

Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne

H. Jerome Freiberg
Stacey M. Lamb

Traduction : Nicole Stora

Jerome Freiberg est professeur au *College of Education* à l'Université de Houston, au Texas. Son programme centré sur la personne appelé *Consistency Management & Cooperative Discipline* (gestion cohérente et discipline coopérative) a déjà touché plus de 120 000 étudiants et enseignants. Jerome Freiberg a co-écrit avec Carl Rogers la deuxième édition révisée de *Liberté pour apprendre* et a réalisé la troisième édition de cet ouvrage, parue en anglais en 1994 mais non traduite en français.

Stacey M. Lamb est chercheuse en éducation dans le même établissement.

Résumé

Depuis cinquante ans, la tendance de l'opinion publique montre que le manque de discipline continue à être une des préoccupations principales de l'Amérique en matière d'éducation publique. Cette tendance suggère qu'il existe un besoin urgent d'alternatives au modèle traditionnel. Dans ce modèle traditionnel de gestion de classe basée sur le comportementalisme encore en vigueur dans certaines parties du pays, la discipline est dictée par l'enseignant. Cinquante années de recherche démontrent que la gestion de

classe prosociale¹, centrée sur la personne peut offrir cette alternative. Les classes centrées sur la personne permettent de meilleurs résultats, l'environnement scolaire est plus positif et les relations élève-professeur sont plus fortes que dans des classes traditionnelles ou centrées sur le professeur.

Les dynamiques prosociales de l'élève que le programme de gestion de classe centrée sur la personne cherche à recréer sont au nombre de quatre: aspect socio-émotionnel, lien avec l'école, climat positif en classe et dans l'école et autodiscipline de l'élève. Cet article, qui date de 2009, montre comment la théorie et la recherche d'un environnement d'études centré sur la personne peuvent être appliquées de façon pratique à la classe.

Mots-clés: pédagogie centrée sur la personne, besoins de l'enseignant, gestion de la classe, leadership partagé, apprentissage coopératif, autodiscipline.

Voulons-nous former des jeunes dociles et obéissants qui ont une expérience limitée de la créativité et de l'initiative, ou bien préférons-nous former les jeunes de notre nation pour qu'ils deviennent des penseurs indépendants qui font preuve d'autodiscipline et d'humanité? Observez les classes américaines d'aujourd'hui et vous y verrez de nombreux étudiants qui vivent encore dans un monde comportementaliste²: ils luttent pour gagner la prochaine «médaille d'or», synonyme de privilèges supplémentaires, ou vivent dans la peur constante de la coche redoutée à côté de leur nom, qui signifie une perte de privilèges. Dans ce modèle traditionnel de gestion de classe basée sur le comportementalisme, la discipline est dictée par l'enseignant. Il y a des conséquences et des récompenses fixes pour la conduite des élèves.

La crainte de conséquences prédéterminées et le désir de gagner des récompenses sont utilisés pour motiver les élèves et les rendre dociles et

¹ N.d.l.r.: «prosocial» se réfère au phénomène de personnes qui s'entraident sans arrière-pensée de récompense ni de compensation. Cela recouvre la coopération et tout comportement qui favorise la socialisation.

² N.d.t.: «comportementaliste» est la version française du terme anglais *behavioriste*, tandis que «comportementalisme» équivaut à *behaviorisme*. Les termes anglais sont également utilisés en français.

obéissants. Est-ce la manière la plus efficace de centrer l'attention des élèves sur l'apprentissage et de réduire les problèmes de discipline? Ce n'est pas ce que semble penser le public américain. Quelque quarante années de sondages d'opinion montrent que le manque de discipline à l'école fait régulièrement partie des trois préoccupations principales en matière d'éducation (Gallup, 1969-1984; Rose & Gallup, 1998-2007). Encore plus problématique, une nouvelle politique américaine de tolérance zéro a eu pour conséquence des actions de discipline accrues envers les élèves (Gregory & Weinstein, 2008); des centaines de milliers de jeunes sont déferés en justice pour des délits mineurs (Freiberg & Reyes, 2008; Reyes, 2006).

