

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

"Parcours : Polyvalent 1^{er} degré"

Le rôle des consignes et du soutien au comportement positif dans l'amélioration du travail en autonomie.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

soutenu par
Charline Herrscher
le 15 juin 2016

Commission de jury composée par :
Céline Clément, directeur de mémoire
Nicolas Schreck, membre du jury



ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussigné(e) : (nom et prénom) . . Herrscher Charline

Etudiant(e) de : (Formation et année) . . Master 2.MEEF

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à . . . Colmar le 15 juin 2016

Signature de l'étudiant(e) :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élevé à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Remerciements

A Céline Clément pour son soutien et ses conseils avisés tout au long de ce travail.

A mes amis et collègues qui m'ont donné leur avis sur ce travail et qui m'ont encouragée pendant mes moments de doute.

A ma collègue qui a accepté d'appliquer le dispositif au sein de la classe.

A mes élèves sans qui ces recherches n'auraient eu aucun sens.

Sommaire du mémoire

I.	Avant-propos	5
II.	Éléments théoriques	6
1.	Le soutien au comportement positif	6
a.	Définition et historique	6
b.	Applications dans le domaine de l'autonomie.....	9
2.	Les effets du soutien au comportement positif pour améliorer l'accès à l'autonomie et la gestion du travail personnel.....	12
a.	Définition de l'autonomie.....	12
b.	Valorisation et renforcement du comportement adapté.....	13
c.	Impact positif sur l'ambiance de travail en classe.....	14
3.	Problématique.....	16
III.	Méthodologie	17
1.	Situation de classe	17
2.	Observations avant la mise en place du dispositif.....	18
3.	Choix des moyens d'action.....	19
4.	Mise en place effective	19
a.	Présentation aux élèves.....	19
b.	Choix du dispositif.....	19
c.	Observations après la mise en place des sous-mains.....	20
d.	Augmentation des activités en autonomie	21
IV.	Résultats	22
1.	Résultats quantitatifs	22
2.	Résultats qualitatifs	23
3.	Résultats scolaires	24
V.	Discussion	24
VI.	Conclusion.....	28
	Bibliographie.....	31
	Annexes.....	33
	Résumé	38

I. Avant-propos

Le soutien au comportement positif (SCP) est une pratique qui tend à se répandre de plus en plus ces dernières années. Sortant d'un système punitif peu efficace et peu respectueux des élèves, le souhait est de porter les actions sur un autre versant éducatif. Plutôt que de pointer et sanctionner les comportements inadaptés, il s'agit de valoriser les comportements adaptés. Ce n'est pas une approche simpliste et permissive et contrairement à ce que cela pourrait laisser penser, elle nécessite un cadre et de la rigueur.

Notre étude porte sur une classe de GS/CP (Grande Section/ Cours Préparatoire) située dans un milieu rural. Cette classe est composée de 20 élèves (15 CP et 5 GS). Au début de l'année il n'y a pas de trouble du comportement apparent mais la gestion du travail en autonomie n'est pas acquise pour les élèves. Il s'agira alors pour nous de mettre en place un système permettant aux élèves de travailler seuls et dans le calme lorsqu'ils ont terminé un travail et que la maitresse est indisponible car s'occupant d'un autre groupe d'élèves.

Nous allons vérifier l'efficacité de stratégies du soutien au comportement positif et leur impact sur l'amélioration de la gestion de la classe. Le but est de démontrer ou de vérifier qu'il est possible d'améliorer le climat général de la classe et les agissements de certains élèves plus perturbateurs sans avoir besoin de les pointer du doigt. Simplement en mettant en place (à l'aide d'outils du SCP) une meilleure dynamique de classe, entraînant les élèves qui auraient un comportement dérangeant à entrer dans cette dynamique et ainsi acquérir un comportement adapté et valorisant.

Le travail principal sera de mettre en place des consignes de travail en autonomie. Celles-ci veilleront d'une part à poser les conditions dans lesquelles le travail doit être effectué (seul, dans le calme, à sa place) et d'autre part à donner une structure d'organisation concernant les activités disponibles à la fin d'un travail (commencer par ranger son pupitre, terminer un travail en cours puis, si nécessaire, chercher une activité supplémentaire et avoir le choix entre différentes possibilités : faire un jeu d'autonomie, lire un livre...).

La capacité d'accéder à l'autonomie est un outil important au niveau scolaire mais pas uniquement. C'est un point important dans le développement personnel. Ce travail donnera aux élèves une plus grande confiance en eux, en leurs capacités et en leur travail.

II. Éléments théoriques

1. Le soutien au comportement positif

a. Définition et historique

Le soutien au comportement positif (ang. *Positive behavioral support* ; SCP) consiste en la mise en place au niveau d'une école d'un système visant l'amélioration des conditions de travail (ambiance de classe, sécurité dans l'école, conditions propices au travail) et la baisse des comportements inadaptés. Originellement ce type de dispositif et les actions qu'il propose visait essentiellement les enfants souffrant de troubles des apprentissages, de troubles de déficit de l'attention avec hyperactivité ou de troubles du spectre de l'autisme. Il s'est révélé efficace pour la gestion de classe même en ce qui concerne des élèves sans trouble ou sans trouble apparent et a donc trouvé un grand intérêt dans l'amélioration de la gestion de classe/ d'école et dans le domaine de la prévention des conduites déviantes (Bissonnette, Bouchard, St-Georges).

Il existe beaucoup d'outils et de programmes basés sur les outils du soutien au comportement positif. Dans tous les cas, le principe est que tout comportement est motivé par l'obtention ou l'évitement de quelque chose. Aussi, nous pouvons agir sur le comportement en le motivant de manière appropriée (Hierck, Coleman, & Weber, 2013). Il s'agit de saisir toutes les occasions possibles pour valoriser les bons comportements. Féliciter les élèves quand ils agissent de manière adaptée, même si c'est un acte minime et ne pas s'attarder sur les comportements déviantes qui, par l'attention qu'on leur porte, seraient alors mis en avant.

Ce type d'intervention est très répandu en Amérique du Nord et même si cela peut paraître un phénomène récent, il était déjà mis en place en 1994 dans des établissements américains.

L'école est considérée comme le lieu idéal pour mettre en place un programme visant à réduire les comportements déviantes et à construire des compétences sociales car c'est en général à l'école que se développent ce type de comportements et la mise en marge de certains individus. Pour Jaccard (2013) il est essentiel que ce type de programme soit mis en place dans toute l'école et qu'il mobilise tout le personnel encadrant les élèves et pas seulement un enseignant isolé. L'idée est que le fait de mettre en place ce programme aidera tous les élèves (ceux qui n'ont pas de problème de comportement, car on les valorise, ceux qui pourraient développer ce type de déviance, car le programme peut réduire les éléments déclencheurs et

les élèves qui ont des problèmes de comportement : car ils sont plus rapidement identifiés).

Dans la mise en place de programmes de soutien au comportement positif on insiste sur l'importance d'impliquer toute l'école et toute l'équipe éducative. Il est essentiel que tous les adultes que côtoient les élèves soient en accord avec le programme et tiennent le même discours, que les mêmes comportements soient valorisés. La cohérence est essentielle pour que les élèves intègrent plus efficacement les bons comportements.

Il a été démontré à travers les différentes études menées sur le SCP que les résultats scolaires sont en lien avec le comportement (Hierck, Coleman, Weber, 2013). Aussi il est important de créer un climat serein afin de garantir la réussite des élèves.

Il y a sept conditions essentielles à la création d'un milieu d'apprentissage positif¹ :

- Des attentes communes ;
- Un enseignement ciblé ;
- Du renforcement positif ;
- Des stratégies et des interventions de soutien ;
- Des équipes collaboratives ;
- Des échanges fondés sur les données ;
- Une approche systématique appliquée à l'ensemble de l'école.

