications relatives au respect des règles en lien avec les disciplines et les limites à la construction des règles avec les élèves.

Sur les trente-trois informations recueillies, quatre se rapportent au climat scolaire (définition et pratiques), deux se rapportent à l'impact des débordements sur le climat de la classe, deux se rapportent aux pratiques pour gérer les débordements, douze sont à relier à la mise en place des différents types de règles. Quatre informations sont des explications relatives au respect

des règles en lien avec l'enseignant et six expriment les différences selon les disciplines. Enfin, les trois dernières informations se rapportent aux limites de la construction des règles avec les élèves.

Ces sous-thèmes correspondent à des grandes réponses qu'on peut synthétiser en quatre catégories générales, des thèmes. Ces thèmes sont le climat scolaire, les facteurs influant sur le comportement des élèves face aux règles, la mise en place des règles et les limites à la construction des règles avec les élèves.

Pour chacun de ces thèmes, voici les informations données.

Le climat scolaire est, pour l'interrogée, le fait que les élèves se sentent bien, qu'ils aient envie de venir à l'école. Pour instaurer un bon climat scolaire, elle avance qu'il est nécessaire de parler des choses qui ne vont pas, de s'amuser et de choisir pour eux des activités qui susciteront leur motivation. Les comportements déviants nuisent au bon climat de la classe en faisant peur à certains élèves ou en entraînant d'autres élèves par imitation, en créant un phénomène de groupe. Pour gérer les débordements, l'interrogée a pu constater qu'il est fondamental de (ré)expliquer pourquoi on ne peut pas faire ça et l'impact de ce comportement sur les émotions des autres camarades et de l'enseignante. Elle avance qu'avoir une discussion calme avec l'élève concerné en différé permet de créer un lien particulier et ainsi de mieux gérer les comportements déviants de celui-ci.

Les facteurs influant sur le comportement des élèves face aux règles peuvent être l'attitude de l'enseignant et/ou de l'équipe éducative mais aussi les différentes disciplines. Pour l'interrogée, l'attitude de(s) l'enseignant(s) influe sur le comportement des élèves face aux règles. Selon les disciplines, l'attitude de l'enseignante ne sera pas la même. En EPS, elle peut pratiquer avec eux, en éducation musicale elle peut chanter avec eux, les élèves peuvent prendre cela pour un relâchement de sa part et donc se permettre davantage de comportements déviants. L'attitude de l'enseignante ne sera pas non plus la même selon son humeur, sa patience, les aléas de la journée, le moment de la journée. Aussi, la construction de règles communes au sein de l'établissement peut faciliter le respect de celles-ci en instaurant une continuité temporelle. Selon l'interrogée, la discipline influe également sur le comportement des élèves face aux règles. En éducation musicale, en EPS, ou en regroupement, l'enseignante, en plus de participer avec les élèves, est plus tolérante au niveau du bruit, ce qui influe sur le comportement des élèves. Concernant les disciplines qui vont nécessiter de sortir de la classe ou d'aller en extérieur, le changement d'environnement va également influencer sur le comportement des élèves face aux règles. Aussi, l'EPS laisse entrevoir des traits de caractères différents comme par exemple un manque de respect aux camarades ou une agressivité à cause de caractères compétiteurs. L'interrogée remarque tout de même qu'il est plus simple de respecter les autres en EPS car on passe par une activité ludique. De plus, la

motivation, l'envie et le plaisir sont présents. En EPS, il y a un changement de la routine de la classe.

La mise en place des règles se fait, pour l'interrogée, en expliquant, réexpliquant, répétant les règles. Elle avance qu'il est fondamental de laisser les élèves choisir les règles eux-mêmes, de les faire signer pour adhérer. Pour mettre en place les règles, on peut passer par le débat, par des jeux ou encore passer par l'intermédiaire de la fiction. Il est important de communiquer le règlement construit avec les élèves aux parents. Partir des événements qui se déroulent dans la classe peut permettre de mettre en place les règles avec les élèves.

On constate que pour l'interrogée, les limites à la construction des règles avec les élèves sont l'attitude de l'enseignant, sa patience, l'âge des élèves et les caractéristiques des élèves (profils d'élèves).

Aussi, j'ai remarqué, dans les réponses de l'interrogée, une récurrence des termes « envie/plaisir », « calme », « expliquer », « choisir (avec eux) », « débat », « extérieur/dehors/ sortir » et « changement ».

On constate donc que pour elle, le climat scolaire est également en grande partie synonyme de « calme », mais aussi « d'envie » et de « plaisir ». Elle avance qu'il est fondamental, lors de l'instauration des règles, « d'expliquer » les règles aux élèves, de les « choisir avec eux », en les impliquant dans la construction de celles-ci, notamment en passant par le « débat ». Elle remarque que les élèves respectent mieux les règles lorsqu'il y a un « changement » par rapport à la routine de la classe, notamment un changement d'environnement comme c'est le cas en EPS où les élèves « sortent » de la classe, sont « en extérieur » ou « dehors ».

VIII) Discussion et retour sur les hypothèses énoncées

Ma première hypothèse visait à montrer que proposer une règle que les élèves peuvent s'approprier permettrait de diminuer les manquements à cette règle. Plus précisément, laisser l'opportunité aux élèves de mieux comprendre la règle en l'explicitant, en leur permettant d'exprimer leurs émotions et de communiquer sur ce qu'ils ressentent les aiderait à mieux accepter les règles.

À la suite de l'analyse des résultats présentés, on peut affirmer qu'il est fondamental d'expliquer et de réexpliquer plusieurs fois les règles afin qu'elles soient explicites pour les élèves. L'élève doit être conscient de la raison pour laquelle il ne peut pas faire telle ou telle action. En effet, on relève de nombreux extraits de l'entretien venant confirmer l'hypothèse émise : « en leur expliquant bien », « bien sûr faut le dire plusieurs fois en début d'année », « le tout c'est d'expliquer, plusieurs fois s'il faut ».