Après des décennies d'application, le modèle behavioriste n'a pas provoqué de changements significatifs dans le comportement des apprenants. Il a plutôt limité la capacité de l'apprenant à s'autodiriger progressivement et devenir autodiscipliné, condition nécessaire pour un cadre de formation plus complexe en enseignement et apprentissage (Cohen, 1994; Eiseman, 2005; Freiberg, 1999a; Freiberg, Huzinec & Lamb, 2008; Freiberg & Lapointe, 2006). Une alternative est vraiment nécessaire, alternative qui crée un équilibre entre les besoins de l'enseignant et ceux de l'étudiant. Une classe centrée sur la personne crée un équilibre entre les désirs de l'enseignant et les efforts et les besoins des élèves, pour former une classe collective qui inclut toutes les personnes de la classe. Dans une classe centrée sur la personne il y a équilibre entre les besoins de l'enseignant et ceux de l'apprenant. Le passage d'enseignant à celui d'enseignant centré sur la personne est une progression graduelle de la construction de la confiance et du développement de la responsabilité partagée de la gestion de classe.

Les caractéristiques centrées sur la personne sont nettement évidentes dans les classes (voir tableau). Les enseignants développent quatre dimensions de gestion de classe prosociale qui favorisent les classes centrées sur la personne :

(a) l'aspect socio-émotionnel. Les enseignants montrent qu'ils prêtent attention aux besoins émotionnels et sociaux des élèves et à la personne qu'ils sont.

(b) le lien avec l'école. Les enseignants s'assurent que les élèves ont un fort sentiment d'appartenance à l'école, à leur classe et à leurs pairs.

(c) le climat positif dans la classe et l'école. Les élèves se sentent en sécurité à l'école et font confiance à leurs pairs et à leurs enseignants.

(d) l'autodiscipline des élèves. Les élèves apprennent à travers les conséquences de leurs actes et partagent respect et responsabilité.

Ces résultats dans les classes sont le reflet d'un processus de changement et n'arrivent pas sur un claquement de doigts. Le modèle centré sur la personne est soutenu par la recherche.

L'examen de la recherche la plus complète jamais effectuée concerne 119 études de l'apprentissage centré sur l'élève et centré sur la personne sur une durée de 56 ans (Cornelius-White, 2007). Elle fait état de résultats cognitifs et affectifs positifs pour l'apprenant dans un environnement centré sur la personne ; parmi ces résultats on note la créativité et la pensée critique, la réussite à l'oral et en mathématiques, la participation des élèves, l'estime de soi et la satisfaction des élèves, la réduction des abandons scolaires, l'accroissement de la motivation pour apprendre, la diminution des comportements perturbateurs et des absences.

Qu'est-ce que la gestion de la classe centrée sur la personne ?

Le terme «centré sur la personne» vient du counselling et de la psychologie. C'est à Carl Rogers que l'on doit le développement du concept qu'il a mis en lumière dans son ouvrage classique *Client-Centered Therapy*³ (Rogers, 1951). En 1969, Rogers aborda le sujet de l'école avec *Freedom to learn*⁴, livre qui applique ses principes centrés sur la personne à la salle de classe. La troisième édition de *Freedom to learn* a été réalisée par Jerome Freiberg, qui avait déjà participé à la seconde édition. Freiberg a élargi le travail de Rogers y en incluant les principes centrés sur la personne dans la pratique et la théorie de la gestion de la classe.

Y a t-il de la discipline dans la classe centrée sur la personne ?

Avec ironie, il y a bien plus que cela. Avec le partage de l'autorité commence pour les apprenants le processus de l'autodiscipline. L'autodiscipline est la connaissance de soi et la capacité de déterminer les actions adéquates qui sont nécessaires pour grandir et se développer en tant que personne, sans le contrôle de quelqu'un. Dans les classes centrées sur l'enseignant, l'enseignant a le contrôle. Les élèves attendent les instructions et prennent rarement l'initiative. Une enseignante de cours moyen dans un quartier

³ N.d.t. : en français : *La thérapie centrée sur le client*. Ouvrage non traduit.