Pour terminer sur la définition du SCP il nous faut insister sur le fait que tous les élèves n'ont pas un comportement inadapté. Bien souvent il ne s'agit que de 1 à 7% des élèves d'une école comme le montre la pyramide des comportements (Figure 1). Pour expliquer cela, regardons la pyramide des comportements :

¹ Hierck, T., Coleman, C., & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire.* (Chenelière éducation). Québec. p.19-20

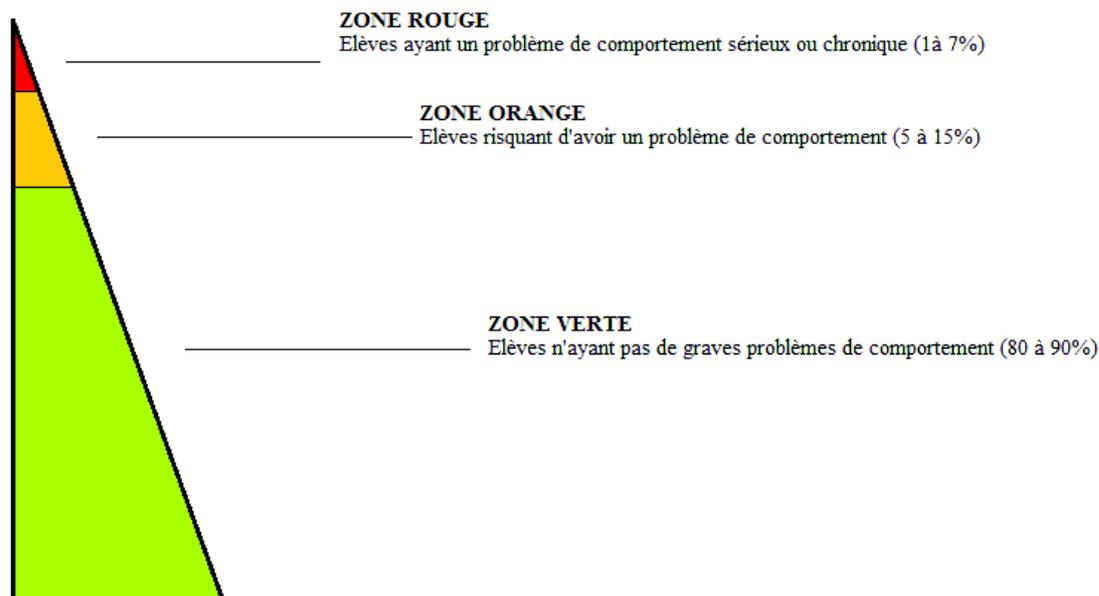


Figure 1. La pyramide des comportements

Source : Hierck, T., Coleman, C., & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire.* (Chenelière éducation). Québec.

Ce graphique représente la répartition des élèves dans les différentes zones.

Dans la zone verte se trouvent les élèves qui ont un comportement conforme aux attentes de la vie sociale. Ils ont des comportements adaptés à la vie en collectivité, ils agissent comme des élèves qui ont compris ce qui est attendu d'eux dans un établissement scolaire et apportent un climat positif à la vie de l'école.

La zone jaune regroupe les élèves qui ont un comportement convenable dans l'ensemble mais qui sont prêts à basculer dans la zone rouge en cas de défaut d'encadrement de la part des adultes ou dans le cas d'une mauvaise influence ou d'un autre facteur (interne ou externe). Le rôle des enseignants et de l'équipe éducative est de faire passer ces élèves dans la zone verte ou au moins de les empêcher de basculer dans la zone rouge. Les élèves changeront de zone en fonction de l'intérêt qu'ils y voient.

« Les élèves qui se situent dans la zone rouge sont ceux qui posent le plus grand défi pour les enseignants. Ces élèves affichent les comportements les plus difficiles et perturbants. » (Hierck, Coleman, Weber, 2013). Il peut s'agir d'enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme, des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité (TDA/H), d'enfants ayant des problèmes d'adaptation à la vie sociale mais aussi d'enfants sans trouble apparent ou diagnostiqué qui s'exprimeraient par la violence ou la provocation.

Toutes les zones ne sont pas problématiques. Mais en intervenant auprès des élèves de toute l'école et en valorisant le fait d'être dans la zone verte il y a plus de chance d'exercer une influence positive de la zone majoritaire sur les autres zones.

Nous pouvons, pour illustrer un type d'intervention de soutien au comportement positif, utiliser l'exemple de l'« ABC Program » (*Academic and behavioral competencies program*) qui repose sur des interventions compréhensives et basées sur la vie de classe (Pelham, Massetti, Newman Standley, Waschbusch, 2005). L'« ABC Program » fait intervenir plusieurs outils de soutien au comportement positif concernant les compétences sociales à différents niveaux. Les outils sont issus de méthodes qui ont fait leur preuve auprès de sujets souffrant de troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité et de sujets souffrant d'agressivité. Il comporte des règles mises en place dans toute l'école et affichées dans tous les endroits où se trouvent les élèves, des notes positives journalières attribuées aux élèves repérés comme ayant un comportement limite ou déviant si les conditions de bon comportement sont remplies par ceux-ci, des feuilles de compte-rendu à faire signer par les parents, des accès à des privilèges si le comportement dure dans le temps, des activités ludiques auxquelles les élèves au comportement adapté peuvent participer le vendredi après-midi mais aussi des procédures d'exclusion ou punition momentanées en cas de violation des règles et une discussion sur le comportement et les façons de remédier aux mauvaises actions avec un membre du personnel encadrant. Le programme est très complet et réfléchi avec toute l'équipe éducative. Les parents sont aussi impliqués car ils doivent signer chaque soir la feuille de devoirs de leurs enfants pour vérifier que ceux-ci soient faits. D'après les études menées, le programme est efficace et apprécié des élèves, parents et équipes éducatives.

b. Applications dans le domaine de l'autonomie.

Les outils du SCP sont à mettre en place au sein de l'école tout entière et visent à favoriser un climat serein permettant le travail et la réussite. Dix conditions sont à respecter :

- 80% et plus du personnel scolaire doit s'engager formellement dans la mise en œuvre du système, pour une durée de trois ans minimum ;
- Une équipe constituée de la direction et de quelques membres du personnel est formée spécifiquement. Une autoévaluation de l'école permet de dégager les priorités d'action au plan de la discipline. Une réunion mensuelle permet de revenir sur le système et les données comportementales s'y rattachant.
- Quelques valeurs (3 ou 4) sont transformées en attentes comportementales et

l'ensemble des individus fréquentant l'école en sont informés.

- La matrice réalisée par l'équipe SCP à l'aide des attentes comportementales précise le comportement attendu et devient le code de l'école.
- L'enseignant et la personne ressource SCP se chargent (en plus de leur affichage) d'un enseignement explicite des attentes comportementales auprès des élèves et du personnel de l'école.
- Pour encourager les comportements adaptés on établit un système de renforcement.
- L'équipe SCP réalise une classification des comportements problématiques et répartit leur prise en charge au sein des différentes instances de l'école (enseignants, direction, responsable de l'encadrement).
- Les comportements problématiques de tous ordres sont consignés dans des rapports qui sont analysés mensuellement pour établir un portrait comportemental de l'école.
- Les comportements inadaptés qui se poursuivent malgré la mise en place du système sont étudiés avec l'aide de la personne ressource et les motifs de persistance ainsi que des hypothèses de solution sont proposés.
- La présence d'une personne-ressource permet de fournir au besoin une formation à l'équipe SCP et aux membres de l'école sur la gestion et l'analyse des comportements. (Bissonnette, Bouchard, Saint George, 2012)

Voyons à présent des outils qui peuvent être mis en application lors de l'instauration d'un système tel que présenté ci-dessus. Il s'agit d'outils qui permettent l'accès à l'autonomie et qui sont souvent utilisés pour aider des élèves en difficultés, présentant un syndrome du spectre de l'autisme ou des troubles envahissants du développement avec ou sans hyperactivité. Le fait que ces outils soient efficaces pour des enfants en difficulté nous donne tout espoir dans leur efficacité auprès d'élèves lambda.

La plupart du temps il s'agira essentiellement de simplifier les choses. Nous accorderons de l'importance à « la séquentialisation des tâches : elle nous permet de pallier notre défaut de transmodalité et donc de nous organiser mentalement et sensoriellement pour faire du lien entre les éléments et en saisir les tenants et aboutissants. » (Philippe, Magerotte et Adrien, 2012). Il est important que les élèves comprennent les différentes étapes du travail et les intérêts d'une étape par rapport à la tâche entière pour que cela fasse sens pour eux. Nous veillerons à toujours favoriser l'interaction positive : valoriser l'enfant immédiatement lorsqu'il agit de manière adéquate afin de l'encourager à poursuivre dans cette voie et de valider sa méthode de travail et à faire des demandes auxquelles l'enfant peut facilement répondre. Poser des questions simples et directes, demander à l'enfant de les répéter pour s'assurer qu'il a bien compris ce qu'il doit faire (Desjardins, 1994). Il est aussi judicieux de

varier la nature des supports utilisés : une consigne orale est nécessaire pour bien expliquer ce qu'on attend de l'enfant, mais il est important d'avoir aussi une trace écrite pour que l'élève puisse s'y référer lorsqu'il devra travailler seul (Lahire, 2001). Ecrire la consigne au tableau est une possibilité mais on pourra aussi se servir de pictogrammes ou poser des éléments de rappel sur la table de l'élève pour qu'il ne se disperse pas en cherchant trop loin de lui. Pour rassurer les élèves les plus en difficulté et instaurer une routine on organisera les apprentissages dans un environnement stable et prédictible : l'emploi du temps, les repères visuels, les méthodes employées, s'ils sont toujours organisés de la même façon, permettront à l'élève de s'y repérer et il ne perdra pas de temps à tout chercher avant même de commencer son travail.

