Année universitaire **2025-26**

inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES
ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER
inspe.univ-toulouse.fr
TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR DES ÉCOLES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La différenciation dans la régulation des désordres scolaires et le sentiment d'injustice

Présenté par **LACROUX Lucie**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Léal, Yves, Maître de conférence en sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

LEAL Yves	Maître de conférence en sciences de l'éducation
GERMANN Benjamin	Enseignant en didactique des sciences, docteur en sciences de l'éducation

Soutenu le 12 /06 / 2026

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées
Université de Toulouse

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je voudrais remercier mon encadrant, Yves Léal, pour son accompagnement, ses différents retours, sa disponibilité ainsi que sa réactivité tout au long de ce travail de recherche.

En poursuivant, je remercie aussi l'enseignante pour son accueil dans sa classe, pour le temps qu'elle a consacré à l'entretien et à mes divers questionnements au cours du recueil de données.

Un mot également pour mes amies qui m'ont accompagnée, aidée, conseillée et soutenue pendant ces deux ans de master. Merci Léna, Romane et Marina pour tout.

Je terminerai par ma famille qui a été un véritable soutien. Je remercie plus particulièrement ma mère pour ses remarques, retours et nombreuses relectures. Merci d'avoir été là à chaque instant et de toujours me pousser à donner le meilleur de moi-même.

RESUME DU MEMOIRE

Ce mémoire s'intéresse à la différenciation dans la régulation des désordres scolaires et à son impact sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves. À partir d'une recherche menée dans une classe de CP, les pratiques d'une enseignante confrontée à des élèves aux profils et besoins divers sont analysées.

Ce travail s'appuie sur trois questions de recherche qui sont les suivantes :

- ➔ Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?

- ➔ En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet-elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?

- ➔ Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?

Pour cela, nous analyserons des observations filmées en classe, des questionnaires et entretiens avec les élèves ainsi qu'un entretien avec l'enseignante.

SOMMAIRE

INTRODUCTION..... 7

CADRE THÉORIQUE..... 8

1. Régulation des désordres scolaires..... 8

1.1 Désordres scolaires..... 8

1.2 Régulation de ces désordres..... 9

2. Différenciation..... 12

3. Équité et Égalité..... 14

3.1 Égalité..... 14

3.2 Équité..... 16

4. Sentiment d'injustice..... 17

4.1 Justice à l'école..... 17

4.2 Sources du sentiment d'injustice..... 18

4.3 Conséquences du sentiment d'injustice..... 20

5. L'épistémologie pratique des enseignants..... 20

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE..... 23

MÉTHODOLOGIE..... 25

1. Contexte de la recherche..... 25

2. Description de la démarche..... 26

3. Contrat de recherche.....26

4. Protocole de recueil et d'analyse de données.....27

4. 1. Première question de recherche : Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?.....27

4.1.1 Données recherchées.....27

4.1.2 Modalités de recueil.....27

4.1.3 Modalités d'analyse.....28

4. 2. Deuxième question de recherche : En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet - elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?.....29

4.2.1 Données recherchées.....29

4.2.2 Modalités de recueil.....29

4.2.3 Modalités d'analyse.....32

4. 3. Troisième question de recherche : Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?.....33

4.3.1 Données recherchées.....33

4.3.2 Modalités de recueil.....33

4.3.3 Modalités d'analyse.....35

RÉSULTATS.....36

1. Première question de recherche : Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?.....36

1.1 Rappel du contexte de la classe.....36

1.2 Rappel de la nature des données présentées.....37

1.3 Analyse des situations de désordres scolaires.....37

1.3.1 Organisation de la classe..... 37
1.3.2 Régulation des désordres collectifs..... 40
1.3.3 Adaptation des pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève..... 42
1.4 Conclusion partielle..... 45

2. Deuxième question de recherche : En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet - elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?..... 46
2.1 Rappel de la nature des données présentées..... 46
2.2 Analyse de l'entretien avec l'enseignante..... 46
2.2.1 Les savoirs de l'enseignante..... 46
2.2.2 Les différentes expériences de l'enseignante..... 48
2.2.3 Les théories d'action et les conceptions de l'enseignante..... 49
2.2.4 Les valeurs de l'enseignante..... 51
2.2.5 Les croyances de l'enseignante..... 53
2.3 Conclusion partielle..... 56

3. Troisième question de recherche : Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?..... 57
3.1 Rappel de la nature des données présentées..... 57
3.2 Analyse des questionnaires..... 57
3.3 Analyse des entretiens avec les élèves..... 59
3.3.1 Connaissances des règles..... 60
3.3.2 Compréhension des sanctions et rappels à l'ordre..... 61
3.3.3 Perception de l'équité et de l'injustice..... 62
3.3.4 Différenciation entre élèves..... 64
3.3.5 Rapport personnel à la sanction..... 65
3.3.6 Justification des écarts de traitement..... 66
3.4 Conclusion partielle..... 67

CONCLUSION.....68

DISCUSSION..... 70

BIBLIOGRAPHIE.....72

ANNEXES.....77

INTRODUCTION

« La gestion des comportements perturbateurs est la première source de stress chez les enseignants » (Núñez-Reguiero, 2022). Cette citation nous montre l'impact que peuvent avoir les désordres scolaires sur les enseignants. L'étude de ces désordres constitue un enjeu majeur pour les Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF), tandis que leur régulation s'affirme comme une composante essentielle du travail enseignant. Ces enjeux soulèvent des questions cruciales sur l'équité et l'efficacité de notre système éducatif.

Ce sujet m'intéresse particulièrement car, durant ma licence en sciences de l'éducation et de la formation, j'ai suivi de nombreux cours sur les désordres scolaires et leurs régulations. J'ai trouvé ces enseignements intéressants et pertinents dans la perspective du métier de professeur des écoles.
De plus, au cours de mes stages dans des classes d'école primaire, j'ai eu l'occasion d'observer des interventions et des régulations exercées par les enseignants face à des désordres scolaires. Ces scènes m'ont permis de constater des réactions variées de la part des élèves, parfois marquées par une certaine virulence. Certains exprimaient un sentiment d'injustice, percevant les actions de l'enseignant comme du favoritisme envers d'autres élèves ou estimant qu'ils étaient systématiquement pointés du doigt et que c'était toujours de leur faute.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 a mis l'accent sur la nécessité de promouvoir une école plus juste et plus inclusive ainsi que sur l'importance d'un climat scolaire serein pour favoriser la réussite de tous les élèves. Dans cette optique, il me semble pertinent de mener une recherche sur cette thématique qui repose sur une approche à la fois théorique et pratique.

Dans ce contexte, la question des désordres scolaires et leur régulation s'inscrit dans les vivacités scolaires. Ces vivacités désignent les effets produits par les controverses scientifiques, sociales et scolaires qui entourent certaines pratiques enseignantes et contenus d'enseignement. En abordant les désordres scolaires, on touche à des enjeux qui interpellent non seulement les pratiques enseignantes, mais également les perceptions des élèves et des enseignants et cela notamment en ce qui concerne l'équité et le sentiment d'injustice. La différenciation des régulations, parfois perçue comme un favoritisme ou une stigmatisation, met en lumière les tensions entre les exigences d'une gestion équitable et les besoins spécifiques des élèves.