De même, les résultats tendent à confirmer cette hypothèse qui suggère que laisser les élèves s'exprimer quant à leurs émotions et communiquer sur ce qu'ils ressentent les aiderait à

mieux accepter les règles comme le précise l'extrait suivant : « Ce que je fais c'est que je discute régulièrement toute seule avec eux, calmement, par exemple à la récré sur un banc, pour revenir sur un évènement « mais pourquoi t'as fait ça en classe tout à l'heure » ? En plus on sent qu'ils ont vraiment besoin de ça, de discuter avec moi seuls ». Cet extrait met en avant l'expression des sentiments de l'élève qui n'a pas respecté une règle, à travers un questionnement de l'enseignant sur les raisons qui l'ont poussé à faire cela, sur ce qu'il a ressenti. L'enseignant fait communiquer l'élève sur ses sentiments, il lui montre qu'il prend en compte. Il serait pertinent, à la suite de cet échange, d'expliquer à cet élève que son point de vue est entendu et de rappeler le sens de la règle qu'il n'a pas respecté, pourquoi il doit respecter cette règle ainsi que l'impact de ce comportement sur les émotions des autres. Ces résultats viennent confirmer les connaissances théoriques apportées qui stipulent que pour qu'une sanction soit éducative, l'élève doit avoir compris en quoi son comportement nuit au bon climat de la classe, à son propre bien-être et à ses apprentissages. Il doit pour cela percevoir le sens de la règle qu'il n'a pas respecté. Il est donc nécessaire qu'il se soit approprié le règlement de la classe et qu'il ait un sens pour lui.

Les résultats évoquent également le débat comme moyen pour mettre en place les règles : « En début d'année je demande « qu'est-ce que vous pensez qu'on a le droit de faire ? et qu'on n'a pas le droit de faire ? » Aussi, on utilise des affiches avec une petite question et on peut travailler dessus, faire un petit débat. [...] On s'aide de ces posters pour les règles, ça induit un peu, ça lance le débat. Souvent les règles elles viennent de ce débat. ». Cet élément est favorable à l'hypothèse de départ évoquant l'expression des émotions et la communication sur les sentiments par rapport aux règles comme moyen pour mieux accepter ces règles. Les résultats viennent également conforter les recherches théoriques effectuées qui montrent qu'expliquer le règlement intérieur, les droits et les devoirs de chacun avec les élèves permet de vérifier qu'ils en ont bien compris le sens et diminue la fréquence d'apparition de comportements déviants. La cohérence des sanctions peut également être explicitée pour favoriser un sentiment de justice scolaire, avec un cadre et des règles claires, explicites et explicitées afin de ne pas laisser place à l'ambiguïté ou à l'interprétation des élèves. Aussi, la communication, les propositions venant des élèves et l'expression de l'avis de chacun doit être valorisée. En effet, l'appropriation des règles par les élèves à travers la communication sous forme de débat a un impact sur l'acceptation de ces règles par les élèves. Ces propos sont confirmés par les recherches théoriques sur le Temps d'Echange en Classe (TEC) proposé par Jane Nelsen à travers la méthode de la discipline positive.

La première hypothèse est donc vérifiée dans cette étude de cas mais ne peut toutefois pas être généralisée.

La deuxième hypothèse est qu'impliquer les élèves dans le processus de construction des règles de la classe afin d'établir des règles communes entraînerait une diminution des comportements déviants relatifs à celles-ci.

Même si Jean Piaget explique que jusqu'à 7 ans, la règle est non justifiée, non négociable, invariable, que l'enfant ne perçoit pas la nécessité des règles et qu'elle est pour l'enfant simplement l'expression d'une autorité incontestable, nous pouvons tout de même montrer que les résultats viennent conforter cette seconde hypothèse. Les résultats présentés prouvent l'efficacité d'impliquer les élèves dans le processus de construction des règles de la classe : « c'est eux qui choisissent les règles, on y passe plein de temps en langage, j'écris les règles qu'ils ont choisies. [...] Après ils signent, je leur explique que s'ils signent c'est qu'ils adhèrent au règlement, qu'ils sont d'accord avec ce qu'on a écrit. [...] Je sens que comme ça vient d'eux, qu'on l'a fait ensemble et qu'ils l'ont tous signés, ça a un peu plus de poids. » ; « Construire le règlement avec eux, que ce soit eux qui choisissent ». Ces résultats recueillis sont en adéquation avec les recherches théoriques précisant l'importance de réaliser une séquence sur les règles de vie dans les premières semaines après la rentrée. En effet, il est recommandé par la recherche, en partant de l'expérience des élèves, de leur demander de formuler des règles ou alors d'imposer un premier corpus de règles et d'engager un travail réflexif sur celles-ci afin de les modifier. Les élèves, en participant à la construction de la règle, comprennent le cheminement entre la situation problème et l'élaboration de la règle. En participant à l'élaboration du règlement de la classe, ils sont davantage engagés et se l'approprient plus facilement.