⁴ N.d.t. : *Liberté pour apprendre*, dont seule la première édition est parue en français, en 1972, chez Dunod, Paris (épuisé).

défavorisé, connue pour le contrôle qu'elle exerce, a déclaré: «Je n'avais jamais réalisé combien le contrôle des élèves demande d'énergie et d'efforts. J'ai mal à la tête tous les jours quand je quitte l'école.»

TABLEAU 1⁵

La gestion de la classe dans un système centré sur l'enseignant et un système centré sur la personne.

Classes centrées sur l'enseignant	Classes centrées sur la personne
L'enseignant est le seul leader.	Le leadership est partagé.
La gestion de la classe est une forme de surveillance.	La gestion de la classe est une forme de guidance.
L'enseignant prend la responsabilité du travail administratif et de l'organisation.	Les élèves sont facilitateurs de tout ce qui se passe dans la classe.
La discipline vient de l'enseignant.	La discipline vient de soi.
Quelques élèves aident le professeur.	Tous les élèves ont l'occasion de devenir partie intégrante de la gestion de la classe.
L'enseignant établit les règles et les affiche pour les élèves.	L'enseignant et les élèves établissent les règles sous la forme d'une constitution ou d'un contrat.
Les conséquences sont fixées pour tous les élèves.	Les conséquences reflètent les différences individuelles.
Les récompenses sont en général extrinsèques.	Les récompenses sont en général intrinsèques.
Des responsabilités limitées sont accordées aux élèves.	Les élèves partagent les responsabilités dans la classe.
Peu de membres de la communauté entrent dans la classe.	Des partenariats sont créés avec les entreprises et les groupes de la communauté pour enrichir et élargir les opportunités d'apprentissage pour les élèves.

Dans une classe centrée sur l'élève, le centre de l'attention se déplace sur les élèves, qui ne tiennent souvent pas compte des besoins des enseignants pour fonctionner. Un enseignant d'algèbre de cinquième centré sur l'élève déclara: «Alors que je m'épuisais à essayer de tout faire pour les élèves, j'ai réalisé que, seul, ce n'était pas possible. J'ai commencé à faire la liste des

⁵Tiré de Carl Rogers & Jerome Freiberg (1994). *Freedom to learn*, 3^e édition. Columbus. Merrill Publishing, p. 240.

élèves pour former des groupes de travail, des tutorats de pairs et des leçons participatives. J'avais plus un rôle de facilitateur, il y avait un certain équilibre.» Créer cet équilibre des besoins facilite une classe centrée sur la personne (voir tableau 1).

Pourquoi les enfants aiment-ils l'école ?

Après des entretiens intensifs, la réponse à cette question vint sous la forme de quatre clés de compréhension (Rogers & Freiberg, 1994) qui illustrent les quatre dimensions prosociales de la gestion de classe centrée sur la personne. Les élèves d'écoles élémentaires et secondaires de milieux défavorisés dirent tous qu'ils aimaient l'école pour les raisons suivantes :

1. ils ressentaient qu'on leur faisait confiance, qu'ils étaient respectés et qu'ils étaient aimés (aspect socio-émotionnel) ;
2. ils faisaient partie d'une famille (lien avec l'école) ;
3. ils ressentaient que les enseignants étaient des aidants qui les encourageaient à réussir, qui écoutaient ce qu'ils pensaient et qui prenaient acte de leurs idées (climat positif) ;
4. ils avaient la possibilité d'être responsables, d'avoir une certaine liberté et aussi la possibilité de choisir mais non l'autorisation de faire tout ce qu'ils voulaient (autodiscipline).

Ces quatre dimensions sont inhérentes à une gestion de classe et un enseignement centrés sur la personne où enseignants et élèves partagent les responsabilités de la classe et construisent des relations significatives. Les classes centrées sur la personne favorisent la motivation des élèves à travers les quatre dimensions. Ces résultats sont similaires à ceux que Carol Ames (1992) avait présentés dans le «Target Program⁶» qui visait à accroître la motivation des élèves. Dans ce programme, les élèves participent à la prise de décision, assument des rôles de leaders, développent un sentiment de contrôle personnel et d'autonomie, travaillent en coopération et ont des retours positifs. Dans ce qui suit, chacune des quatre dimensions centrées sur la personne sera examinée à l'aide d'exemples de classes fournis par les deux auteurs.