CADRE THÉORIQUE

1. Régulation des désordres scolaires

1.1 Désordres scolaires

Les désordres scolaires, bien qu'ils constituent un objet d'étude central dans la réflexion sur le système éducatif, ne peuvent être appréhendés comme un champ de recherche autonome et clairement défini dans l'espace scientifique. En effet, leur analyse s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire, mobilisant des savoirs issus de la sociologie, de la psychologie ou encore de la psychanalyse. Ces comportements perturbateurs représentent un défi majeur dans le système éducatif actuel, reflétant les difficultés quotidiennes auxquelles sont confrontés les enseignants.

Ces comportements perturbateurs sont des actions qui entravent le bon déroulement des enseignements et apprentissages à l'école. Bonasio, Fondeville et Lefeuvre (2024) définissent les désordres scolaires, chez les élèves, comme « des comportements individuels et/ou collectifs, des attitudes et des représentations perturbant le fonctionnement ordinaire de l'école ou étant perçus comme tels par les acteurs de celle-ci ».

L'articulation entre « ordre scolaire » et « désordre scolaire » permet de mieux comprendre cette dynamique. L'ordre scolaire se définit comme l'ensemble des normes et valeurs qui sous-tendent les pratiques et discours liés à l'école, dans un cadre temporel et social donné (Bonasio et al., 2024). Les désordres vont perturber cet ordre et remettent en question les fondements mêmes des interactions éducatives. Ils se manifestent sous des formes variées, allant des interruptions fréquentes ou refus de suivre les consignes, aux conflits entre élèves ou même à des actes violents. L'intensité et la nature de ces comportements témoignent de la diversité des situations rencontrées dans les classes et des enjeux auxquels doivent faire face les acteurs éducatifs.

L'analyse de Foy (2023) illustre l'importance de prendre en compte les spécificités contextuelles dans l'étude et la gestion des désordres scolaires. En se concentrant sur les établissements situés en zones de grande pauvreté, son travail montre que les pratiques de gestion des désordres doivent être adaptées aux réalités socio-économiques particulières de

ces environnements. Cette approche contextualisée souligne que les désordres scolaires ne peuvent être envisagés de manière spécifique du milieu dans lequel ils se produisent. Ils sont profondément ancrés dans des problématiques sociales plus larges, qui influencent les dynamiques scolaires et conditionnent les stratégies d'intervention.

Ainsi, les désordres scolaires, par leur nature complexe et multiforme, représentent un enjeu important pour le système éducatif. Cette réflexion théorique ouvre la voie à une meilleure régulation des comportements perturbateurs, en intégrant les besoins des élèves, les pratiques des enseignants et les réalités sociales dans lesquelles évoluent les différents acteurs éducatifs.

1.2 Régulation de ces désordres

La régulation des désordres scolaires est une composante du travail de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999, cité par Bonasio et al., 2024). Elle débute par une certaine attitude de l'enseignant et une multitude de petits gestes pour gérer la classe et renforcer les comportements attendus (DSDEN de la Gironde, 2018). Au quotidien, les enseignants mettent en place des règles explicites dans la classe pour favoriser leur appropriation par tous les élèves. C'est-à-dire qu'ils énoncent clairement les attentes comportementales (Bonasio et al., 2024). Cette régulation mobilise des stratégies et des pratiques variées pour maintenir un environnement propice à l'apprentissage (Bonasio et al., 2024). Elle repose sur une approche à la fois réactive et préventive, visant à prévenir ou à corriger les perturbations susceptibles de nuire au climat scolaire. Ce processus, qui peut être immédiat ou différé, s'appuie sur des dispositifs concrets. Ces outils ne se limitent pas à une gestion ponctuelle des situations conflictuelles mais s'inscrivent dans une logique plus large de responsabilisation des élèves et de construction d'une dynamique de classe harmonieuse (Bonasio et al., 2024). En effet, certains enseignants utilisent un ensemble d'activités et de dispositifs pour réguler les désordres scolaires. Ces dispositifs utilisés pour la régulation des désordres scolaires sont variés et leur utilisation dépend de chaque enseignant (Bonasio et al., 2024). Nous pouvons retrouver le conseil d'élèves, temps d'échange collectif qui permet de discuter des problèmes rencontrés et de chercher des solutions ensemble. Il peut prendre plusieurs formes, être quotidien, hebdomadaire en fonction des besoins et objectifs visés. Ce dispositif permet de responsabiliser les élèves et favorise la participation active et le développement de compétences sociales (Bonasio et al., 2024). La fiche de réflexion peut être également

adoptée en classe. Cette fiche est un support écrit qui permet à l'élève de prendre du recul sur son comportement pour par la suite engager un temps d'échange avec l'enseignant pour expliciter la situation. Son utilisation encourage la prise de consciences des élèves ainsi que la réparation (Bonasio et al., 2024). La mise en œuvre de l'échelle du comportement permet à chaque élève de situer son comportement et d'ajuster ses actions en fonction des attentes collectives. Il s'agit d'un outil visuel qui est affiché dans la classe. En début de semaine, les élèves sont placés à un niveau médian. En fonction de leur attitude, les élèves peuvent arriver au niveau supérieur de l'échelle qui récompense l'élève d'un privilège ou d'une récompense ou bien au niveau inférieur qui amène à une privation de droit ou un rendez-vous avec les parents. L'échelle revient au niveau médian à la fin de la semaine (Bonasio et al., 2024). Le dispositif des ceintures de comportements repose une codification symbolisée par des couleurs. Chaque couleur correspond à un niveau de maîtrise par l'élève de son comportement dans la classe et est associé à des droits et des devoirs concernant le comportement attendu. Ce dispositif a comme visée le développement chez l'enfant de sa capacité à se situer par rapport aux compétences sociales (Bonasio et al., 2024). Le message clair est défini comme « un échange verbal codifié entre deux élèves en relation duelle » (Bonasio et al., 2024). Ce dialogue structuré et régi par des règles précises entre deux élèves qui interagissent ensemble a pour objectif la résolution autonome et non violente d'un conflit sans présence d'adultes. Il repose généralement sur une triple structure. En premier, l'énoncé des faits qui permet de contextualiser le conflit, en deuxième, l'expression des émotions ou sentiments qui en découlent et en dernier une demande de réparation de la victime pour conclure et résoudre le conflit (Bonasio et al., 2024).