Il est important que toutes les aides à la réalisation de la tâche soient données avant le début de celle-ci (Pry, 2012). Ainsi l'élève débutera son travail avec tous les outils nécessaires et se sentira confiant. S'il est « perdu », il aura à sa disposition tout ce qu'il faut pour trouver une solution et développer un travail de recherche et de résolution de problèmes.

On peut, dans l'idée de la décomposition des tâches faire une liste pour chaque élève avec les étapes et les différentes tâches à accomplir, qu'il pourra cocher dès qu'une tâche sera terminée.

Il est important aussi de laisser l'élève face à ses difficultés par moments. Ainsi, il devra mettre en œuvre des stratégies qui lui sont propres pour résoudre une tâche. En se rendant compte qu'il a réussi par lui-même, il se sentira plus confiant et cela augmentera son estime de soi et sa croyance en sa capacité à résoudre d'autres situations ultérieurement.

Dans le même ordre d'idée et parce que la confiance en soi et le bien-être sont des facteurs importants dans l'accès à l'autonomie, il s'agira de créer un climat de travail serein, dans lequel l'élève éprouvera une certaine liberté d'action. Aussi dans les moments d'autonomie, on peut se contenter de donner plusieurs tâches à effectuer et laisser l'élève choisir celle qu'il traitera en premier (Cosnefroy, 2010). Pour cela, on fera attention à ce que l'élève soit assez en confiance et que ce paramètre ne le déstabilise pas trop. Un élève qui serait encore trop dans la guidance risquerait de perdre pied face au choix qui s'offre à lui. Ce sera à doser au cas par cas.

Il existe encore beaucoup d'autres façons de favoriser l'autonomie et chaque professeur a ses méthodes, il est important de connaître ses élèves et d'adapter les techniques

à la personnalité et aux capacités de chacun.

2. Les effets du soutien au comportement positif pour améliorer l'accès à l'autonomie et la gestion du travail personnel.
 - a. Définition de l'autonomie.

Dans le contexte de la classe :

Pour le dictionnaire Larousse l'autonomie est la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. »⁴ Il s'agit dans le contexte de la classe et selon Chesnais (1997) de la « faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée. ».

Lahire (2001) fait mention de l'autonomie comme d'une « compétence transversale de l'école primaire. »⁵ Dans cet article, l'enfant est vu comme quelqu'un capable de construire lui-même ses savoirs. L'autonomie selon l'auteur repose sur « la transparence » c'est-à-dire que l'élève doit être au courant de tout concernant l'accès aux savoirs et les moyens à sa disposition, on privilégie « l'objectivation » en s'appuyant sur du matériel concret et des règles établies et la « publicisation », autrement dit le fait que ces différents éléments soient visibles.

Il mentionne également deux aspects de l'autonomie. Un premier qu'il nomme « le pôle politique » correspondant aux règles qui régissent la vie collective de la classe. Et le « pôle cognitif » qui concerne les pratiques scolaires, le fait que les consignes soient écrites, expliquées et que les outils à disposition soient faciles d'accès pour les élèves.

Dans le contexte scolaire, on attend de l'autonomie qu'elle permette aux élèves de se détacher de l'enseignant, qu'ils puissent rechercher par eux-mêmes et trouver des solutions à des problèmes plus ou moins concrets à l'aide des différentes ressources dont ils disposent.

De notre point de vue, dans son aspect scolaire et dans le cadre de notre travail, l'autonomie en tant que but est indéniablement quelque chose de positif vers quoi tendre. Mais elle doit être amenée progressivement et de manière cadrée aux élèves.

⁴ Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse www.larousse.fr/dictionnaires/français/autonomie/6779

⁵ Lahire, B. (2001). La Construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.

En effet, dans l'institution scolaire, les enfants évoluent dans un cadre avec des limites et des règles, ils sont très suivis et guidés et parfois même sur-stimulés ou surprotégés. Il nous semble qu'un élève de CP à qui on donnerait tout de suite une trop grande autonomie se sentirait perdu et effrayé par la soudaine responsabilité de choisir ce qu'il veut faire. Le cadre de l'école n'est pas le lieu où on s'imagine d'emblée avoir une telle liberté.

L'élève devra apprendre à se mettre à la tâche (même si elle est choisie par lui) et à s'y tenir. Il devra apprendre à ne pas se laisser distraire (par les autres ou par ses pensées) et à comprendre une consigne (Cosnefroy, 2010) . Evidemment le travail et les tâches proposés doivent être adaptés au niveau des élèves pour faciliter une bonne prise en charge par celui-ci et susciter un intérêt sur la durée. L'élève devra peu à peu être capable de mobiliser des ressources internes ou externes qui lui permettront de passer au-delà de certaines difficultés et de savoir chercher des solutions qui ne sont pas évidentes de prime abord. C'est en développant ce genre de stratégies que l'élève améliorera aussi la gestion de son temps en autonomie.

b. Valorisation et renforcement du comportement adapté.

En matière d'autonomie il est important de valoriser les comportements adaptés afin de permettre aux élèves de les réitérer. En effet, n'étant pas d'emblée quelque chose de naturel à l'école, l'accès à l'autonomie va être un véritable apprentissage. Nous avons vu plus haut les outils du soutien au comportement positif dont nous pouvons nous servir dans l'apprentissage de l'autonomie. Une fois mis en place, il s'agit de les faire adopter par les élèves. En cela, la valorisation et le renforcement sont indispensables. L'état émotionnel dans lequel se trouvent les élèves est important. La motivation sera plus importante si la valeur de l'activité est mise en avant ou si le comportement est valorisé. Il n'est pas évident de maintenir son attention sur une tâche, aussi un élève à qui on fait un compliment ou qu'on félicite en cours de travail sera plus motivé à poursuivre qu'en l'absence de commentaire.

Pour Chesnais (1997), il faut créer les conditions favorables à l'accompagnement vers l'autonomie. Les conditions sont celles-ci :

- « Créer un climat de confiance,
- Croire aux progrès de chacun,

- Se mettre au service de l'autre,
- Etre conscient de ses possibilités et de ses limites,
- Trouver un intérêt à la démarche de l'accompagnateur,
- Etre capable d'une double écoute,
- Donner un sentiment de compétence,
- Chercher avec l'accompagné,
- Faire preuve de patience et de persévérance. » (Chesnais, 1997).

Le but est de donner aux élèves un climat de travail serein et de renforcer leur confiance en soi. Si l'élève peut croire en ses capacités, s'il apprend à se débrouiller seul (au départ avec une aide puis sans), il renforcera son estime de soi et sera beaucoup plus confiant quant à ses capacités à gérer son travail et à réussir.

c. Impact positif sur l'ambiance de travail en classe.

L'impact positif des outils du SCP sur le travail en classe est double. D'une part, les élèves en autonomie, capables de trouver les ressources et outils nécessaires à la réalisation de leur tâche seront plus motivés et donc centrés sur leur tâche. Ils seront fiers de leur progression et de leurs résultats, pas tant forcément au niveau de la note mais surtout du fait qu'ils soient capables de réaliser par eux-mêmes la tâche demandée. D'autre part, ils seront moins tentés de bavarder ou de déranger un camarade et le bruit généré par les multiples questions posées à la maitresse et l'agitation ressentie lorsque des élèves sont à court de ressources devrait être moindre, ce qui permettra aux autres élèves du double niveau (qui travaillent avec la maitresse) de travailler dans un climat plus calme sans être interrompus. « L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul... qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec seules les consignes écrites ». (Lahire, 2001) Cette compétence favorise la confiance en soi de l'élève, lui permet de se rendre compte de ses capacités propres (sans la présence de l'adulte) et de transposer cette autonomie dans d'autres domaines. Une fois que l'élève se rendra compte qu'il y arrive seul et qu'il a des ressources à sa disposition il osera de lui-même aller vers d'autres activités sans nécessairement faire appel à l'enseignant ou à un camarade.