L'aspect socio-émotionnel

Enseigner c'est construire des relations, connaître les élèves, partager des idées et les événements de la vie. Dans une époque où les écoles sont pilotées par les tests, le besoin de relations est plus grand. Être vrai dans

⁶ N.d.t. : en français «Programme Cible».

la classe est difficile mais nécessaire. Il y a des élèves qui n'apprennent pas avec des gens qu'ils n'aiment pas (Cornelius-White, 2007). Construire une relation avec les élèves peut être décisif pour leur réussite sur le plan émotionnel, social et scolaire. En voici un témoignage :

Les précédents enseignants d'Andrew m'avaient averti : «il était déconcertant, imprévisible et, à la limite, dangereux.» Pire, m'avaient-ils encore dit, «il a peu de remords de ce qu'il a fait». Andrew était étiqueté «émotionnellement perturbé». Son sourire et son regard nerveux m'accueillirent, le premier jour. Mais au fil des semaines ce sourire du premier jour se transforma en accès de colère, regards furieux et conduite bizarre. Taquiné par ses pairs il répliquait par des coups et s'attirait des ennuis. Incapable d'être en relation, Andrew se retirait dans la solitude et faisait des dessins dérangeants pendant la classe. Bien qu'il me fit peur, j'eus besoin de construire une relation avec Andrew. Pendant la récréation, nous commençâmes à parler de bandes dessinées et de voitures, ses passions. Lentement un lien commença à se créer. Je n'étais plus la personne qui appliquait la discipline ; j'étais son mentor, son ami et son enseignant. Il apprit à modifier ses actions et ses réactions envers ses pairs. Andrew commença à me faire confiance et me recherchait pour parler. Il fit des efforts dans ses études et nous faisons la fête lors de ses succès. À la fin de l'année, cet enfant redouté par beaucoup me serra dans ses bras et me dit : «Je ne sais pas comment je vais faire sans vous l'année prochaine». J'étais proche des larmes. Et je pensais : «Moi non plus Andrew».

Le rôle de l'enseignant centré sur la personne s'étend à celui de la personne qui encourage, facilite, donne le goût de l'étude. Les élèves ont la possibilité d'exprimer leurs idées en public ou en privé (lors de réunions de classe hebdomadaires). Pour faciliter une classe centrée sur la personne les enseignants doivent se mettre à la place des élèves. Les élèves veulent souvent savoir l'importance qu'ils ont pour vous avant d'apprendre ce que vous savez (Freiberg, 1994).

Le lien avec l'école

Rejeter à l'eau l'étoile de mer échouée sur la plage change tout pour cette étoile-là et la même chose est vraie pour cet élève-ci. Les élèves ont besoin de savoir qu'ils ont une relation personnelle avec leur enseignant,

le principal ou un autre adulte dans l'école. Il est important qu'il y ait quelqu'un qui remarque quand ils sont absents. Le sentiment d'importance est inhérent au sentiment d'appartenance: si un enseignant remarque qu'un élève est en retard et qu'il exprime son inquiétude, un message clair lui est envoyé: «Mon enseignant se soucie assez de moi pour s'inquiéter». Commencer la classe à l'heure envoie aussi un message: apprendre est important ici. Malheureusement, le travail administratif et les perturbations des élèves pèsent sur le temps nécessaire pour construire des relations et créer du lien. En touristes plutôt qu'en citoyens, les élèves perdent l'intérêt ou le goût pour l'étude (McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Rice, Duck-Hee, Weaver & Howell, 2008). Resnick et al. (1997) montra que chez les adolescents le lien avec l'école était la seule variable de la sphère scolaire qui protège contre tout facteur de risque de santé, y compris celui de la violence. Encourager le lien avec l'école par un système centré sur la personne diminue les comportements à risques (McNeely & al, 2002).