Au-delà de l'usage de ces dispositifs, la régulation implique une réflexion continue sur les pratiques pédagogiques. Les enseignants doivent sans cesse ajuster leurs interventions aux spécificités des comportements observés et aux besoins individuels des élèves. Dans ce cadre, l'implication des élèves dans l'élaboration des règles et dans la gestion des désordres apparaît comme un levier essentiel. En participant à ces processus, les élèves ne se contentent pas de respecter les normes imposées, mais développent une certaine compréhension des enjeux de la vie collective et un sentiment d'adhésion se crée. Cette participation favorise ainsi un apaisement du climat de classe et contribue à renforcer le lien entre les élèves et leur environnement scolaire (Bonasio et al., 2024).

La diversité des élèves présents dans les classes amène l'enseignant à s'adapter aux différentes situations et à ajuster en permanence ses interventions pour répondre au mieux aux besoins de tous les élèves et ainsi permettre de conserver un climat scolaire propice à l'apprentissage. Nous pouvons prendre le cas de la sanction. La sanction est une réponse individuelle ou collective à une transgression. Elle peut être privative ou réparatrice et possède une double visée, arrêter une situation jugée inacceptable en rapport à des règles connues et discutées préalablement et amener un processus de changement. Les sanctions sont nécessaires (Réseau Canopé, s.d.). Cependant, il semble indispensable de prendre en considération les difficultés et les particularités propres à chaque élève. Cela afin de ne pas sanctionner un comportement ou une attitude qui est directement en lien à un trouble. Par exemple, ne pas sanctionner l'instabilité motrice d'un élève qui bouge sur sa chaise si celle-ci est la conséquence de son trouble (Réseau Canopé, s.d.). L'enseignant peut également mettre en place des sanctions adaptées tel qu'augmenter le nombre d'essais-erreurs. Dans la situation où un élève, porteur d'un trouble se manifestant par des réactions intempestives, prend la parole en classe sans lever la main il pourra être sanctionné à la troisième ou quatrième prise de parole non sollicitées. Cette même adaptation peut s'employer aux rappels à l'ordre pour bavardage ou pour toute situation qui semble nécessaire à l'enseignant (Réseau Canopé, s.d.). Cependant un certain nombre d'actions qui compromettent le respect ou la sécurité de l'adulte, des autres élèves ou de lui-même se trouve être dans l'obligation d'être sanctionné qu'importe le profil de l'élève en question (Réseau Canopé, s.d.).

Au-delà de ces ajustements au niveau de la sanction et des règles de vie de la classe, l'aménagement des espaces et du temps constitue une part de l'adaptabilité des enseignants. Au niveau du temps, il s'agit d'aménager les différents temps pour prendre en compte les difficultés de l'élève. Cet aménagement peut se manifester par des supports d'emplois du temps aménagés visuels et un ajustement du rythme et de la durée des activités des élèves (DSDEN de la Gironde, 2018). En ce qui concerne l'aménagement de l'espace, il s'agit de structurer l'environnement de la classe, permettre à certains élèves de s'isoler temporairement ou de se déplacer dans la classe ainsi que varier la disposition des tables pour donner la possibilité aux élèves qui en ont besoin d'être seul ou plus au calme (DSDEN de la Gironde, 2018).

Pour Maroy et Dupriez (2000), pour que la régulation des désordres scolaires soit efficace, elle doit prendre en compte non seulement les pratiques individuelles des enseignants, mais aussi les structures et les politiques éducatives dans leur ensemble. Les structures et politiques éducatives des établissements jouent un rôle clé dans la gestion des désordres scolaires, en offrant des outils et des orientations qui soutiennent les enseignants dans leur travail. Par exemple, un établissement scolaire peut adopter une politique de gestion de classe qui intègre des protocoles spécifiques pour la gestion des conflits ou des dispositifs d'accompagnement personnalisé pour les élèves en difficulté. Ces initiatives permettent de renforcer la cohérence des pratiques éducatives et de créer un environnement globalement favorable à l'apprentissage.

Par ailleurs, la régulation des désordres scolaires peut être analysée à travers les préoccupations des enseignants. Bonasio, Fondeville et Lefeuvre (2024) ont pu distinguer trois grandes préoccupations pendant leur recherche. D'abord, la nécessité de résoudre les problèmes de manière immédiate en trouvant des solutions adaptées aux perturbations rencontrées. Ensuite, l'importance d'impliquer les élèves dans le processus de régulation, afin de les responsabiliser et de favoriser une gestion collective des désordres. Enfin, le rôle crucial de la réflexion des élèves sur leurs propres comportements, visant à développer une compréhension critique des désordres vécus et de leurs conséquences.

Nous pouvons retenir pour notre recherche que la régulation des désordres scolaires est une composante à part entière du travail de l'enseignant. Ces apports théoriques montrent l'importance d'une régulation des désordres scolaires qui dépasse la simple réaction aux perturbations pour s'inscrire dans une démarche globale où les élèves sont intégrés. Ils montrent également que les enseignants ajustent leurs pratiques en fonction des réalités de leur classe. Ces ajustements amènent à une certaine différenciation de la part des enseignants qui peut avoir un certain impact sur les élèves.

2. Différenciation

Nous nous intéressons ici à la différenciation dans le cadre de la régulation des désordres scolaires. C'est-à-dire à l'adaptation des interventions des enseignants aux situations spécifiques des élèves. Cette approche reconnaît que chaque élève est unique et peut avoir des besoins spécifiques et que par conséquent les interactions enseignant-élève doivent être ajustées (Houssaye, 2012). Cette différenciation se retrouve dans la gestion de classe.

Trois niveaux structurent la gestion des différences entre les élèves. Un premier niveau institutionnel qui distribue les élèves dans des institutions différentes et hiérarchisées. Un deuxième niveau organisationnel où les différences sont traitées au sein même de l'institution. Un dernier niveau pédagogique qui suppose que « la question de la gestion des différences entre les élèves soit prise en compte au sein de la classe elle-même, par un dispositif pédagogique qui est censé répondre à la réalité quotidienne » (Houssaye, 2012). C'est ce dernier niveau, relatif aux pratiques pédagogiques différenciées au sein de la classe, qui retiendra notre intérêt dans le cadre de ce mémoire.

Pour Bucheton et Soulé (2009), l'activité de l'enseignant dans la classe est constituée de cinq préoccupations centrales. Ces préoccupations s'entrecroisent dans la pratique quotidienne des enseignants. La première préoccupation concerne le pilotage de la leçon et a pour visée l'organisation de la cohérence et de la cohésion de la séance ainsi que l'organisation du temps. La deuxième préoccupation porte sur le maintien d'un espace de travail et d'échanges langagiers et cognitifs. Autrement dit, la création d'une atmosphère propice à l'expression, à la collaboration et à la réflexion collective. La troisième dimension du multi-agenda réside dans la capacité à tisser du sens, à relier les activités entre elles et à expliciter les finalités des apprentissages, afin de donner du sens au travail scolaire pour les élèves. La quatrième préoccupation concerne l'étayage qui désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton et Soulé, 2009). L'étayage est un concept central, dans ce modèle du multi-agenda, est hiérarchiquement supérieur aux autres. Enfin, la cinquième préoccupation concerne la visée par la situation d'enseignement/apprentissage de savoirs. Ces préoccupations multiples montrent la complexité du métier d'enseignant et se conjuguent entre elles selon différents moments de la classe pour donner lieu à des types de conduite de la classe variables (Bucheton, 2017). L'ajustement différencié des gestes professionnels fait partie intégrante de l'expertise enseignante, « la variation de ses postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité » (Bucheton, 2017). La différenciation dans la gestion des désordres scolaires entre dans la préoccupation d'étayage des enseignants. Cette aptitude à s'adapter permet à l'enseignant de répondre de manière adéquate aux besoins divers des élèves dans la classe.