3. Problématique

Dans une classe à double niveau, il y a beaucoup de temps pendant lequel les élèves sont en autonomie. Pendant ce temps, l'enseignant est habituellement occupé avec le deuxième niveau. Le risque est que les élèves en autonomie ne sachent pas gérer leur temps et leur travail. Ils risquent alors d'interrompre l'enseignant et la leçon du groupe qui travaille avec celui-ci (poser des questions, demander des précisions, de l'aide, l'autorisation d'aller aux toilettes...). Même si les consignes sont dites et répétées, un élève laissé seul face à son travail, s'il n'a pas appris à gérer son autonomie, se tournera vers l'enseignant pour savoir ce qu'il doit faire et être rassuré. Pour trouver une solution à ce type de comportement, il faut veiller à donner aux élèves les outils nécessaires à la gestion de leur travail et du temps en autonomie. Ayant à disposition des outils du SCP et tenant compte de l'importance de la présence des consignes à disposition des élèves, nous tenterons de répondre à notre problématique : « Les outils du soutien au comportement positif peuvent-ils améliorer la gestion du travail en autonomie ? »

Le fait est que l'enseignant ne peut pas laisser les élèves sans réponse à leurs questions car cela les empêcherait de faire leur travail. En effet, la plupart du temps ils posent des questions sur les paramètres de l'exercice ou des questions qu'ils n'auraient pas eu besoin de poser s'ils avaient mieux perçu la consigne.

Une fois que nous avons remarqué la récurrence des problèmes et les causes des interruptions, nous avons décidé de mettre en place de nouvelles règles pour le travail en autonomie. Celles-ci ont été élaborées en commun avec les élèves lors d'un conseil de classe.

En créant un climat de travail serein et rassurant puis en valorisant les comportements attendus lors des moments en autonomie par les remarques positives et l'obtention de nouvelles activités éducatives ludiques, nous chercherons à démontrer que ces outils du soutien au comportement positif permettent aux élèves d'entrer dans une dynamique positive qui rendra leur travail en autonomie plus efficace et plus plaisant.

III. Méthodologie

1. Situation de classe

La classe dans laquelle nous avons effectué notre recherche est composée de 20 élèves : 5 GS et 15 CP. Les CP sont assis face au tableau par deux sur 3 colonnes et 3 rangées, les GS sont regroupés autour d'un îlot de 4 tables au fond de la classe. Ils ont accès à un coin lecture avec des bancs et un tapis.

Les séances d'enseignement durent en moyenne 30 minutes et l'enseignante alterne sa présence entre les GS et les CP sur ce rythme.

Elle demande à chaque groupe, lorsqu'elle est avec l'autre groupe, d'éviter de venir déranger la séance et de faire le travail qui leur est demandé.

Les élèves peuvent aller aux toilettes pendant qu'ils font leurs exercices. Au début de l'année ils pouvaient se lever pour boire mais trop d'abus et de chahut ont engendré la suspension de cette option.

Les raisons pour lesquelles les élèves peuvent se lever sont donc : aller aux toilettes, chercher un mouchoir, tailler leur crayon.

Le fait est qu'ils se lèvent pour beaucoup d'autres raisons notamment discuter avec leurs camarades ou simplement se promener.

Au début de ce projet, l'ambiance de travail de la classe est un peu difficile. Les élèves du CP ne sont pas capables de travailler en autonomie. Lorsque l'enseignante est avec les GS pour une leçon ou un jeu, les CP viennent sans cesse poser des questions, demander un mot de vocabulaire, une explication supplémentaire de la consigne ou la permission de sortir pour aller aux toilettes. Il leur a déjà maintes fois été expliqué depuis le début de l'année que lorsque la maitresse est avec les GS, ils ne doivent pas l'interrompre mais rien n'y fait.

Dans un premier temps nous avons rempli une grille d'observation selon une ligne de base. C'est-à-dire que les observations ont été recueillies sans qu'aucune consigne ne soit donnée sur les modalités de travail en autonomie attendues. Ensuite, les règles ont été établies avec l'ensemble des élèves pour permettre de travailler plus calmement. Nous commencerons par exposer les résultats d'observation de la situation initiale (cf. Figure 2).

2. Observations avant la mise en place du dispositif.

Nous avons élaboré un tableau dans lequel nous recensons les comportements que nous voulons observer. Le but est que le plus d'élèves possible travaillent en silence et à leur place. Nous avons choisi deux critères essentiels à observer car ce sont ces deux critères qui posaient le plus problème pendant le travail à savoir travailler en silence et rester assis à sa place. Pour relever les comportements nous avons élaboré une grille (cf. annexe 1) dans laquelle nous avons inscrit le nombre d'élèves ayant le comportement attendu à différents moments de la séance (au bout de 5, 10, 15 et 20 minutes de travail). A la fin de la séance, dans la grille nous inscrivions le nombre d'élèves ayant terminé leur travail avant le retour de la maîtresse, ceux qui avaient rendu leur travail et ceux qui avaient rangé leur pupitre. Ces trois paramètres pouvaient en effet rentrer en ligne de compte dans l'explication de l'agitation : un élève inoccupé aura plus tendance à être agité ou à distraire ses camarades.

Les moyennes des données brutes que nous analyserons ultérieurement sont présentées en figure 2. Ces mesures ont été relevées au cours de quatre séances (deux en mathématiques et deux en français).

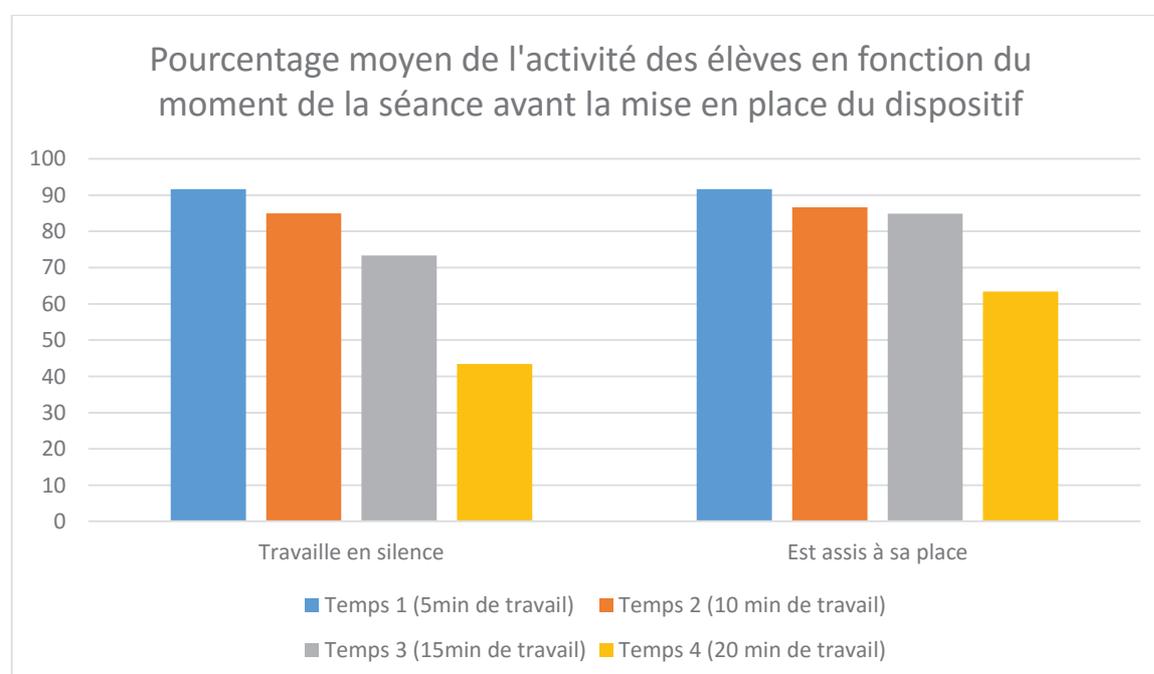


Figure 2. Relevés en ligne de base.

Nous constatons dès à présent qu'il y a un déclin des comportements adaptés au bout de 15 minutes. Moment qui coïncide avec la fin du travail.

3. Choix des moyens d'action

Afin d'améliorer le climat de travail et d'avoir plus d'élèves à leur place et travaillant en silence ainsi que plus d'élèves occupés de manière silencieuse une fois le travail terminé, nous avons choisi de revoir les règles avec les élèves, de les rédiger avec eux de manière formelle et de les afficher. Un grand format sera affiché à côté du tableau et un format A3 individuel sera confectionné sous forme de sous-main à placer sur la table de chaque élève. Ainsi, ils auront toujours les règles sous les yeux.