Les élèves veulent être intégrés. Le leadership partagé et davantage de responsabilité en classe pour les élèves facilitent ce processus. Lorsque les enseignants laissent la responsabilité d'importantes tâches de classe à des élèves-managers, les résultats sont mutuellement bénéfiques: les élèves se sentent investis de leur pouvoir personnel et les enseignants ont plus de temps pour enseigner. Voici une démonstration de ce processus:

Rosa, enfant souvent difficile, était au comble du bonheur d'avoir été choisie pour la fonction que beaucoup convoitaient: «remplaçant de l'enseignant-manager». Elle serait la déléguée de classe en mon absence. Quelques semaines après avoir été désignée, Rosa déclara être insatisfaite de son nouveau rôle. Alors que je lui réitérai l'importance de son poste, elle répondit: «Et bien [...] est-ce qu'un jour vous allez être absente?» Je devais m'absenter la semaine suivante et le visage de Rosa s'éclaira. «Je vais *enfin* pouvoir faire mon travail! s'écria t-elle. Mais vous allez aussi nous manquer.» Plus tard, à la demande de Rosa, nous nous sommes rencontrées pour discuter des spécificités de ce travail. L'après-midi suivant, le rapport de Rosa m'attendait: la leçon de labo d'informatique avait été un vrai désastre à cause de difficultés techniques, la plupart des enfants avaient terminé leur travail d'histoire en classe et quatre élèves avaient été privés de récréation par la remplaçante. Il était évident que Rosa était le meilleur choix pour cette fonction. Elle s'était investie, ce que je n'avais jamais vu chez elle auparavant.

Lorsque les élèves ont la possibilité d'être responsables, ils deviennent reliés à l'école et s'investissent pour la réussite de l'apprentissage et de l'enseignement.

Climat positif à l'école et en classe

Nous voulons nous sentir en sécurité à l'école. Le sens du *nous* se modèle et se construit lorsque les élèves et les enseignants définissent des normes partagées et commencent à établir un climat de confiance dans la classe. Dans un système centré sur la personne, humilier ou rabaisser n'est pas toléré; les qualités sociales nécessaires pour favoriser un environnement chaleureux s'enseignent à travers les expériences de tous les jours. Lorsque les élèves se sentent en sécurité ils sont plus enclins à faire montre de créativité, de curiosité intellectuelle et de réflexion plus élaborée. Liberté et choix motivent les élèves à être des participants actifs dans le processus d'apprentissage. Ce qui suit indique ce besoin d'environnement chaleureux :

J'ai été très surpris par les réactions d'élèves de quatrième que j'ai observés dans un collège de quartier défavorisé à l'occasion d'un devoir ayant pour sujet : « mon histoire personnelle ». Les élèves pouvaient soit écrire leur histoire et rendre leur copie directement à l'enseignant, soit choisir de la lire à leurs camarades. Les élèves bruyants et distraits devinrent soudain attentifs et silencieux quand leurs pairs lurent leur histoire. Beaucoup de ces histoires tragiques étaient pleines d'hommes de leur famille qui avaient été tués ou étaient morts de maladie ou relataient encore de fréquentes ruptures familiales. Lorsqu'ils en avaient le choix, les élèves se sentaient suffisamment en sécurité pour partager leur histoire.

Favoriser un climat positif permet aux élèves de prendre des risques, de faire confiance et de développer un fort sentiment de communauté.

Favoriser l'autodiscipline chez les élèves

Pour que les élèves parviennent à l'autodiscipline, ils doivent pouvoir faire des erreurs et en tirer des leçons afin de grandir socialement et émotionnellement. L'autodiscipline des élèves est bâtie sur des conséquences responsables. Les conséquences fixes (par ex. le nom de l'élève au tableau agrémenté de coches multiples, chacune porteuse de conséquences disciplinaires) assignent souvent une punition à l'élève pour son comportement, sans que du temps ait été donné à la réflexion ou à la prise de responsabilité. À l'inverse des conséquences fixes, les conséquences