Les recherches de Bonasio, Fondeville et Lefeuvre (2024) révèlent que la différenciation dans la gestion des désordres scolaires se manifeste par des ajustements tangibles tels qu'une

adaptation du rythme des interventions, une variation de la sévérité des sanctions ainsi qu'une prise en compte des contextes personnels et sociaux des élèves. Il est possible de souligner que la mise en œuvre de dispositifs de régulation des désordres scolaires, malgré sa visée de responsabiliser les élèves et d'instaurer un climat plus serein, requiert de leur part des compétences variées. En effet, ces dispositifs s'appuient sur la capacité des élèves à expliciter leurs conduites, à justifier leurs choix et à mobiliser des ressources cognitives, sociales et langagières parfois complexes. Cette exigence peut constituer un obstacle pour les élèves déjà en difficulté sur ces plans, risquant ainsi d'accentuer les écarts au sein du groupe classe. Les auteurs observent que « la mise en œuvre de ces dispositifs, fondée sur l'explicitation des conduites et la justification de soi, implique de telles compétences cognitives, sociales, langagières qu'elle met en difficulté les élèves les plus en difficulté justement sur ces aspects-là » (Bonasio, Fondeville & Lefeuvre, 2024).

Enfin, Gueli (2009) rappelle que la différenciation des pratiques, lorsqu'elle est perçue comme une différence de traitement injustifiée, peut générer des tensions et des sentiments d'injustice chez les élèves. Il est donc essentiel que la différenciation soit explicitée, comprise et justifiée auprès des élèves, afin qu'elle soit perçue comme une réponse équitable à la diversité des besoins, et non comme un favoritisme ou une sanction déguisée. Ainsi, la différenciation dans la régulation des désordres scolaires s'inscrit dans une démarche éthique, visant à concilier l'exigence de justice avec la reconnaissance de la singularité de chaque élève (Réseau Canopé, s.d.).

3. Équité et Égalité

3.1 Égalité

L'égalité est une notion complexe et multidimensionnelle. Elle constitue un pilier de notre système éducatif et est une valeur républicaine centrale (Ministère de l'Éducation nationale, 2023). L'égalité en éducation consiste à garantir à chaque élève les mêmes chances de réussir, sans tenir compte des facteurs discriminants possibles. Selon Duru-Bellat (2002), cette égalité nécessite que tous les élèves bénéficient d'opportunités équitables d'apprentissage et de réussite. Cela en tenant compte des inégalités de départ, qu'elles soient sociales, ethniques ou liées à d'autres facteurs.

Merle (2017) souligne la différence entre deux aspects cruciaux de l'égalité. D'un côté l'égalité formelle et de l'autre l'égalité réelle, la première assure les mêmes droits pour tous tandis que la seconde cherche à corriger les inégalités existantes. En effet, « l'égalité formelle garantit les mêmes droits à tous, tandis que l'égalité réelle vise à compenser les inégalités de fait pour atteindre une véritable équité » (Merle, 2017). Cette nuance prend tout son sens dans le milieu scolaire, où les différences socio-économiques peuvent avoir un impact significatif sur les trajectoires éducatives des élèves.

L'égalité en éducation est une notion fondamentale, mais complexe, qui se manifeste à la fois dans les principes juridiques et les pratiques concrètes au sein des écoles. L'égalité constitue un principe fondateur de l'école républicaine, garantissant que chaque élève, sans distinction aucune de son origine, de son statut social ou de ses caractéristiques personnelles, puisse bénéficier des mêmes opportunités d'éducation et de réussite (Ministère de l'Éducation nationale, 2023) Cependant, cette approche de l'égalité semble incomplète pour prendre en compte les disparités de départ entre les élèves. Merle (2017) fait la distinction entre l'égalité formelle et l'égalité réelle. Il souligne que, si l'égalité formelle repose sur le principe de l'universalité des droits, l'égalité réelle nécessite des mesures spécifiques pour compenser les inégalités socio-économiques qui influencent les parcours scolaires. Duru-Bellat (2002) insiste sur la nécessité de passer de l'universalité des droits à des dispositifs éducatifs adaptés, qui tiennent compte des besoins spécifiques des élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés.

Merle (2017) complète cette réflexion en approfondissant la notion d'égalité réelle, qu'il définit comme une volonté de corriger les inégalités de fait, en s'intéressant aux obstacles qui empêchent certains élèves de réussir. Contrairement à l'égalité formelle, qui se contente de garantir les mêmes droits à tous, l'égalité réelle nécessite des ajustements dans l'organisation scolaire et pédagogique pour compenser les désavantages des élèves. Merle (2017) insiste sur le fait que cette égalité implique la mise en place de politiques éducatives qui régissent et intègrent les inégalités sociales préexistantes, en accordant des ressources ou des soutiens supplémentaires aux élèves qui en ont besoin. Cela rejoint l'idée de Duru-Bellat (2002) selon laquelle l'égalité en éducation ne peut se limiter à un traitement uniforme, mais doit prendre en compte les spécificités de chaque élève, notamment à travers des mesures d'accompagnement adaptées.

En effet, dans le contexte scolaire, cette distinction entre égalité formelle et égalité réelle a des implications concrètes sur la gestion des désordres scolaires. Merle (2017) et Duru-Bellat (2002) s'accordent à dire qu'une approche uniforme des règles scolaires ne permet pas de garantir l'équité dans le traitement des élèves, notamment dans les cas de comportements perturbateurs. Ainsi, en croisant les travaux de Duru-Bellat et Merle, on comprend que l'égalité en éducation dépasse la simple application uniforme des règles. Pour que l'égalité devienne effective et qu'elle garantisse à tous les élèves des chances égales de réussite, il est nécessaire de mettre en place des pratiques éducatives qui tiennent compte des disparités sociales et culturelles, tout en assurant un traitement juste et adapté des élèves.