4. Mise en place effective

a. Présentation aux élèves

Lors d'un conseil de classe, l'enseignante a posé la question suivante : « Comment faire pour travailler seuls sans déranger les camarades et la maitresse quand elle est avec l'autre groupe ? »

Les élèves se sont concertés et nous avons mis en commun les réponses qu'ils ont données. Spontanément, tous les groupes ont évoqué l'importance de travailler en silence et de rester à sa place. Certains ont d'eux-mêmes pensé au fait qu'il fallait trouver quelque chose pour s'occuper quand le travail était terminé, nous avons donc listé les différentes activités disponibles en précisant qu'avant de passer à ces activités il faudrait que le travail soit vérifié et que les pupitres soient rangés. Après la mise en commun de toutes ces idées, nous avons décidé de faire un affichage mural de ces nouvelles règles pour le travail en autonomie et un affichage plus petit qu'ils pourraient garder sur leur table. L'idée leur a plu.

b. Choix du dispositif

Les sous mains ont été conçus et distribués aux élèves. Le choix de présenter les règles sur un sous-main a été motivé par un travail antérieur de Morgane Jartoux, PES à l'ESPE de Strasbourg ayant travaillé sous la direction de Céline Clément pour son mémoire de M2. (Jartoux, 2015).

Le fait que les sous-mains (cf. annexe 2) soient placés sur la table de l'élève lui permet de l'avoir constamment sous les yeux et d'en faciliter l'accès. Les sous-mains ont été conçu

par l'enseignante. Ils comportent les consignes élaborées lors du conseil de classe, ainsi que des pictogrammes illustrant chacune des consignes.

Les consignes sont les suivantes :

Quand je travaille:

- Je reste assis.
- Je suis silencieux

Quand j'ai terminé mon travail :

- Je vérifie mon travail.
- Je dépose mon cahier sur le bord de mon pupitre pour le ramasseur.
- Je range mon pupitre.

Quand tout est vérifié je peux :

- M'occuper en silence,
- Terminer un travail,
- Jouer à l'ordinateur,
- Prendre un jeu d'étagère à ma place,
- Faire un dessin,
- Lire un livre.

c. Observations après la mise en place des sous-mains

Les sous-mains ont été mis en place sur les tables des élèves au retour des vacances d'avril. Les consignes ont été revues et expliquées par les élèves. Le sous-main étant toujours à disposition des élèves, l'enseignante rappelle tout de même les consignes de travail en autonomie à chaque fois qu'elle va travailler avec le groupe des GS.

Elle donne aux élèves les consignes et le matériel nécessaires au travail puis demande à un élève de rappeler ce qu'il faut faire lorsque le travail est terminé (vérifier son travail, poser le cahier sur le bureau, ranger son pupitre, s'occuper en silence).

Des observations sont réalisées un mois après la mise en application (figure 3). Il s'agit de la moyenne des données relevées au cours de quatre séances (une de mathématiques

et trois de copie).

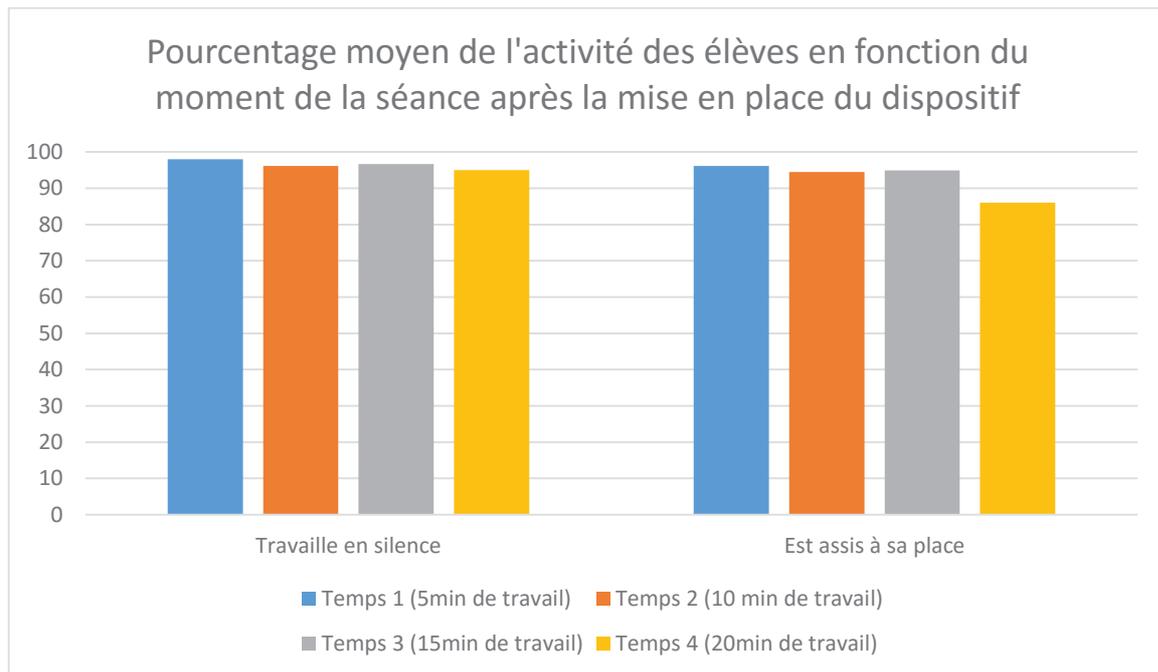


Figure 3. Relevés après la mise en place du dispositif

d. Augmentation des activités en autonomie

Il a été nécessaire d'augmenter les activités en autonomie, d'une part pour encourager les élèves à poursuivre dans la voie d'un travail silencieux et autonome mais aussi du fait que leur travail a été plus productif. En effet, un résultat que nous n'avions pas envisagé est qu'avec l'application de ces consignes et une ambiance de travail plus détendue, le nombre d'élèves ayant terminé leur travail avant le retour de l'enseignante a augmenté.

Afin de leur permettre de gérer le temps restant et de les valoriser, l'enseignante leur a fourni un cahier d'autonomie. Celui-ci a été élaboré à partir d'exercices de réinvestissement tels que des laby-sons, laby-lettres, exercices de tracé à la règle, coloriages magiques (additions et soustractions) et quelques feuilles vierges pour du dessin libre.

IV. Résultats

1. Résultats quantitatifs

A la lecture des graphiques (figures 2 et 3), nous remarquons que le nombre d'élèves à leur place et travaillant en silence a augmenté et est resté plus stable sur la durée de la leçon. Il y a peu d'élèves quittant leur place et lorsqu'ils le font, c'est dans le but d'aller aider un camarade. Les pupitres sont rangés, les cahiers posés sur les tables de manière systématique lorsque le travail est terminé. Il apparaît aussi que le nombre d'élèves ayant terminé leur travail avant le retour de l'enseignante a significativement augmenté.

Ici nous présentons un diagramme (figure 4) présentant la comparaison des moyennes des comportements avant et après la mise en place du dispositif.

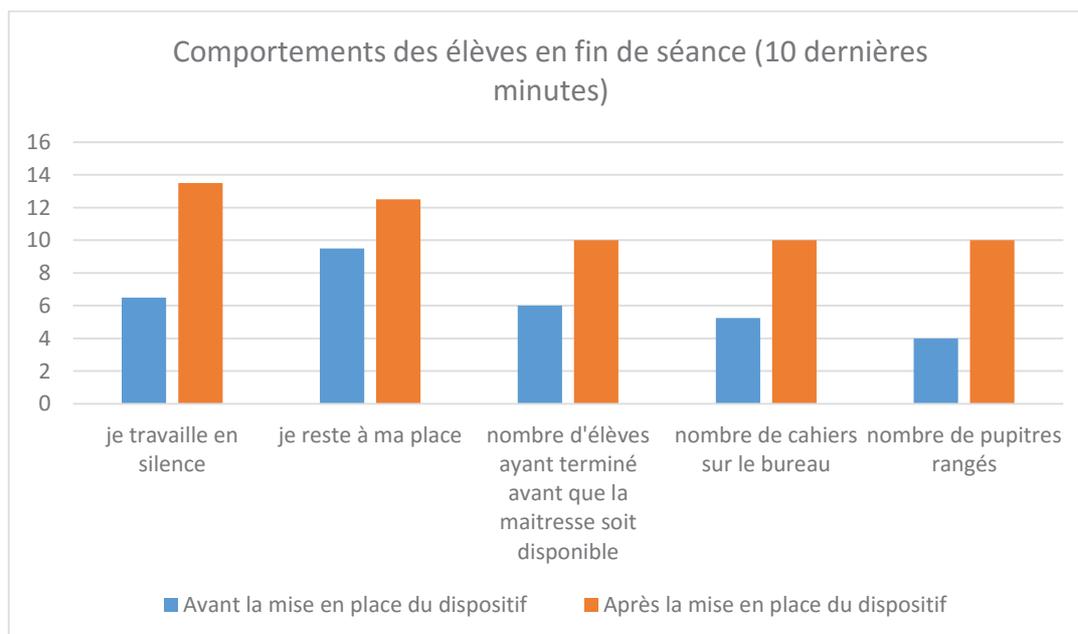


Figure 4. Diagramme de comparaison des comportements

L'analyse du graphique nous permet de remarquer des différences significatives entre le comportement des élèves avant et après l'introduction des consignes et des sous-mains (cf. Figure 4).