responsables demandent aux élèves de réfléchir sur leur conduite, de réfléchir aux alternatives et de faire des excuses verbales ou écrites (ou de réparer ce qui a été fait). Ce processus à plusieurs étapes construit l'autodiscipline. Confrontés à des situations similaires dans le futur, les élèves seront à même de prendre de meilleures décisions. La liberté et le choix construisent l'autodiscipline, base nécessaire à une formation plus complexe telle que l'apprentissage coopératif, dans les centres d'apprentissage et à travers des projets indépendants. Les élèves apprennent à être responsables, à coopérer, à résoudre des conflits, à gérer leur temps, à remplir des contrats scolaires et sociaux cohérents et à se donner des buts pour apprendre. Individuellement, les élèves ont des responsabilités spécifiques à leur rôle dans la classe. Collectivement, ils travaillent ensemble pour prendre des décisions qui affectent tout le groupe. L'exemple suivant montre comment une constitution est établie par toute la classe :

«Nous, les enfants de Mme Parker, maîtresse principale [...] pour construire une classe plus parfaite, établissons par la présente cette Constitution [...]» Mes élèves de cours moyen viennent de décider de l'énoncé de la première ligne de notre constitution de classe ; ils ont abandonné «nous, le peuple» (trop générique) et «nous, les élèves» (trop ennuyeux). Ils y mettent leur énergie. Une discussion s'ensuit : Qu'est-ce qui est important pour nous dans cette classe ; de quelles règles avons-nous besoin pour nous sentir en sécurité ? Jesse dit : «pas d'humiliations !» Hochements de tête approbateurs ; Jesse est sur une piste. Après discussion, la classe opte pour : «nous avons le droit de ne pas être humiliés et nous avons la responsabilité de ne pas humilier les autres». Ce sont *nos* règles. Plus tard, nous signerons la mise en application de notre nouvelle Constitution.

Les élèves qui aident à la prise de décisions en classe s'assument et posent les fondations de l'autodiscipline. L'enseignement est avant tout une question de relation.

Mise en pratique de la théorie : la théorie d'un modèle de gestion de classe centrée sur la personne convenablement appliquée devient une pratique

Le programme *Consistency Management and Cooperative Discipline*⁷ (CMCD) est un modèle de gestion de classe centrée sur la personne. Il fut développé

⁷ N.d.t. : Gestion cohérente et discipline coopérative.

par un enseignant de collège et de lycée et fit l'objet de recherches par un formateur d'enseignants (Freiberg, 1999b). Le programme CMCD est actuellement appliqué aux États-Unis et en Angleterre, depuis la maternelle jusqu'au lycée. Les résultats de la recherche montrent que, dans ces écoles, les élèves réussissent mieux (Slavin & Lake, 2008), la présence des élèves et des enseignants est plus assidue, le nombre d'élèves déferrés devant le conseil de discipline est en diminution et le climat de la classe et de l'apprentissage se sont améliorés (Freiberg, Connell & Lorentz, 2001; Freiberg & Lapointe, 2006). Le programme CMDC permet aux enseignants d'avoir plus de temps pour enseigner (de 2.2 à 5.5 semaines supplémentaires) sans rallonger l'année ou la journée scolaire (Opuni, 2006). Eiseman (2005) rapporte que l'application du programme CMDC dans des écoles élémentaires de deux villes donna notamment de l'assurance aux élèves, aida les éducateurs à utiliser les données du programme pour guider leur enseignement, à utiliser des stratégies d'apprentissage coopératives et aida les élèves à utiliser des stratégies de compréhension pour apprendre.

Le programme CMDC comporte deux composantes distinctes :

- La gestion cohérente est centrée sur l'organisation de l'enseignement, de la classe et du planning de l'enseignant. Les enseignants offrent un milieu d'apprentissage souple mais prévisible, permettant aux élèves de se sentir à l'aise, pris en considération et libres de prendre des risques intellectuels. Les devoirs, les objectifs pour la leçon et les devoirs à la maison sont inscrits au tableau chaque jour ou sur le blog de l'enseignant. Les questions sont posées aux élèves en tirant au sort d'un gobelet des bâtonnets au nom des élèves ou en utilisant un programme d'ordinateur randomisé, projeté sur un écran blanc. Un panneau de compte à rebours situé près de la porte donne la liste des projets et des tâches à long terme. En général le rôle de l'enseignement dans la gestion cohérente est de créer un système de support qui favorise un processus d'enseignement cohérent et juste, dans lequel les élèves sont des participants actifs et non des observateurs passifs.
- La discipline coopérative élargit les rôles de leadership et les responsabilités de la gestion de l'enseignement; ceux-ci ne sont plus de la seule responsabilité de l'enseignant mais de la responsabilité partagée de l'enseignant et des élèves. Le programme CMDC donne à tous les élèves l'occasion de devenir des leaders dans la classe. Les élèves savent ce qu'il faut faire quand l'enseignant est absent et