3.2 Équité

Duru-Bellat et Meuret (2009) ont conduit des recherches sur les notions d'égalité et d'équité dans le cadre scolaire. Leur analyse met en évidence une distinction essentielle entre ces deux concepts. Tandis que l'égalité implique un traitement uniforme de tous les élèves, l'équité, elle, exige une adaptation des attentes et des traitements en fonction des besoins spécifiques de chaque élève (Duru-Bellat & Meuret, 2009). Selon les auteurs, cette vision de l'équité est particulièrement pertinente dans le contexte de la régulation des désordres scolaires. En effet, dans le cadre de la régulation des désordres scolaires, cela signifie qu'un enseignant pourrait être amené à accorder plus de temps ou de soutien à un élève ayant des difficultés comportementales, tout en veillant à ne pas désavantager les autres élèves dans le processus. L'objectif est donc de faire en sorte que chaque élève ait les ressources nécessaires pour réussir tout en veillant à la cohésion de l'ensemble du groupe (Duru-Bellat & Meuret, 2009).

Demeuse et Baye (2008) approfondissent la notion d'équité éducative en proposant des indicateurs permettant de mesurer la ségrégation académique et sociale dans les systèmes éducatifs européens. Ils montrent que les écarts en termes de performances ou d'accès aux ressources éducatives sont souvent amplifiés par une organisation scolaire favorisant la séparation des élèves selon leurs compétences ou leur origine sociale. Pour réduire ces écarts, les auteurs insistent sur la nécessité d'interventions stratégiques visant à corriger ces déséquilibres structurels. Cette approche met en lumière le rôle crucial des politiques publiques dans la réduction des inégalités sociales et académiques, en intégrant des dispositifs de soutien spécifiques adaptés aux besoins des élèves les plus vulnérables.

Les travaux de Demeuse et Baye (2008) s'inscrivent dans une réflexion plus large sur la manière de concilier équité et efficacité dans les pratiques éducatives. Ils soulignent que l'équité ne consiste pas simplement à offrir les mêmes opportunités à tous les élèves, mais plutôt à garantir des opportunités réelles en prenant en compte les spécificités de chacun. Cela implique, par exemple, de réorganiser les pratiques scolaires et pédagogiques pour réduire les phénomènes de ségrégation et favoriser un accès plus équitable aux ressources éducatives.

Pour Duru-Bellat et Meuret (2009), l'équité est particulièrement pertinente pour la gestion des disparités socio-économiques. Nous pourrions étendre son application à d'autres domaines, comme la régulation des comportements scolaires. Par exemple, elle peut se manifester par une prise en charge différenciée des élèves perturbateurs, en offrant des ressources ou un encadrement particulier à ceux qui en ont le plus besoin. Cette différenciation permet de maintenir la cohésion du groupe tout en favorisant l'inclusion et la réussite individuelle.

Ainsi, l'équité se distingue de l'égalité en ce qu'elle cherche à compenser les inégalités de départ et à offrir des moyens différenciés pour atteindre les mêmes objectifs. Dans le cadre éducatif, cela implique une reconnaissance des disparités sociales et académiques ainsi qu'une adaptation des dispositifs éducatifs. Cette perspective s'inscrit dans une volonté d'assurer à chaque élève un environnement favorable à son développement et à sa réussite, tout en préservant la cohésion et la justice au sein du système scolaire.

4. Sentiment d’injustice

4.1 Justice à l’école

La question de la justice est centrale dans les relations entre individus, en effet « la justice occupe une place déterminante dans les interactions humaines » (Bègue-Shankland, 2009). Le concept de justice à l’école revêt une grande importance tant pour les élèves que pour les enseignants car il constitue un facteur d’équilibre dans les relations scolaires. Duru-Bellat et Meuret (2009), dans leur livre *Les sentiments de justice à et sur l’école,* explorent la manière dont la justice est perçue et vécue à l’école que ce soit par les élèves, par les enseignants ou bien les parents et les institutions éducatives en général. La perception de justice dans un cadre scolaire se fonde principalement sur deux dimensions, la justice distributive et la justice procédurale. La justice distributive concerne la répartition des ressources ou des opportunités

tandis que la justice procédurale est relative à la manière dont les décisions sont prises. Ces dimensions influencent le sentiment d'appartenance des élèves et leur confiance envers les enseignants (Duru-Bellat et Meuret, 2009).

Caillet (2001) relève que l'école est un lieu particulièrement propice à l'émergence de tensions autour de la justice. Plusieurs situations peuvent amener à ces tensions. En effet, les régulations disciplinaires, les évaluations et les interactions entre enseignants et élèves sont des contextes fréquemment perçus comme sources potentielles d'injustice.

D'après Bègue-Shankland (2009), les jugements de justice à l'école sont fortement influencés par des processus cognitifs liés à la perception des règles, des conséquences et des intérêts individuels. Cette perspective souligne que les élèves, en tant qu'acteurs sociaux, interprètent les situations selon leurs attentes préalables et leurs expériences personnelles. Par conséquent, la justice à l'école n'est pas uniquement objective, mais repose également sur des constructions subjectives.

De plus, les élèves attribuent souvent une intentionnalité à ces actes perçus comme injustes (Gagnon et al., 2006). Cela montre que la perception de justice n'est pas uniquement liée à l'acte lui-même, mais à l'interprétation des motifs sous-jacents. Une réflexion sur les pratiques enseignantes peut ainsi contribuer à minimiser les sentiments d'injustice et éviter d'alimenter les tensions.

Dans une réflexion sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves à l'école, il est important de considérer la subjectivité des élèves face aux situations vécues comme injustes. Ce que l'adulte identifie comme un traitement équitable peut être interprété différemment par les élèves, dont les critères d'évaluation s'ancrent dans des expériences singulières et parfois silencieuses. Autrement dit, la perception d'injustice ne peut être présumée depuis une position extérieure au vécu des élèves. À ce titre, Caillet (2006) souligne l'importance de prendre en compte le ressenti des élèves en affirmant que « connaître le point de vue des élèves sur les injustices et les inégalités est d'autant plus nécessaire que ce qui paraît injuste aux yeux des adultes et du chercheur ne l'est pas nécessairement aux yeux des élèves ».

4.2 Sources du sentiment d'injustice

Le sentiment de justice chez les élèves peut être influencé par des facteurs comme l'égalité des chances, les discriminations, ou encore la reconnaissance de leurs efforts et de leurs

réussites. Les élèves développent des perceptions variées de la justice en fonction de leur vécu, de leur parcours scolaire, mais aussi de leur statut social et culturel (Duru-Bellat et Meuret, 2009). En effet, le sentiment d'injustice à l'école peut être provoqué par diverses sources, qui sont souvent liées entre elles. Pour Caillet (2006), « le sentiment d'injustice naît d'un décalage entre les attentes normatives de justice et la réalité, produisant ainsi déception et frustration ». Elle explique que les différences de traitement entre élèves constituent une des principales causes. Cela inclut les sanctions disciplinaires, les évaluations scolaires ou encore la manière dont les enseignants interagissent avec différents élèves. Par exemple, un élève qui se sent injustement sanctionné ou qui perçoit une indulgence envers ses pairs peut ressentir une frustration qui alimente un sentiment d'injustice. Il peut alors remettre en question l'autorité de l'enseignant par rapport aux autres élèves avec des phrases du type « pourquoi est-ce permis pour lui et pas pour moi ? » (Réseau Canopé, s.d.).