Il y a cependant une similitude : depuis le début de l'année, tous les élèves sont à leur place et travaillent en silence au début de la séance. Les 10 premières minutes, la quasi-totalité des élèves est à sa place, les déplacements sont peu nombreux ou très rapides (tailler

un crayon, chercher un mouchoir).

Par contre, on voit une nette différence entre le comportement des élèves avant et après la mise en place du dispositif à partir du milieu de la séance.

En effet, avant la mise en place du dispositif, au milieu de la séance, les élèves n'étaient plus à leur place et beaucoup ne travaillaient plus en silence (souvent en discutant avec leur voisin). De plus, lorsque l'enseignante était à nouveau disponible, peu avaient terminé leur travail. Ceux qui avaient terminé leur travail n'avaient pas nécessairement déposé leur cahier sur le bord de leur table et n'avaient pas rangé leur pupitre.

Une fois le dispositif mis en place, presque tous les élèves restent à leur place pendant toute la durée de la séance. Ceux qui ne sont pas à leur place (en général deux élèves) se sont déplacés pour aider un camarade dans le cadre du tutorat autorisé par l'enseignante et n'occasionnent pas de gêne particulière. Beaucoup plus d'élèves ont terminé leur travail au retour de l'enseignante et ces mêmes élèves ont déposé leur cahier sur le bord de leur table et veillé à ce que leur pupitre soit rangé.

2. Résultats qualitatifs

A partir de la mise en place du dispositif la classe est devenue beaucoup plus calme et silencieuse lorsque les CP étaient en autonomie. Cela a permis à l'enseignante d'être plus présente avec les GS et de ne pas avoir à interrompre la leçon pour rappeler les CP à l'ordre. Le travail des CP était plus souvent terminé quand l'enseignante était à nouveau disponible donc les élèves étaient plus satisfaits de leur travail.

Les élèves étant occupés, ils se plaignaient beaucoup moins de s'ennuyer et avaient moins tendance à discuter ou faire du bruit. Au départ ils prenaient souvent un livre ou un dessin puis, ils ont tous adopté le réflexe de sortir leur cahier d'autonomie.

La confiance en soi des élèves s'est développée et ils ont maintenant beaucoup moins peur d'échouer. D'une part, ayant l'habitude de travailler seuls et de s'occuper, ils savent qu'ils en sont capables. D'autre part, les élèves ayant des difficultés ont la possibilité de se faire aider par ceux ayant bien compris la notion. Ces derniers sont aussi valorisés du fait d'avoir le droit d'aider leurs camarades et d'être capable de le faire.

En effet, une autre activité a été développée à l'initiative des élèves eux-mêmes : le tutorat. En demandant l'accord de l'enseignante, les élèves les plus à l'aise ont proposé d'aider les plus en difficulté (notamment une élève dyscalculique) une fois leur travail terminé et le cahier posé sur le coin de leur table. Ce tutorat a été accueilli avec satisfaction par l'enseignante. Il a cependant été expliqué aux élèves les plus avancés la différence entre aider et « faire à la place de » et après plusieurs observations de l'enseignante sur la façon dont les élèves expliquaient à leurs pairs, celle-ci leur a permis d'ajouter le tutorat aux « activités d'autonomie ».

3. Résultats scolaires

La conséquence directe de ces nouvelles conditions de travail est que les élèves terminent plus souvent le travail qui leur est demandé. Ils arrivent mieux à gérer leur temps, et vérifient leur travail quand ils l'ont terminé. Aussi les notes (le travail qu'ils ont à faire pendant que l'enseignante se trouve avec l'autre groupe est presque toujours noté) sont meilleures car le travail est terminé et beaucoup plus appliqué.

Les conditions d'évaluation finale sont aussi meilleures de par l'habitude des élèves de travailler dans le calme. Les exercices qu'ils ont à faire en autonomie sont souvent des exercices d'entraînement, aussi, prenant le temps de bien les faire et de les terminer, les élèves sont mieux entraînés lorsqu'arrive le moment de l'évaluation et ils ont plus d'occasions d'intégrer la notion ou d'exercer la compétence.

V. Discussion

Il s'agit à présent d'analyser l'impact de la mise en place de ce dispositif sur le comportement des élèves pendant le travail en autonomie et l'adéquation de nos résultats avec ceux de la littérature.

Au début de l'année, et avant la mise en place de ce dispositif, les élèves arrivaient en CP, ils n'avaient pas l'habitude de travailler par écrit ou de rester à leur place de manière prolongée. Ils avaient du mal à rester longtemps concentrés sur une tâche et avaient quasi constamment besoin de recourir à leur enseignante. Lorsqu'ils étaient livrés à eux-mêmes,

lors du travail en autonomie, ils travaillaient pendant une durée de 10 minutes environ avant de passer à une autre activité souvent très peu productive et de plus, dérangeante pour le reste de la classe. Cela engendrait un manque de travail et de concentration pour l'ensemble des élèves de la classe.

En comparant les deux périodes de l'année que nous avons pris comme références, nous constatons un réel changement dans le comportement des élèves lors du travail en autonomie. Après la mise en place du dispositif, ils sont capables de gérer leur temps, de terminer un travail et de le vérifier. Ils ont mis en place un tutorat qui fonctionne et savent maintenant ce qu'ils ont à faire en attendant que l'enseignante soit disponible. Le fait d'écrire les consignes et de les laisser à disposition des élèves, leur a fourni un outil essentiel, un appui sur lequel ils pouvaient compter. Les consignes étant décomposées en étapes, les élèves avaient un canevas d'action.

Au-delà de l'aspect purement pratique, ce dispositif a permis aux élèves d'augmenter leur confiance en soi. Souvent ils refusaient de s'engager sur la tâche par peur d'échouer, à présent ils savent qu'ils ont des ressources à disposition et qu'ils peuvent aussi compter sur leurs camarades. Ils ne sont plus dérangés par le bruit ou le chahut des autres élèves en manque d'occupation et peuvent ainsi se concentrer plus efficacement sur leur travail. Cette dimension n'est pas à prendre à la légère quand on sait que le décrochage scolaire peut être une conséquence d'un manque d'engagement de l'élève à l'école (Archambault, 2006). L'engagement de l'élève sur la tâche est une notion inspirée des travaux de Hirschi (1969). Pour lui « les conduites déviantes sont plus susceptibles de se produire lorsque les liens de l'individu avec la société s'avéraient faibles ou brisés. » (Archambault, 2006). Le premier lien de l'individu avec la société étant l'école, il s'agit de préserver au maximum un lien positif en tenant compte des trois dimensions de l'engagement : comportementale, affective et cognitive (Fredericks et al. 2004). La dimension cognitive est renforcée par le fait que les élèves apprennent à réfléchir sur leurs méthodes de travail, la dimension comportementale l'est par la nécessité d'adéquation avec les comportements attendus et la dimension affective s'accroît par le renforcement de la confiance en soi et la valorisation des comportements adaptés par l'enseignante.

Les conditions de travail des GS ont aussi été améliorées par la mise en place de ce dispositif car les CP ont arrêté de solliciter l'enseignante lorsqu'elle était avec l'autre groupe. La leçon pouvait donc se dérouler sans interruption inutile.

La dynamique de classe en a été complètement modifiée. En début d'année, les élèves plus perturbateurs avaient un public et étaient « encouragés » dans leurs comportements inadaptés. Mais du fait de la présence d'activités à la fin du travail puis l'instauration du cahier d'autonomie, les élèves avaient mieux à faire que de s'intéresser aux pitreries de leurs camarades qui ont de ce fait eu moins d'intérêt à se comporter de manière inadaptée. Le fait d'être constamment occupés par quelque chose qui les intéressait les a détournés des comportements inadaptés.

Même si ce travail a été très fructueux et que les comportements se sont améliorés il n'en reste pas moins que certains biais n'ont pas permis une progression optimale.