Si l'on s'en tient à la recherche, il est recommandé que les élèves comprennent le cheminement entre la situation problème et l'élaboration de la règle en évoquant la règle lorsqu'un problème donne l'occasion de l'évoquer. Or les résultats présentés ne s'accordent que modérément avec cette idée. En effet, les propos de l'interrogée expliquent que partir des événements qui se déroulent dans la classe peut permettre de rendre explicite le cheminement entre la situation problème et l'élaboration de la règle mais qu'il est également pertinent d'élaborer ces règles avant que le débordement se produise. Ainsi, cela permet d'éviter ce comportement déviant, de ne pas être confronté au problème. Selon les résultats présentés, partir d'un événement de la classe se produit seulement si cela est nécessaire, parce que le règlement n'est pas terminé ou que la règle transgressée n'avait pas été énoncée : « Avant que ça arrive, et c'est rare qu'il se passe quelque chose qui soit pas dedans. Après on peut aussi se servir des événements qui se passent dans la classe si ça se produit et que le tableau n'est pas encore fini. On part de ce qui s'est passé, on s'en sert pour échanger, en discuter, pour qu'ils arrivent aussi à intégrer ce qu'il s'est passé, pourquoi c'est pas bien, pourquoi on peut pas le faire. »

En revanche, un autre élément des résultats présentés est cette fois en accord avec la théorie. En effet, les connaissances théoriques précisent qu'une autre possibilité pour impliquer les élèves dans le processus de construction des règles est de s'appuyer sur des albums ou courts-

métrages afin de mettre de la distance entre les élèves et les situations envisagées dans le but d'éviter que des situations comme celles entendues ou visionnées se produisent. De fait, les résultats présentés vérifient les recherches : « Aussi, j'utilise des albums pour montrer par l'intermédiaire de quelqu'un d'autre, pour se dire « ça on peut pas », ça permet d'essayer d'intégrer les règles d'une autre façon, par le biais de quelqu'un d'autre » ; « même s'ils ne parlent pas, des PS par exemple, tu peux leur montrer, avec les gestes, ou des images ou avec des histoires. ».

Cependant, les résultats présentés tendent à confirmer qu'il y a des limites à la co-construction des règles avec les élèves. Parmi les propos relevés, certains évoquent l'attitude de l'enseignante, l'âge des élèves et les caractéristiques de ceux-ci comme limites au processus de construction des règles de la classe avec les élèves : « En fait, je dirais pas que c'est selon les catégories de règles, c'est plutôt selon moi, selon les moments de la journée. Ça peut dépendre de ta journée, un jour t'auras envie de répondre « c'est comme ça ». » ; « ça dépend aussi du niveau de la classe, selon l'âge des élèves tu peux pas mettre les mêmes choses en place par rapport aux règles.[...] Mais c'est possible de travailler sur les règles avec les élèves à tous les âges si tu l'adaptes » ; « faut tester un maximum de choses, et même si quelque chose va fonctionner que pour certains et bah au moins eux ils l'ont pris. Parce que bien sûr ça dépend beaucoup des enfants. Je le fais pas du tout de la même manière selon les enfants, selon que ce soit des enfants qui parlent, avec qui on peut échanger, ou non ». Or, la théorie va plus loin sur ces limites. Les recherches rejoignent les réponses présentées en mettant en avant également le fait que chaque classe est singulière, qu'on ne peut pas appliquer les mêmes règles d'une année sur l'autre et d'une classe à une autre, mais elles ajoutent également de nouveaux éléments. Méard et Bertone, dans *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, 1998³³, montrent que même si les élèves sont impliqués dans le processus de construction de la règle, l'enseignant doit garder son statut particulier car l'autorité est incontournable à l'école. L'enseignant a forcément un statut d'autorité particulier dans la classe, qu'il ne doit pas laisser de côté en laissant supposer aux élèves que ce sont eux qui choisissent les règles. Aussi, J-L. Ubaldi, 2020³⁴ explique qu'il y a des règles non négociables car si elles sont transgressées, l'apprentissage est impossible. Ces règles ne doivent pas être nombreuses mais elles doivent exister. L'élève peut être impliqué dans la co-construction des règles mais il doit comprendre que certaines règles sont intangibles.

Compte tenu de ces différents éléments et de ces limites, nous pouvons affirmer que cette seconde hypothèse n'est que modérément vérifiée.

³³ Méard et Bertone, dans *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, 1998

³⁴ J-L Ubaldi, dans l'interview de Régis Galek « 5 astuces pour transformer les élèves durant une leçon d'EPS » pour *EPS Régal, l'EPS autrement*, 2020.

Les biais

Les résultats présentés sont issus d'un entretien réalisé avec une enseignante exerçant à Malbuisson, un contexte plutôt favorisé. Initialement, je souhaitais interroger un(e) enseignant(e) exerçant en milieu difficile. Malgré mes recherches, j'ai eu une unique opportunité. J'ai réalisé un entretien avec une enseignante exerçant dans une école classée QPV (quartier politique de la ville) à Lons-le-Saunier dans le Jura. Cette enseignante avait la responsabilité d'une classe de petite section. Ce niveau était de plus très intéressant étant donné que c'est la première année de scolarisation obligatoire. Je souhaitais recueillir des informations sur l'instauration des premières règles de vie collective au sein d'un établissement. Or, cet entretien a été peu pertinent. En effet, la majorité des réponses recueillies expliquait les difficultés rencontrées quant au comportement des enfants par la socialisation primaire et le rôle des familles, qui étaient fondamentales pour cette enseignante. Malgré de nombreuses tentatives pour recentrer l'échange sur les processus de construction des règles au sein de la classe, je n'ai pu obtenir que très peu d'informations en lien avec ma recherche. J'ai donc continué mes recherches pour effectuer un entretien avec un nouvel interrogé selon mes critères de recherche mais je n'ai finalement pas pu rencontrer un interrogé exerçant en milieu difficile comme souhaité initialement.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'étudier les processus d'élaboration des règles principales de la classe et les comportements des élèves relatifs à ces différents processus. En effet, on observe de plus en plus de processus de co-construction de règles sportives en EPS. L'objectif de ce mémoire était donc d'étudier les facteurs rendant efficace ce processus en EPS afin de vérifier s'il peut être transposable aux règles principales de la classe. L'élaboration de règles de vie dans la classe est fondamentale pour un bon climat scolaire et pour les apprentissages. De plus, la co-construction des règles répond au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 car elle permet d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »³⁵.