D'après Derobertmasure, Friant et Vanoutrive (2011), les élèves interprètent les actes des enseignants selon leur perception subjective, qui peut être influencée par leur expérience personnelle et leur position dans le groupe. Ainsi, un traitement égalitaire ne garantit pas l'évitement des ressentis d'injustice, car ce qui compte est la manière dont ces pratiques sont comprises par les élèves. De plus, Guéli (2009) met en avant le rôle des relations sociales dans la classe, notamment la perception des différences de traitement entre élèves « préférés » et ceux qui se sentent « rejetés ». Ces perceptions alimentent un climat d'inégalité qui peut affecter durablement la dynamique du groupe classe et amener à un sentiment d'injustice.

Les travaux de Bègue-Shankland (2009) complètent cette analyse en montrant que la manière dont les élèves conçoivent les processus de réparation ou de compensation peut atténuer ou exacerber leur sentiment d'injustice. Lorsqu'ils jugent que les enseignants ne prennent pas en compte leurs revendications ou qu'ils appliquent des sanctions sans explications suffisantes, les élèves tendent à percevoir davantage d'inégalité.

En ce qui concerne les enseignants, ils ont certaines attentes en matière de justice, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe, les relations avec les élèves, et les critères d'évaluation. Ils sont souvent confrontés à des dilemmes liés à l'équité et à la nécessité de maintenir l'ordre et la discipline tout en restant justes (Duru-Bellat et Meuret, 2009). Ce dernier point nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

4.3 Conséquences du sentiment d'injustice

Le sentiment d'injustice à l'école peut avoir de nombreuses conséquences sur les élèves. Des conséquences touchant tant leur comportement que leur bien-être psychologique. Selon Caillet (2006), les élèves éprouvant un sentiment d'injustice développent plusieurs configurations de résistance personnelle. Les élèves qui se sentent victimes d'injustice peuvent exprimer leur frustration par des actes de provocation ou de défiance envers l'autorité enseignante. En effet, « l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire » (Caillet, 2006). Une des conséquences les plus visibles est de ce fait l'augmentation des comportements perturbateurs et de la violence scolaire.

Gagnon et al. (2006) ajoutent que ces perceptions d'injustice peuvent également affecter la motivation des élèves, leur engagement scolaire ainsi que leur performance. En effet, un élève qui se sent déconsidéré ou maltraité par un enseignant peut perdre confiance en ses capacités et développer une attitude de repli ou de rejet vis-à-vis du système scolaire.

Sur le plan social, ces sentiments peuvent éroder les relations entre pairs et avec les enseignants, créant un climat de méfiance (Guéli, 2009). Les élèves « rejetés » peuvent également internaliser leur marginalisation, ce qui renforce leur sentiment d'isolement (Derobertmasure et al., 2011).

Selon Bègue-Shankland (2009), les conséquences psychologiques incluent une atteinte à l'estime de soi et une perception accrue de la vulnérabilité personnelle. Ces effets peuvent s'inscrire dans le long terme, influençant la capacité des élèves à interagir positivement avec des figures d'autorité ou à s'intégrer dans des collectifs.

Enfin, Jorro (2016) insiste sur la responsabilité des enseignants dans la régulation de ces perceptions d'injustice. En adoptant des postures professionnelles éthiques et en valorisant une communication transparente, ils peuvent contribuer à réduire les conséquences négatives du sentiment d'injustice et à restaurer un climat scolaire apaisé.

5. L'épistémologie pratique des enseignants

L'étude de l'épistémologie pratique de l'enseignant ne peut se faire sans aborder les réflexions initiées par Schön (1996) en ce qui concerne l'épistémologie de l'agir professionnel. Plutôt

que de s’inscrire dans une logique de rationalité technique, cette épistémologie s’appuie sur des savoirs mobilisés directement dans l’action, propres au registre du savoir pratique ordinaire (Brau-Antony & Grosstephan, 2017). L’épistémologie pratique des enseignants désigne l’ensemble des savoirs, croyances, expériences et théories d’action qui orientent leurs choix pédagogiques au quotidien, y compris dans la gestion des désordres scolaires. Avant de prendre une décision, les enseignants mobilisent une théorie implicite qui oriente concrètement leur pratique professionnelle. Comme le formulent Brau-Antony et Grosstephan , « Lorsque l'enseignant prend un certain nombre de décisions, il recourt à une théorie implicite composée de conceptions, croyances, valeurs, savoirs experts, etc. qui orientent sa pratique professionnelle » (Brau-Antony & Grosstephan, 2017). Cette théorie sous-jacente peut servir à l'enseignant de réservoir de ressources exploitables ou mises en œuvre pour l'action, durant l'action ou concernant son action.

La recherche menée par Marlot, Boivin-Delpieu et Küll (2024) dans le secteur de l'enseignement des sciences souligne l'aspect dynamique de cette épistémologie en action. Les chercheurs démontrent que la réflexivité est d'une importance capitale, lorsqu'on incite les enseignants à examiner leurs propres méthodes, notamment à l'aide de vidéos ou d'entretiens, ils réalisent les divergences entre leurs objectifs déclarés (comme encourager l'autonomie) et leurs gestes réels (tel que surveiller trop étroitement les groupes). Les chercheurs ont combiné deux méthodes complémentaires pour cette étude. D’une part, une observation de séances d’enseignement et d’autre part, des entretiens d’auto-confrontation à partir d’extraits vidéo. Cette double approche permet d’interroger l’épistémologie pratique de l’enseignant en révélant les normes qu’il mobilise pour guider son action dans le contexte de la classe. Les entretiens donnent ainsi accès à des éléments de justification de l’action, souvent non explicités au moment de l’interaction mais révélateurs de la manière dont l’enseignant organise son activité en fonction de ce qu’il juge « bon » ou « souhaitable » de faire (Marlot et al., 2024).

De la même manière, la régulation par les enseignants des désordres scolaires peut être analysée et interrogée en s’appuyant sur les objectifs déclarés des enseignants et leurs gestes réels. Il s’agit d’une analyse de l’activité. Cette analyse de l’activité suppose dans un premier temps de filmer l’activité, c'est-à-dire ce qu’il se passe dans la classe. Dans un deuxième temps, il est question d’un entretien d’auto-confrontation où le chercheur amène l'enseignant à raconter, expliciter, commenter son action en s’appuyant sur des extraits vidéos. L’analyse s’appuie sur la théorie sémiologique ainsi que sur les trois dimensions du vécu pour

caractériser l'expérience dans cette perspective. Comme l'indiquent Albero et Guérin (2014), elle « mobilise la théorie sémiologique (Peirce, 1978) et les trois catégories du vécu (prémeité, secondéité, tiercéité) qui constituent l'expérience dans cette conceptualisation ». Il s'agit de dépasser la simple description pour arriver à une typicalisation de cette activité (Albero et Guérin, 2014).