Tout d'abord, le fait de n'être en charge de la classe qu'à mi-temps n'a pas permis un contrôle rigoureux ni une analyse assez constante des comportements. Les règles ont été communiquées à la deuxième enseignante mais la valorisation n'a pas été la même durant les deux parties de la semaine. À un moment de l'année, alors que le projet était déjà en place, le comportement des élèves a été très inadapté et l'enseignante ayant la classe en charge la première partie de la semaine a pris la décision de supprimer toutes les activités disponibles pour occuper leur temps en autonomie, à savoir : jouer à l'ordinateur, dessiner, faire un jeu d'étagère, aller sur le tapis (il ne restait aux élèves que la possibilité de lire un livre). Aussi, dans un souci de constance et pour que les élèves soient bien conscients que leurs comportements ont des conséquences, les activités ont aussi été supprimées lorsque je les avais en charge. Mais dans une optique de valorisation et de dynamique positive, pour les inciter à se comporter de manière adéquate et pour qu'ils en soient récompensés, je leur ai proposé d'agir de manière à récupérer ces activités une à une en collectant des « traits verts » par l'adoption de comportements adaptés. Au bout de dix traits verts, correspondant à dix comportements adaptés (se ranger dans le calme, travailler en silence, respecter les consignes...) ils récupéraient une activité. Les traits se sont accumulés relativement rapidement mais j'ai constaté que j'étais la seule à leur en donner. Lorsque j'arrivais en classe le mercredi, le nombre de traits n'avait pas augmenté alors qu'il me paraît peu probable que les élèves n'aient eu aucun comportement adapté en l'espace de deux jours. Ceci me fait penser que les encouragements et la valorisation des bons comportements n'ont pas été dispensés de manière équivalente en fonction de l'enseignante en charge de la classe.

Un autre biais à cette étude est la présence d'un élève (que nous appellerons Johann) dont les parents ont à présent entrepris les démarches de suivis car il présente tous les signes

d'un TDA/H (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité). Nous avons signalé aux parents la nécessité (selon nous) de consulter dès le premier trimestre et cela avait déjà été mentionné dans les classes précédentes. Mais les démarches n'ont été entreprises qu'en avril. Aussi, il a été difficile tout au long de l'année de gérer cet élève et cela a eu un impact sur le déroulement des séances et l'efficacité du dispositif car malgré les progrès des autres élèves, les agitations de Johann pouvaient parfois déranger l'ensemble des élèves. S'il se levait pour parler avec un camarade ou se rouler par terre, les autres avaient beau essayer de se concentrer ou avoir un cahier d'autonomie, ils ne parvenaient pas à s'y astreindre. Je suis consciente que ce type de dispositif vise justement à améliorer aussi le comportement d'élèves dans le cas de Johann et ça a été le cas au début mais son comportement a évolué de manière assez impressionnante depuis les vacances de février. Il en est au point de refuser de travailler, de se rouler par terre et de parler à voix haute quasi constamment. Nous avons tenté plusieurs méthodes pour l'aider à gérer ce comportement (Clément, 2015), mais encore une fois je pense que le fait d'être à deux enseignantes sur une classe n'a pas permis une application optimale de ces méthodes. Quoi qu'il en soit, malgré les comportements inadaptés de Johann, le travail en autonomie a quand même été de plus en plus calme. À présent, pour ne pas déranger les CP, je demande à Johann de venir avec moi au niveau des GS et de faire son travail à une table près de moi afin qu'il évite de trop déranger ses camarades.

Le dispositif a certes été très bénéfique pour les élèves mais je pense que la qualité de leur autonomie a aussi été améliorée par le fait qu'ils aient appris à lire. Il est en effet plus simple de s'occuper silencieusement et de s'organiser seul lorsqu'on sait lire. Au début de CP, les consignes écrites n'auraient pas beaucoup aidé les élèves. Nous aurions utilisé des pictogrammes associés aux consignes pour parer cette difficulté mais la lecture est une activité silencieuse qu'ils n'auraient pas pu accomplir en début de CP. À la période de l'année lors de laquelle nous avons effectué la deuxième vague d'observation, les élèves s'occupaient souvent en lisant un livre ou en recopiant des extraits. Ce biais est à prendre en compte mais il ne fausse cependant pas outre mesure les données recueillies car une nette amélioration est observée concernant le fait de travailler en silence, de rester à sa place, de mettre leur travail sur le bord de leur table et de ranger son pupitre, attitudes qui ne sont pas influencées par le fait de savoir lire ou non.

Le seul effet indésirable que nous avons pu relever est l'attractivité du cahier d'autonomie sur certains élèves. En effet, quelques élèves voyant dans le cahier d'autonomie une

distracted ou en tous cas un attrait plus important que l'exercice qui leur était demandé d'effectuer, s'empressaient de terminer leur travail (de manière pas toujours appliquée et juste) afin de pouvoir se consacrer aux activités du cahier.

VI. Conclusion

Ce travail a tardé à se mettre en place parce qu'il nous a fallu le temps d'analyser la classe et de prendre la décision de ce que nous voulions apporter à ces élèves. La phase d'observation initiale a été retardée car il y a eu, pendant la période 3, l'aide d'une ATSEM stagiaire au sein de la classe qui aurait pu être un biais dans le recueil des données initiales. En effet, les élèves n'étant pas seuls lors du travail en autonomie, ils ne manifestaient pas le même comportement que durant les autres périodes. La présence de l'ATSEM permettait aux CP d'avoir une aide au niveau de l'explication des consignes et ils avaient quelqu'un à solliciter en dehors de l'enseignante s'ils avaient besoin d'aide pendant le travail. Dans l'urgence de commencer les observations et afin de mettre le dispositif en place nous avons donc pris la décision de demander à l'ATSEM de ne plus assister les CP mais de prendre en note les mesures nécessaires à l'élaboration des tableaux d'observation en ligne de base. Une fois ces observations analysées, nous avons tenu à engager pleinement les élèves dans la démarche. C'est pourquoi nous avons organisé le conseil de classe durant lequel nous avons élaboré les règles de travail en autonomie. Il était important au niveau de la démarche que les élèves prennent part aux décisions, pour qu'ils soient acteurs de ce changement et qu'ils proposent des solutions qu'ils estimaient réalisables. En imposant les règles le risque aurait été que les élèves n'accueillent pas le projet de la même manière et ne soient pas aussi motivés et impliqués. De plus, le risque de leur donner des règles trop strictes ou jugées trop difficiles à appliquer aurait pu les décourager.

De manière générale, cette classe a vraiment beaucoup de mal à être silencieuse et concentrée. Pendant les leçons, au coin regroupement ou même dans le rang ils sont très souvent en train de bavarder ou de se chamailler. Il y a aussi un climat de tension assez présent du fait des relations conflictuelles entre certaines filles qui sont très sensibles et qui ont du mal à se mettre au travail lorsque quelque chose les préoccupe. Aussi, dans un premier temps, nous étions peu optimistes concernant l'application des consignes de travail en

autonomie. Il s'est avéré finalement que nos craintes n'étaient pas du tout fondées. Ce dispositif leur a vraiment permis de se concentrer sur le travail et le fait que les consignes soient sous leurs yeux est sûrement à l'origine de cette réussite. Les consignes utilisées étaient simples et concises. Le fait de proposer des étapes : je travaille, je vérifie, je pose le cahier, je range, je m'occupe, a structuré le travail des élèves et ils ont vite intégré cette routine. Ils pouvaient avoir accès très facilement à la forme écrite des consignes sur leur sous-mains et l'enseignante leur demandait de rappeler la démarche avant chaque travail en autonomie.

Le regret que nous pouvons formuler aujourd'hui est de ne pas avoir réussi à instaurer cette ambiance de travail pendant le reste du temps de classe. À vrai dire, les élèves sont plus calmes et sereins lorsqu'ils sont seuls que lorsque l'enseignante est avec eux en séance d'apprentissage par exemple. Nous ne saurions expliquer totalement à quoi cela est dû mais nous pensons qu'il est possible que les élèves se reposent sur la présence d'un adulte pour « faire moins » ou pour se laisser aller à des plaintes (souvent concernant des mésententes entre camarades). Le fait d'être laissés seuls face à leurs obligations, de savoir qu'ils ont un travail à faire et des conditions précises dans lesquelles le réaliser les a responsabilisés et a détourné leur attention de conflits annexes qui auraient été pour le moment contre productifs. Ils se sont pris en main car ils ont compris que leur travail relevait de leur responsabilité et qu'ils avaient à portée de main tous les outils nécessaires à leur réussite. Il faudra travailler davantage à les laisser libres de leurs méthodes tout en les guidant et à les rendre acteurs de leurs apprentissages même lors des séances en présence de l'enseignant.