Nous avons montré que pour que les élèves acceptent mieux les règles de la classe, il est important de communiquer, que chacun puisse être source de propositions au sein d'un débat, que chacun puisse exprimer son ressenti, son opinion et ses émotions par rapport à chacune des règles. Pour cela, il est pertinent de se questionner, avec les élèves, sur le sens des règles et sur leur caractère indispensable ou non. L'enseignant se doit d'expliquer clairement et sans ambiguïté la raison pour laquelle la règle existe et l'impact d'un comportement déviant par rapport à cette règle sur les émotions des autres camarades et de l'enseignant lui-même. Il peut construire les règles de vie de la classe avec les élèves, choisir les règles avec eux et les faire adhérer, par une marque d'engagement, une signature par exemple. Pour cela, l'enseignant peut passer par le débat, par des jeux ou encore par l'intermédiaire de la fiction.

³⁵ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2013

Il est fondamental de communiquer le règlement construit avec les élèves aux familles pour faciliter la co-éducation. Il est également pertinent de discuter des différents règlements construits au sein d'un établissement avec l'ensemble de l'équipe éducative afin de s'assurer de la cohérence des règles. Ces différents processus permettent de faire comprendre aux élèves le cheminement entre la situation problème et l'élaboration de la règle. Les élèves donnent ainsi davantage de sens aux règles et cela entraîne une diminution des comportements déviants relatifs à ces mêmes règles.

Aussi, nous avons vu que différents facteurs peuvent influencer sur le rapport aux règles des élèves. En effet, l'attitude de l'enseignant peut avoir des effets sur le comportement des élèves face aux règles. Il peut par exemple être plus tolérant par rapport au bruit lors d'un temps spécifique, il doit alors être vigilant à ne pas donner l'impression aux élèves que ce moment est plus propice pour adopter un comportement déviant face à une règle. De plus, certaines disciplines entraînent une différence au niveau du comportement des élèves du fait de leur spécificité. Celle-ci peut être un changement d'environnement, comme l'EPS qui nécessite de sortir de la classe, ou un changement de type d'activité, comme une activité plus ludique qui suscite motivation, envie et plaisir, comme par exemple une activité en arts visuels, en éducation musicale ou dans tout autre discipline.

Cependant, nous avons montré qu'il existe des limites à la construction des règles principales de la classe avec les élèves. L'âge des élèves et le profil de la classe sont nécessairement à prendre en compte dans ce processus. Même si la co-construction des règles est possible quel que soit l'âge et le profil des élèves, il est évident que le processus devra être adapté. Aussi, l'enseignant doit garder son statut particulier, en tant que représentant de l'autorité dans la classe. Même si les élèves sont impliqués dans le processus, il donne sa validation pour chaque règle énoncée. De plus, il y a des règles non négociables parce qu'elles sont nécessaires à l'apprentissage et il est de la responsabilité de l'enseignant de faire comprendre aux élèves que certaines règles sont intangibles.

Cette recherche m'aide à questionner le métier d'enseignant quant à sa responsabilité de former un citoyen cultivé mais aussi lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble³⁶.

³⁶ Finalité de l'EPS, BO 2015

Bibliographie :

BO n°31 (30 juillet 2020). Les programmes d'enseignement des cycles 1, 2 et 3.

BO n°30 (25 juillet 2013). Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Equipe départementale EPS du Tarn, groupe de recherche-action sur les livres-jeux (2011). Les défis coopératifs, pour une EPS au service de l'équité, *collection « un album à »*.

Fedi, L. (2008). Les règles du jeu : l'hétéronomie et l'autonomie, dans *Piaget et la conscience morale*.

Godet, J-P. (2011). Autorités, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation, dans *Actualités en analyse transactionnelle*, n°137.

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3, dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20.

Méard, J-A. et Bertone, S (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique, dans *Presses universitaires de France*.

Montagne, Y-F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS.

Nelsen, J. (2014). La discipline positive.

Ubaldi, J-L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles, *dossiers EP&S n°64*.

Valéry, V. (2002). EPS et sports collectifs : du terrain d'affrontement au terrain d'entente, *Canopé*.

Vors, O., Sève, C., Mathé, P. (2018). Les contextes difficiles, *EP&S éditions*.

Vors, O. (2015). L'activité collective, *EP&S éditions*.

Willingham, D. T. (2005). How praise can motivate – or stifle. *American Educator*.

Zanna, O., Veltcheff, C., Bureau, P-P. (2016). Corps et climat scolaire : qualité de vie, règles partagées, prévention des violences, partenariat, dynamique d'équipe, stratégies pédagogiques, coéducation, *EP&S éditions*.

Parmi l'ouvrage Corps et climat scolaire, Zanna, O., Veltcheff, C., Bureau, P-P. (2016), articles étudiés :

- Lorsque le corps porte, supporte, transporte, Arcuset, J.
- Corps, émotions et sensations, Auville, S.

- Corps objet, corps sujet, Seychal, E. et Pébay, M.
- Corps et décor scolaire, Cuchot-Schiex, S., Pettier, J-C
- Mise à nu et mise à vue du corps, Joing, I. et Vors, O
- Se déplacer pour apprendre, Tardy, D.
- Permis ou interdit ? Bury, V.
- La classe en équation, Seychal, E.
- Espace-classe et espace-corps, Orival, T. et Cohat, C.
- Corps pluriels en EPS, Evin, A.
- Portrait de classe, Lerouge, S.
- Corps et apprentissages, Jellab ; A.
- Corporéité et construction des attitudes, Margas, N., Rull, M.
- D'un corps à l'autre, Necker, S., Thorel- Hallez, S.
- La dimension sociale de l'engagement corporel en EPS, Rull, M., Margas, N.
- Un corps sensible, Robert, O.
- Prendre le corps au sérieux, Pérez, V.
- A son corps défendant ! Régnier, P.