comprennent comment résoudre efficacement les conflits, éviter les problèmes et travailler en groupes. De nouvelles responsabilités de postes de travail (élèves-managers) sont établies pour la cinquantaine de tâches que les enseignants accomplissent habituellement eux-mêmes; les élèves postulent pour ces postes en classe à l'aide de formulaires et au cours d'entretiens. Les occasions de s'assumer enseignent aux élèves à faire confiance et à ce qu'on leur fasse confiance. Bien articulé, le programme CMDC utilise la philosophie de l'apprentissage centré sur la personne et l'applique avec succès pour améliorer la pratique dans la classe.

Conclusions

L'éducation est une entreprise humaine compliquée. Les classes centrées sur la personne et leurs approches de la gestion de la classe permettent aux enseignants et aux élèves de se voir les uns les autres en tant que personnes. Les élèves prennent des responsabilités et ont un choix et une liberté responsables à l'intérieur de la classe. Les enseignants établissent des relations interpersonnelles attentionnées avec les élèves. Le climat est chaleureux et productif dans une classe centrée sur la personne dans laquelle les élèves se sentent en sécurité pour exprimer leurs idées, leurs opinions et faire des erreurs.

Les enseignants aident les élèves à se développer sur les plans scolaire, émotionnel et social, et appliquent les conséquences responsables pour parvenir à l'autodiscipline. Les élèves sont connectés. Changer la perspective de l'enseignant de «je contrôle» à «nous contrôlons» n'est pas toujours facile, mais nos expériences d'enseignement et les décennies de recherche centrée sur la personne montrent des bénéfices significatifs pour toutes les personnes dans la classe, élèves et enseignants.

Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relations are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 113-143.
- Eiseman, J. W. (2005, April). An evaluation of Consistency Management & Cooperative Discipline (CMCD). Part of the «Implementation for Success» study report, *The Research and Evaluation Division of Education Alliance*, Brown University.
- Freiberg, H. J. (1994). Understanding resilience: Implications for inner-city schools and their near and far communities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 151-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999a). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999b). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., Connell, M. L., & Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven chapter 1 elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, pp. 249-270.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C., & Lamb, S. M. (2008, March). *Student achievement and classroom management: A study of 14 inner-city elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, New York.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Researchbased programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 735-786). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freiberg, H. J., & Reyes, A. (2008). Zero tolerance: A reconsideration of policy and practice. In T. Good (Ed.). *21st century education: A reference handbook* (pp. 149-157). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Gallup, G. (1969-1984); Rose, L., & Gallup, A. (1998-2007). *1st-39th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Polls of the public's attitude towards public schools*. Phi Delta Kappan. Retrieved May 5, 2008 from www.pdkintl.org/kappan/kpollpdf.htm/
- Gregory, A., & Weinstein, S. R. (2008, August 1). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of School Psychology*, 46(4), pp. 455-475.

- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), pp. 138-146.
- Opuni, K. (2006, January). *The effectiveness of the Consistency Management & Cooperative Discipline (CMCD) model as a student empowerment and achievement enhancer: The experiences of two K-12 inner-city school systems*. Paper presented at the 4th Annual Hawaii International Conference on Education in Honolulu, Hawaii.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Baumen, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278, pp. 823-832.
- Reyes, A. H. (2006). *Discipline, achievement, and race: Is zero tolerance the answer?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Rice, M., Duck-Hee, K., Weaver, M., & Howell, C. C. (2008). Relationship of anger, stress, and coping with school connectedness in fourth-grade children. *Journal of School Health*, 78, 3, pp. 149-155.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Slavin, R. E., & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 3, pp. 427-515.