Il aurait aussi été intéressant de faire un relevé des résultats scolaires plus précis et plus ciblé afin de voir concrètement l'impact qu'a eu le dispositif sur cette dimension. Nous avons en effet remarqué que l'amélioration du travail en autonomie a permis aux élèves d'être plus centrés sur la tâche et de terminer plus souvent leurs exercices mais nous n'avons pas de données chiffrées nous permettant de faire une analyse rigoureuse des résultats scolaires.

Le retour sur le travail avec la deuxième enseignante en charge de la classe n'est pas très riche. Nous avons pu discuter avec elle de certains changements depuis la mise en place du dispositif mais pas de manière approfondie. Les résultats ont été positifs aussi de son côté, elle trouve que les élèves la sollicitent moins et sont plus silencieux. Nous aurions aimé pouvoir réaliser des observations lors de ses séances de travail mais nos emplois du temps nous l'auraient difficilement permis et la présence des deux enseignantes au même moment dans la classe aurait été un biais important au niveau des comportements des élèves. Malgré

leur capacité à se concentrer sur leur travail jusqu'à la fin de celui-ci, le fait d'avoir deux enseignantes dans la classe ou de se sentir observés n'aurait pas donné des informations authentiques.

Cette étude nous a permis de nous rendre compte que les outils du soutien au comportement positif et l'utilisation de consignes claires ont vraiment un impact positif sur les comportements des élèves. Notre but à présent est d'étudier plus encore les techniques et attitudes à mettre en place en classe pour développer les comportements adaptés. Nous accorderons une place capitale à la valorisation des bons comportements et une attention particulière à ce que tous les élèves aient accès à des consignes de classe claires et précises afin de leur offrir un cadre rassurant et de leur permettre de prendre conscience de leur capacité à réaliser une tâche en la décomposant en étapes. Il nous semble essentiel de laisser les élèves face à leur travail, tout en prenant garde de leur fournir les outils dont ils auront besoin pour le réaliser. Leur montrer de quoi ils sont capables pour qu'ils se rendent compte de leurs capacités et qu'ils osent accomplir quelque chose qui ne leur semble pas acquis de prime abord.

Bibliographie

- Archambault, I. (2006, décembre). *Continuité et discontinuité dans l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Université de Montréal, Montréal.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., & St-Georges, N. Prévenir les difficultés comportementales: le Soutien au Comportement Positif.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., & St George, N. (2012). Du côté de la recherche. Le soutien au comportement positif (SCP): un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. Consulté à l'adresse : <https://drive.google.com/file/d/0B9acqT9DN0pjY1VVTno4MWVaZGc/view>
- Chesnais, M.-F. (1997). *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Education
- Clément, C (2015), *Comprendre et prendre en compte la diversité des élèves ; Le trouble Déficit de l'attention Hyperactivité*, UE 3.2 module 1, ESPE de Strasbourg.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, (170), 5-15.
- Desjardins, C. (1994). *Ces enfants qui bougent trop! Déficit d'attention-hyperactivité chez l'enfant*. (Quebecor).
- Hierck, T., Coleman, C., & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Quebec. Chenelière éducation.
- Jartoux, M. (2015) Favoriser les comportements adaptés par les consignes et par le renforcement positif. *Mémoire de Master*, ESPE de l'Académie de Strasbourg.
- Lahire, B. (2001). La Construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Larousse. (s. d.). Consulté à l'adresse www.larousse.fr/dictionnaires/français/autonomie/6779
- Pelham, W. E., Massetti, G., Newman Standley, B., & Waschbusch, D. (2005). Implementation of a comprehensive schoolwide behavioral intervention: The ABC program. *Journal of attention disorders*, 9(1), 248-260.
- Philip, C., Magerotte, G., & Adrien, J.-L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*. Paris : Dunod

Pry, R. (s. d.). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme dans un cadre scolaire* (Tom Pousse). Paris: 2012.

Richoz, J.-C. (2013, et 13/12). Comment soutenir et former des enseignants confrontés à des classes ou à des élèves difficiles? IRDP Neuchâtel.

http://www.cheneliere.info/cheneliere-mc/materialdetails.do?action=display&materialdetail_jd=51958

Annexes

Annexe 1

Grille d'observation du 24/02/16, Mathématiques

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 10h20	15	15	15				
#2 10h30	14	13	15				
#3 10h35	15	14	15				
#4 10h45	8	8	15				
10h50				10	7	5	

Tableau 2

Grille d'observation du 25/02/16 Exercice de lecture combinatoire

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 10h55	13	13	15				
#2 11h	12	13	15				
#3 11h10	13	15	15				
#4 11h20	10	10	15				
11h25				4	4	2	

Tableau 3

Grille d'observation du 02/03/16 Mathématiques

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 11h30	15	15	15				
#2 11h40	15	15	15				
#3 11h45	8	11	15				
#4 11h50	5	7	15				
11h55				6	6	6	

Tableau 4

Grille d'observation du 03/03/16 Exercice d'application en lecture

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 9h50	12	12	15				
#2 10h	10	11	15				
#3 10h10	8	11	15				
#4 10h15	3	13	15				
10h20				4	4	3	

APRES

Tableau 5

Grille d'observation du 12/05/16 Mathématiques

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie après la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 9h50	15	15	15				
#2 10h	15	15	15				
#3 10h10	15	13	15				
#4 10h15	14	12	15				
10h20				11	11	11	Les élèves n'étant plus à leur place aident un camarade.

Tableau 6

Grille d'observation du 13/05/16 Exercice d'application écriture

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 10h10	15	15	15				
#2 10h15	15	14	15				
#3 10h20	13	15	15				
#4 10h30	13	13	15				
10h35				11	11	11	

Tableau 7

Grille d'observation du 19/05/16 Exercice d'application lecture

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 9h45	12	11	13				
#2 9h50	11	11	13				
#3 9h55	13	13	13				
#4 10h	13	11	13				
10h05				8	8	8	Les élèves n'étant plus à leur place aident un camarade.

Tableau 8

Grille d'observation du 20/05/16 Exercice de copie

Elèves ayant le comportement attendu en fonction du moment de la séance de travail en autonomie avant la mise en place du dispositif.

Intervalle	Je travaille en silence (nombre d'enfants)	Je reste à ma place (nombre d'enfants)	Total d'enfants présents dans la classe	Nombre d'enfants ayant fini avant que la maitresse soit à nouveau disponible	Je dépose mon cahier sur le bord du pupitre	Je range mon pupitre	Commentaires (p.ex. type de travail)
#1 9h10	14	14	14				
#2 9h15	14	14	14				
#3 9h20	14	13	14				
#4 9h30	14	13	14				
9h40				10	10	10	

Je suis autonome

Quand je travaille :

Je reste assis.



Je suis silencieux.



Quand j'ai terminé mon travail :

Je vérifie mon travail.



Je pose mon cahier sur
mon pupitre pour le ramasseur.



Je range mon pupitre.



Quand tout est vérifié je peux :

M'occuper en silence.



Terminer un travail.



Jouer à l'ordinateur.



Prendre un jeu d'étagère à ma place.



Faire un dessin.



Lire un livre.



Résumé

Dans ce mémoire il est question d'utiliser des outils du soutien au comportement positif afin d'améliorer la gestion de classe. Nous nous poserons la question suivante : « Les outils du soutien au comportement positif peuvent-ils améliorer la gestion du travail en autonomie ? ».

Dans une classe à double niveau (Grande Section/Cours Préparatoire), après avoir fait, à l'aide de grilles d'observations, un relevé en ligne de base des conditions de travail en autonomie des élèves, nous élaborerons puis mettrons en place avec les élèves de CP, des consignes de travail en autonomie ainsi qu'un dispositif leur permettant d'avoir ces consignes à portée de main. Après l'étape de la mise en place, et un nouveau relevé des comportements pendant le travail, nous analyserons dans quelle mesure le dispositif a permis aux élèves d'améliorer leurs conditions de travail et leurs capacités d'autonomie. Nous nous rendrons compte que la mise en place d'un tel dispositif associée à l'attitude encourageante de l'enseignant face aux comportements adaptés, mettent certes les élèves dans de bonnes dispositions quant au travail qui leur est demandé et améliore l'ambiance de travail de la classe lors des temps d'autonomie mais que cette étude mériterait d'être approfondie afin de généraliser la bonne ambiance en dehors des moments de travail en autonomie.

Mots clés : Soutien au comportement positif – autonomie – consignes – gestion de classe.