Sitographie :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/12122014Article635539671992215914.aspx>

<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html>

<https://usep.org/index.php/2018/07/03/des-defis-coopetitifs-pour-des-rencontres-usep-inclusives-et-citoyennes/>

Annexe 1 : questions de l'entretien semi-directif

Thème	Questions
Contexte	Pourriez-vous me présenter brièvement le contexte de l'école, et de votre classe ?
Le climat scolaire	Selon vous, comment définiriez-vous le climat scolaire, de manière générale ? (<i>bien-être à l'école, sécurité, motivation, plaisir, justice scolaire, coéducation, travail en équipe, prévention des violences, ...</i>)
	Comment qualifieriez-vous le climat de votre classe ?
	Observez-vous une différence de climat de classe selon les disciplines ? Quelles différences ? Dans quelles disciplines ?
	Comment qualifieriez-vous le climat de votre classe en EPS ? Observez-vous une différence de climat de classe dans la classe et en EPS ?
	Selon vous, par quels moyens établir un climat scolaire de qualité dans la classe ? et en EPS ? Dans quelle mesure ? c'est-à-dire ? dans quels cas ?
	Quelles sont vos pratiques pour améliorer le climat de classe ?
	Travaillez-vous sur le climat scolaire avec les élèves ? Par quels moyens ? Quels sont les effets ?
Les comportements déviants	Quels comportements déviants observez-vous le plus dans votre classe ? (<i>insolence, provocation, violence verbale, manque de respect à l'adulte, passivité, agitation, agressivité, refus d'obéir, contestations, moqueries</i>)
	Les comportements déviants sont-ils plus ou moins présents dans certaines disciplines ?
	Les comportements déviants sont-ils plus ou moins présents en EPS que dans les autres disciplines ? Selon vous, qu'est-ce qui peut expliquer cela ?
	Quel est l'impact de ces comportements déviants sur le climat scolaire ? (<i>ambiance de classe tendue, classe bruyante, agitée, élèves mis de côté</i>)
	Selon vous, qu'est-ce qui engendre les comportements déviants ? Comment les dépasser ? (<i>besoin d'attention, problèmes personnels, se faire remarquer</i>)
	Travaillez-vous sur les comportements déviants avec les élèves ? Par quels moyens ? Quels sont les effets ?
La règle	Quel rapport entretiennent vos élèves avec les règles (<i>se prêtent au jeu de l'école, rejettent les règles, ont tendance à vouloir négocier...</i>) ?
	Observez-vous une différence dans le rapport aux règles des élèves selon le type de règles dans la classe ? Si oui, lesquelles ? (<i>règles de sécurité, de fonctionnement de la classe, relatives au matériel, relatives aux autres élèves, relatives aux adultes, ...</i>)
	Observez-vous une différence dans le rapport aux règles des élèves en EPS par rapport aux rapports qu'ils ont avec les règles de la classe ? (= les règles sont-elles plus faciles à accepter pour les élèves en EPS que dans la classe ?)
	Quelles règles sont mieux acceptées en EPS que dans la classe ? (<i>les règles relatives au fonctionnement du cours/ au règlement intérieur, ex : ranger le matériel/ travail en groupes, les règles sportives/ règles du jeu, les règles de sécurité</i>)

	<p>Comment pourriez-vous l'expliquer ? (<i>pour chaque type de règles : pour les règles de fonctionnement, les règles du jeu et les règles de sécurité</i>) ?</p>
	<p>Observez-vous des différences quant à ces constats selon les APSA ? (<i>certaines APSA sont-elles plus propices que d'autres à l'acceptation des règles par les élèves en EPS?, ex : jeux collectifs + que la natation</i>)</p>
	<p>Comment expliquez-vous les règles à vos élèves ? Quand (<i>dans l'année</i>) ? à quel moment (<i>avant qu'il ne se produise un débordement ou après</i>) ? de quelle manière ? est-ce qu'il y a des manières qui vous semblent mieux fonctionner que d'autres ?</p>
	<p>Travaillez-vous sur les règles avec les élèves ? Par quels moyens ? Quels sont les effets ?</p>
	<p>Pensez-vous qu'il y a des limites à ces dispositifs/ à ce travail sur les règles ? (<i>On ne peut pas tout résoudre ou il y a des inconvénients, est-ce que tout se discute ? est-ce que tout se négocie ? peut-on construire toutes les règles/tous les types de règles avec les élèves</i>)</p>

Annexe 2 : retranscription de l'entretien

- « Pourriez-vous me présenter brièvement le contexte de l'école, et de votre classe ?
- Alors c'est une école de campagne à Malbuisson (près de Pontarlier), 9 classes mais seulement 4 classes sur mon site, petite école, assez tranquille, familles plutôt privilégiées qui participent beaucoup à la vie de l'école, plein de mamans à temps partiel à cause de nombreux emplois frontaliers. J'ai une classe de moyens grands, avec des élèves pour la majorité très éveillés, qui font plein d'activités extra-scolaires. C'est un village avec des logements sociaux, il y a donc quelques enfants un peu moins privilégiés et c'est presque même dur pour eux d'être dans ce milieu privilégié où les trois quarts des autres sont issus de familles privilégiées. Là au milieu c'est un peu dur pour eux. On se dit souvent avec mes collègues que ces enfants qu'on trouve nous un peu en difficulté en fait ils ne le seraient pas forcément dans d'autres écoles. Mais du coup dans notre école ils le sont un petit peu.
- Selon vous, comment définiriez-vous le climat scolaire, de manière générale ?
- Pour moi, y'a beaucoup, dans ce que j'aime qu'ils aient c'est l'envie de venir, de passer des bonnes journées, dans une ambiance plutôt calme où on rigole. Une bonne ambiance de classe quoi.
- Comment qualifieriez-vous le climat de votre classe ?