Pour compléter ces différents éléments, Albero et Guérin (2014) rappellent également que les enseignants sont porteurs d'un système de références construit dans et par leur expérience professionnelle. De ce fait, lorsqu'ils participent à des dispositifs d'analyse de pratiques, ils le font à partir de leur propre épistémologie implicite. Cette épistémologie implicite est façonnée par leurs expériences et vécus dans la classe. Cela amène une justification supplémentaire pour l'utilisation d'une méthodologie combinant observation de situations réelles et entretien postérieur, permettant à l'enseignant de mettre en mots ses choix, ses justifications, et les potentielles tensions vécues au moment de l'action. Ce dispositif favorise l'émergence d'éléments souvent implicites ou routiniers (Albero et Guérin, 2014).

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La gestion des désordres scolaires fait partie des préoccupations des professeurs des écoles (Bonasio, Fondeville & Lefeuvre, 2024 ; Foy, 2023). Elle nécessite une régulation continue et appropriée pour préserver un climat propice à l'apprentissage. La régulation de ces désordres scolaires fait entièrement partie du rôle de l'enseignant (Bonasio, Fondeville & Lefeuvre, 2024). Les apports théoriques amenés précédemment soulignent l'importance d'une régulation des désordres scolaires qui dépasse la simple réaction aux perturbations pour s'inscrire dans une démarche globale où les élèves sont intégrés. Ils démontrent aussi que les professeurs des écoles adaptent leurs pratiques en fonction des circonstances propres à leur classe (Bonasio, Fondeville & Lefeuvre, 2024 ; Foy, 2023). Ces ajustements entraînent une certaine différenciation de la part des enseignants, ce qui a un certain impact sur les élèves (Houssaye, 2012).

Cette aptitude à s'adapter permet à l'enseignant de répondre de manière adéquate aux besoins divers des élèves dans la classe. Il est alors question d'équité (Duru-Bellat & Meuret, 2009). En effet, l'équité vise à réparer les déséquilibres de départ en amenant des moyens différenciés à chaque élève en fonction de leurs besoins dans un même objectif commun. Cette approche vise à garantir à chaque élève un cadre propice à son épanouissement et à sa réussite, tout en préservant la cohésion et la justice au sein du système scolaire (Duru-Bellat & Meuret, 2009 ; Merle, 2017). Les enseignants sont d'ailleurs souvent confrontés à des dilemmes liés à l'équité et à la nécessité de maintenir l'ordre et la discipline tout en restant justes (Duru-Bellat & Meuret, 2009). Ils ont une responsabilité dans la régulation des perceptions d'injustices des élèves. Ils peuvent contribuer à réduire ce sentiment d'injustice en adoptant des postures professionnelles éthiques et en valorisant une communication transparente (Jorro, 2016 ; Duru-Bellat & Meuret, 2009). En effet, la perception de la justice ne se rattache pas seulement à l'acte en lui-même, mais également à l'interprétation des intentions sous-jacentes (Bègue-Shankland, 2009 ; Gagnon et al., 2013).

Tous ces éléments amènent à une réflexion et à un questionnement sur l'impact possible de la différenciation dans la régulation des désordres scolaires sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves.

Il nous paraît donc intéressant d'analyser d'une part les actions et les ressentis des enseignants dans la différenciation de la régulation des désordres scolaires et d'autre part les perceptions des élèves qui en découlent. Ainsi, notre travail sera guidé par les questions de recherche suivante :

- ➔ Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?
- ➔ En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet-elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?
- ➔ Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?

MÉTHODOLOGIE

1. Contexte de la recherche

Les données ont été recueillies dans une école primaire située dans le Tarn. Cette école est constituée de 120 élèves organisés en 6 classes. Il y a 7 enseignants. Un enseignant par classe plus une enseignante qui fait la décharge de la directrice et complète le temps partiel d'une enseignante en maternelles. Trois accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) sont également présents dans l'école et s'occupent de 5 enfants notifiés par la Maison Départementale de l'Autonomie (MDA). Deux enfants dans l'école sont en attente de cette notification.

La recherche s'est déroulée dans une classe de cycle 2, en CP, composée de 21 élèves dont 11 filles et 10 garçons. L'enseignante qui nous a accueillie fait ce métier depuis 30 ans et est dans cette école depuis 29 ans. Cela fait 3 années qu'elle enseigne dans une classe de CP. Avant d'avoir des CP, elle a principalement eu des maternelles. Cette enseignante est également directrice de l'école depuis 6 ans.

En ce qui concerne sa classe cette année, elle nous la décrit comme une classe agitée, bruyante et avec un manque de motivation pour le travail. La majorité des enfants n'avaient pas encore acquis le statut d'élèves au moment de la rentrée en septembre. Cependant, elle trouve que cela va de mieux en mieux et que petit à petit les enfants deviennent élèves de la classe. En ce qui concerne le niveau scolaire, il est hétérogène et la classe accueille deux redoublantes. Elle nous parle plus particulièrement de quatre élèves.

Une élève E17 qui a de bons résultats scolaires, lectrice en arrivant au CP, et qui a beaucoup de mal à rester à sa place. Elle a également des difficultés à gérer ses émotions. Au cours de la recherche, cette élève a été diagnostiquée Trouble du Déficit d'Attention avec Hyperactivité (TDAH).

Un élève E13 pour lequel un dossier est déposé sur la plateforme Troubles du Neuro-Développement (TND) et des évaluations en psychomotricité sont en cours. La mère de cet élève n'a pas voulu déposer de dossier à la MDA pour le moment.

Un autre élève E1 qui a un TDAH, une dyspraxie et une suspicion d'un Trouble Oppositionnel avec Provocation (TOP). Un dossier a été posé à la MDA au printemps dernier

et les demandes d'AESH et de suivi par le Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) ont été refusées par la MDA. Un recours a été posé en octobre par les parents. Au cours de la recherche, le dossier a finalement été accepté et une AESH devrait être présente pour lui 50% du temps de scolarité puisqu'il a droit à une AESH individualisée.

Elle a également dans sa classe une élève E7 qui a de gros problèmes de séparation avec les parents tous les matins depuis la maternelle. Cela évolue dans le bon sens avec de moins en moins de difficulté pour l'élève de rentrer en classe. Cette élève était mutique sélectif en maternelle. Maintenant elle parle avec plus de facilité excepté le matin où elle ne parle toujours pas.

2. Description de la démarche

Dans l'objectif d'étudier la question de l'impact possible de la différenciation dans la régulation des désordres scolaires sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves, nous allons nous intéresser dans cette recherche d'une part aux actions et ressentis des enseignants dans cette régulation et d'autre part aux perceptions des élèves qui en découlent.