- Un climat plutôt bon, j'y accorde vraiment beaucoup d'importance. Si ya des choses qui vont pas on en parle. J'adore qu'ils s'amuse. Par exemple le matin y'a toujours un petit temps au coin langage où on finit par chanter, souvent on se met même un petit coup à danser pis après là par contre il faut un retour au calme. A ce moment t'en as toujours 2/3 qui en profitent, je recadre tout le temps en disant « non, maintenant on va aller travailler, c'est retour au calme, on recommencera tout à l'heure à nouveau mais là on va travailler et pour travailler on a besoin de calme ». J'aime bien ces moments-là pour qu'ils se sentent bien, qu'ils aient envie de venir.

- Observez-vous une différence de climat de classe selon les disciplines ? Quelles différences ? Dans quelles disciplines ?

- Oui, en langage, quand on va se mettre à chanter, ou en sport aussi, selon ce que tu choisis, on sent que c'est plus sympa pour eux. Et puis moi je suis peut-être un peu différente aussi. Dans les temps d'ateliers j'aime bien que ce soit calme, donc je tolère moins, je suis vraiment à cheval sur le bruit.

- Les déviations par rapport aux règles, seraient donc plus souvent présentes en regroupement qu'en ateliers ?

- Ah oui quand même plus en regroupement, comme ils me voient moi plus tolérante, accepter un peu plus de bruit, pareil en sport si je participe avec eux, c'est là qu'eux vont se lâcher un peu aussi.

- Selon vous, par quels moyens établir un climat scolaire de qualité dans la classe ?

- Je trouve que ça vient de moi, selon mon comportement à moi, et en leur expliquant bien. Je trouve qu'ils comprennent bien par exemple quand je leur dis « non là par contre on arrête, on va devoir se mettre au travail, on ne peut pas faire ça toute la journée ». Bien sûr faut le dire plusieurs fois en début d'année, au bout de 3,4 fois ils le voient, et après ça fonctionne pas trop mal. Et puis ils savent qu'après on va avoir à nouveau un moment sympa comme ça ça passe bien, le tout c'est d'expliquer, plusieurs fois s'il faut.

- Et en EPS ?
- Pareil pour l'EPS.
- Quelles sont vos pratiques pour améliorer le climat de classe en cas de débordements ?
- Réexpliquer, expliquer mon ressenti à moi, leur dire que moi j'aime pas travailler dans le bruit, ils ont des moments pour eux où je leur laisse un peu plus de liberté, mais dans les moments de travail, pour moi, parce que je leur demande, il faut être calmes. Et aussi il y a les histoires de règles qu'on choisit avec eux, je le fais pas systématiquement mais avec certaines classes je l'ai déjà fait. Les règles de la classe quoi. On faisait ça en arts plastiques, une grande affiche, on la fait ensemble. C'est eux qui choisissent les règles, on y passe plein de temps en langage, j'écris les règles qu'ils avaient choisi. On le fait pas tout de suite, ça peut se faire jusqu'en septembre, octobre, enfin on commence tout de suite mais ça met un peu de temps. Après ils viennent tous signer. Je leur explique que s'ils signent c'est qu'ils adhèrent au règlement, qu'ils sont d'accord avec ce qu'on a écrit. Et puis des fois quand il y a un problème, je leur montre la règle que le problème concerne, « c'est là qu'on avait écrit que tu n'avais pas le droit de faire ça, tu vois tu as signé, donc t'étais d'accord de pas le faire ».
- Comment les règles émergent-elles d'eux-mêmes ?
- En langage en début d'année je demande « qu'est-ce que vous pensez qu'on a le droit de faire ? et qu'on n'a pas le droit de faire ? ». Après c'est induit petit à petit, par exemple demander de l'aide, ils vont pas forcément y penser donc je vais les guider un peu. Même si c'est induit ça part de leurs propositions. En général ils signent tous, après y'en a peut-être qui se sentent forcés j'en sais rien. Mais quand je leur montre la règle qu'ils n'ont pas respecté alors qu'ils avaient signé je trouve que ça a un petit peu de poids, ça empêche pas toujours de recommencer mais sur le coup, je sens que, comme ça venait d'eux, enfin du moins qu'on la fait ensemble et qu'ils ont tous signés, ça a un peu plus de poids. J'aime bien le construire avec eux, que ce soit eux qui choisissent.

Après il y a aussi l'atelier philo avec les pommes d'api, c'est des affiches avec une petite question et après on peut travailler dessus, faire un petit débat. Par exemple il y en a une c'est « pourquoi on ne peut pas faire tout ce qu'on veut ? », ou y'a aussi « se moquer, ça fait rire ou ça fait mal ? ». Et souvent on s'aide de ces posters pour les

règles, ça induit un peu, ça lance le débat. Souvent les règles elles viennent de ce débat.

Après les GS ils commencent à savoir, peut-être que c'est parce qu'ils ont eu des règles similaires l'année d'avant, même si mes collègues le font pas forcément comme moi, ça dépend des années des fois on se met toutes d'accord sur le même fonctionnement mais c'est pas toujours le cas. Mais c'est quand même pas mal d'avoir des règles communes. Ils retrouvent un peu les mêmes règles d'une année sur l'autre comme ça. Y'a des trucs comme « ne pas courir dans les couloirs » ils te le sortent tout de suite, je sais pas pourquoi mais ils le savent très bien, donc on le note. Et puis il suffit qu'il y en ait un qui court on peut lui rappeler en montrant l'affiche « tu te rappelles on avait écrit », on a un truc à l'appui. Les premiers mois, les premières semaines, je reviens souvent à l'affiche, elle est affichée en grand dans la classe. Aussi j'utilise des albums pour montrer par l'intermédiaire de quelqu'un d'autre, pour se dire « ça on peut pas », ça permet d'essayer d'intégrer les règles d'une autre façon, par le biais de quelqu'un d'autre.

- Quels comportements déviants observez-vous le plus dans votre classe ?

- Refus de faire, manque de respect plutôt aux copains, aux adultes ils essayent mais ils sentent tout de suite que ça passe pas. Les refus par exemple dans les ateliers autonomes, si tu lui proposes une boîte et qu'il voulait une autre il va la balancer, il peut aussi taper des copains. Sinon des caprices, à se rouler par terre.

- Les comportements déviants sont-ils plus ou moins présents dans certaines disciplines ?

- En autonomie oui c'est plus présent, ou en EPS, mais ça va dépendre, par exemple au ski oui. Parce qu'on sort de l'école, pour ces élèves là c'est la balade, les sorties EPS à l'extérieur eux ils ont l'impression qu'on est en récré. Dans ces situations là les gamins difficiles je trouve qu'il faut vite les recadrer.

- Donc dans ce cas-là, l'EPS privilégierait l'apparition de comportements déviants ?

- Ça aurait tendance oui, parce qu'on est en extérieur, qu'on sort de la classe etc ils se sentent vite en récré.

- Quel est l'impact de ces comportements déviants sur le climat scolaire ?

- Ah oui ces comportements ils jouent sur l'ambiance de la classe, je vois la tête de petites filles un peu apeurées par les crises d'un, elles avaient sûrement jamais vu ça, des petites gamines toutes calmes. Oui c'est sûr que ça peut vite faire disparaître la bonne ambiance. Après en plus quand ils commencent y'en a un ou deux qui peuvent se mettre à suivre aussi. Si les élèves difficiles sont 2/3 ça va encore, les autres

comprennent que ce que font ces élèves là c'est pas normal, mais s'ils commencent à être trop nombreux ça fait vite un phénomène de groupe.

- Selon vous, qu'est ce qui engendre ces comportements déviants ?

- Des problèmes personnels c'est sûr, on le sait, mais aussi je dirais un besoin d'attention, de se faire remarquer, notamment de moi. Y'en a un qui était très jaloux, si je faisais trop de compliments à un autre par exemple, il pouvait faire un caprice, ça venait aussi de soucis dans la famille ça.

- Pour ces élèves difficiles, est-ce que le travail sur les règles semble utile ?

- Pour eux, le tableau il n'a pas suffi. Ce que je fais c'est que je discute régulièrement toute seule avec eux, calmement, par exemple à la récré sur un banc, pour revenir sur un évènement « mais pourquoi t'as fait ça en classe tout à l'heure » ? En plus on sent qu'ils ont vraiment besoin de ça, de discuter avec moi seuls. Mais par contre en classe je leur passe pas plus qu'aux autres, même si tu sais que c'est différent. Mais ces petites discussions ça fait un petit lien particulier.

- Quel rapport entretiennent vos élèves avec les règles ?

- La majorité ils vont se prêter aux règles de l'école. Ou alors en début d'année y'en a toujours qui essayent, qui testent un peu, par exemple des enfants qui ont le droit de tout faire chez eux, mais bon ils comprennent vite que ça marchera pas donc ça dure pas.

- Observez-vous une différence dans le rapport aux règles des élèves selon le type de règles dans la classe (règles de sécurité, de fonctionnement de la classe, relatives au matériel, relatives aux autres élèves, relatives aux adultes) ?

- Globalement non, c'est pareil pour tout. Mais c'est peut-être plus difficile quand même pour les règles de fonctionnement et les règles sur le comportement avec les autres. Règles de sécurité et règles relatives à l'adulte ça va, ils comprennent assez vite.

- Ces deux catégories de règles plus difficiles pour eux à accepter dans la classe (règles de fonctionnement et relatives à l'adulte), sont-elles plus faciles pour eux à accepter en EPS ?

- Les règles de fonctionnement ça va être pareil, si c'est un peu difficile dans la classe ça le sera pareil en EPS, si c'est toujours les mêmes qui rangent dans la classe c'est toujours les mêmes qui rangent aussi en EPS, toujours les mêmes qui aident ou qui s'assoient correctement. Par contre entre eux, je trouve qu'il y a le côté « compét » qui peut les faire changer un peu de comportements. Par exemple certains que j'ai pas à reprendre dans la classe par rapport à leur comportement avec les autres je peux avoir à les reprendre en EPS parce que c'est des vrais compétiteurs et qu'ils peuvent

manquer de respect à d'autres par rapport à ça, être agressifs, tu les redécouvres. Après c'est aussi parce qu'ici c'est beaucoup de petits sportifs, qui sont dans des clubs etc.

- Et ceux qui sont déjà un peu difficiles dans la classe ?

- L'EPS, ils aiment bien ça, ils aiment mieux ça que les matières standards donc c'est plutôt positif sur leur comportement. Après comme je disais, si on sort de l'école va falloir les recadrer tout ça mais après ils sont vraiment contents d'être dehors, ils sont contents d'être là. Mais par contre respecter les autres pour les gamins un peu difficiles ça leur paraît plus simple en EPS que dans la classe je trouve, parce que ça passe par une activité sympa, ils bougent. Dans le cadre du foot par exemple, tu vas imposer des trucs qui vont bien passer, comme mettre en place un arbitre, tu mets la même chose dans la classe ça fait pas le même effet. Ça vient de la motivation, de l'envie, ils font quelque chose qu'ils aiment, ils sont dehors, c'est des gamins qui aiment être dehors, c'est ludique, on a de l'espace, c'est un bon moment pour eux, alors que ces mêmes gamins en graphisme ils vont s'en foutre, on peut pas toujours faire du graphisme ludique. Ce qui marche bien en fait c'est de changer, en ski on change d'environnement, en foot on fait venir un intervenant ça change.

- Observez-vous ces mêmes constats dans toutes les APSA ?

- Je dirais que c'est pas forcément l'APSA, mais le côté ludique de l'APSA en fait, même en ski ça va être des jeux, des ateliers, on va pas faire une rando de 5km. Et je pense qu'en sport quelle que soit l'activité tu peux l'amener de façon ludique. Après ça dépend aussi du niveau, peut-être qu'avec des CM tu vas t'éloigner petit à petit du côté ludique mais là avec des maternelles c'est tout le temps ludique en sport.

- A quelle période de l'année instaurez-vous les règles dans la classe ?

- Fin septembre le tableau est signé et rédigé, il nous faut un mois environ pour le créer et l'afficher dans la classe. Et aussi je vais le photocopier en petit pour le mettre dans les cahiers, pour que les parents sachent. Je demande même un peu comme « petit devoir à la maison » de leur demander de réfléchir avec leurs parents aux règles de l'école, enfin de leur dire qu'on doit chercher les règles pour l'école. Y en a qui reviennent avec plein d'idées donc on voit qu'ils en ont parlé en famille.

- A quel moment instaurez-vous les règles par rapport aux débordements ?

- Avant que ça arrive, et c'est rare qu'il se passe quelque chose qui soit pas dedans. Après on peut aussi se servir des événements qui se passent dans la classe si ça se produit et que le tableau n'est pas encore fini. On part de ce qui s'est passé, on s'en sert pour échanger, en discuter, pour qu'ils arrivent aussi à intégrer ce qu'il s'est passé, pourquoi c'est pas bien, pourquoi on peut pas le faire. Et sinon comme je disais on peut utiliser des albums, les affiches de l'atelier philo en complément du règlement pour aborder des situations qu'on a pas encore vécus.

- Pensez-vous qu'il y a des limites à ce travail sur les règles avec les élèves ?

- Moi je construis pas tout tout avec eux, y'a des choses, je me rappelle leur avoir dit « c'est comme ça, c'est moi l'adulte (ou pareil pour l'ATSEM) donc tu m'obéis », on peut pas tout le temps justifier. Je dirais que c'est plutôt les règles de fonctionnement qu'on pourrait discuter, encore que, par exemple ranger c'est comme ça. La sécurité on peut leur dire c'est comme ça, mais on peut leur expliquer la raison de ces règles aussi. En fait, je dirais pas que c'est selon les catégories de règles, c'est plutôt selon moi, selon les moments de la journée. Ça peut dépendre de ta journée, un jour t'auras envie de répondre « c'est comme ça ». Et ça dépend aussi du niveau de la classe, selon l'âge des élèves tu peux pas mettre les mêmes choses en place par rapport aux règles. Par exemple avec des CM je me souviens j'avais fait un système de bons, des privilèges, pour valoriser les bons comportements, par exemple pour choisir l'activité en EPS. Je trouve que ça fonctionnait pas mal. Mais c'est possible de travailler sur les règles avec les élèves à tous les âges si tu l'adaptes. Mais dans tous les cas c'est nécessaire dès le plus jeune âge. Même s'ils ne parlent pas, des PS par exemple, tu peux leur montrer, avec les gestes, ou des images ou avec des histoires. Faut tester un maximum de choses, et même si quelque chose va fonctionner que pour certains et bah au moins eux ils l'ont pris. Parce que bien sûr ça dépend beaucoup des enfants. Je le fais pas du tout de la même manière selon les enfants. Ya des années on faisait des jeux de cartes ou des panneaux, on triait les bons et les mauvais comportements, selon que ce soit des enfants qui parlent, avec qui on peut échanger, ou alors un peu plus grands. »

Résumé :

L'objectif de ce mémoire est d'analyser les processus d'instauration des règles principales de la classe avec les élèves et les comportements des élèves face à ces règles selon leur instauration. Les recherches théoriques menées mettent en évidence les effets positifs de la co-construction avec les élèves des règles sportives en EPS sur la fréquence des comportements déviants relatifs à celles-ci. J'ai donc émis des hypothèses évoquant l'explicitation des règles et la communication comme moyens pour faciliter l'acceptation des règles pour les élèves ainsi que la co-construction des règles avec les élèves comme moyen pour diminuer les comportements déviants relatifs à ces mêmes règles. J'ai cherché à vérifier ces hypothèses à travers un entretien semi-directif. Les résultats présentés permettent de valider ces hypothèses même s'il existe certaines limites à la co-construction des règles avec les élèves. Ma conclusion me permet d'élargir cette recherche à des perspectives de formation et de prendre conscience de la responsabilité importante du métier d'enseignant qu'est la responsabilité de former un citoyen capable de vivre ensemble, à l'école comme dans la société.

Mots clés :

Climat scolaire ; comportements déviants ; règles ; co-construction des règles.

Title: co-construction of rules in physical education transposed into classroom to reduce deviant behaviours

Summary:

This research dissertation aims to analyse the process of establishing class rules with pupils and deviant behaviours towards these rules according to how they were established. Research conducted highlights the pros of co-construction of physical education rules regarding to the pupils' behaviours. I have formulated hypotheses: explicit justifications of rules and communication allow to facilitate acceptance of rules for pupils and co-construction of rules with pupils allow to reduce deviant behaviours related to rules. I tried to verify these hypotheses with a semi-directional interview. The results allow to validate the hypotheses even if there are limits to the co-construction of rules. The conclusion extends this research to other prospects. It allows me to become aware of teachers' responsibility to train the citizens of tomorrow.

Key words : school climate – deviant behaviours – rules – co-construction of rules