Pour cela, un recueil de plusieurs données a été effectué dans la classe de CP durant quelques semaines de la P2 (deuxième période). Le choix a été fait de filmer la classe et de faire passer un questionnaire aux élèves suivi d'entretiens. A la suite de ces observations, un entretien avec l'enseignante de la classe a eu lieu en décembre pendant les vacances.

3. Contrat de recherche

Les échanges avec l'enseignante ont été assez fluides puisqu'il s'agit d'une connaissance. Cela a facilité la mise en place de la recherche dans sa classe. Le thème du mémoire et les recueils de données souhaités ont été explicités avec elle en présentiel à l'école.

Bien entendu, l'accord des familles a été demandé pour que les élèves puissent être filmés et enregistrés. Il a été précisé que toutes les informations récoltées seraient anonymisées.

4. Protocole de recueil et d'analyse de données

4. 1. Première question de recherche : Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?

4.1.1 Données recherchées

Les données recherchées sont l'observation des comportements d'élèves et de la pratique de l'enseignant. Elles permettent de se rendre compte de l'adaptation possible d'un enseignant sur sa pratique de régulation des désordres scolaires en fonction des besoins spécifiques de chaque élève. Nous cherchons à comprendre quelle adaptation est mise en place par l'enseignant et pour quels élèves.

4.1.2 Modalités de recueil

Afin de répondre à cette première question de recherche, le recueil de données repose sur un dispositif d'un filmage vidéo de la classe. Le filmage vidéo permet de recueillir en plus des éléments sonores et verbaux, des éléments non verbaux tels que les déplacements, la posture, les gestes professionnels de l'enseignant ou encore tous les comportements des élèves. Tous ces éléments constituent des observables qui sont utilisés dans la phase d'analyse.

Les films ont été réalisés par un téléphone portable, placé à un endroit fixe de la classe. Ce dispositif vise à limiter l'intervention du chercheur dans les situations observées et à réduire les effets de perturbation liés à la présence d'un outil d'enregistrement. Cela dans le but de faire oublier aux élèves la caméra pour qu'ils agissent le plus naturellement possible.

Le téléphone a été positionné à différents endroits de la classe selon les moments et les jours de filmage, certaines fois à l'avant orienté vers les élèves, d'autres fois au fond de la classe. En effet, au vu de la disposition de la classe il n'était pas facile d'avoir tous les élèves dans l'axe de la caméra. Avec ces différents emplacements, tous les élèves et toutes les parties de la classe ont pu être filmés à un moment donné.

Plusieurs séances ont été enregistrées à différents moments de la journée, principalement l'après-midi. Les enregistrements ont été réalisés sur plusieurs jours pour diversifier les situations observées et limiter les effets liés à un contexte ponctuel. Il s'agissait de filmer plus particulièrement des moments de régulation des désordres scolaires.

4.1.3 Modalités d'analyse

Les données collectées sont dans un premier temps regardées et écoutées à plusieurs reprises. Par la suite, les moments clés permettant de répondre à la question de recherche sont gardés. C'est-à-dire les situations dans lesquelles apparaissent des épisodes de désordre et des interventions de l'enseignante.

Suite à cela, ces moments de vidéo gardés sont transcrits. Les informations non verbales sont également transcrites, que ce soit les gestes ou attitudes de l'enseignante, les comportements des élèves vus et volontairement ignorés par l'enseignante mais aussi les comportements qu'elle n'a pas vu. Il s'agit d'une transcription d'extrait qui est accompagnée d'une contextualisation de la situation transcrite.

Dans un second temps, les dispositifs de régulation pour la gestion de classe en globalité sont observés et analysés. En suivant, les différentes situations observées sont analysées par élève grâce à une grille d'analyse. Cette grille d'analyse est construite pour mettre en relation les caractéristiques des désordres scolaires, les modalités d'intervention de l'enseignante et les réactions des élèves. Pour cela, les différents désordres scolaires de chaque élève sont regroupés dans un tableau afin d'avoir une analyse par élève. Un tableau est également complété pour les désordres collectifs.

La grille d'analyse se présente sous la forme suivante :

E3 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix de l'enseignante	Posture/langage corporel de l'enseignante	Interventions verbales de l'enseignante	Dispositif spécifique utilisé par l'enseignante	Impact constaté sur l'élève

Cette grille d'analyse a pour objectif d'identifier si certaines formes de régulation sont privilégiées avec certains élèves ou si des dispositifs spécifiques sont mobilisés. Elle permet également d'observer si ces interventions influencent les comportements individuels et collectifs des élèves.

Cette analyse s'inscrit ainsi dans une démarche qualitative. Elle est centrée sur l'étude fine de situations ordinaires de classe afin de comprendre comment l'enseignante adapte sa régulation des désordres scolaires en fonction des élèves.

4. 2. Deuxième question de recherche : En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet - elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?

4.2.1 Données recherchées

Cette question de recherche vise à montrer en quoi l'épistémologie pratique de l'enseignante permet de comprendre les pratiques mises en œuvre en classe. Les données recherchées concernent donc l'ensemble des éléments qui constituent cette épistémologie pratique. C'est-à-dire les savoirs professionnels mobilisés qui peuvent être issus de la formation, de lectures ou de prescriptions institutionnelles, les expériences vécues au cours de la carrière de l'enseignante, les théories d'action et conceptions de la gestion de classe, les valeurs éducatives qui orientent les choix, ainsi que les croyances relatives aux élèves, à l'autorité, à l'éducation et à la régulation des comportements.

Plus précisément, il s'agit de comprendre les choix de l'enseignante de la classe en ce qui concerne la régulation des désordres scolaires. À savoir pourquoi elle intervient de telle manière, pourquoi elle tolère certains comportements et en sanctionne d'autres et pourquoi elle différencie ses réponses selon les élèves ou les situations.

Il est également question de voir les potentielles différences ou similitudes entre ce que l'enseignante dit de sa pratique et ce qui a été observé en classe.

4.2.2 Modalités de recueil

Pour recueillir ces données, un entretien enregistré a été réalisé avec l'enseignante de la classe a posteriori des observations filmées et entretiens faits avec les élèves. Le choix a été fait d'un entretien semi-directif pour permettre à l'enseignante de développer librement ses réponses tout en structurant les échanges autour de thématiques préalablement définies.

L'entretien s'est déroulé dans la classe de l'enseignante pendant les vacances d'hiver. Il a débuté avec une introduction, expliquant les objectifs de l'entretien, qui permet de mettre l'enseignante en confiance et de faciliter ses réponses par la suite.

Un guide d'entretien structuré autour de cinq axes correspondant aux composantes de l'épistémologie pratique a été préparé au préalable.

Introduction

Cet entretien s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF. Il vise à mieux comprendre votre manière de penser et de mettre en œuvre la gestion de classe ainsi qu'à recueillir votre point de vue professionnel. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et l'entretien sera bien évidemment anonymisé.

Axe 1 – Les savoirs de l'enseignant

1. Avez-vous des connaissances spécifiques concernant la gestion de classe ?

2. Avez-vous bénéficié de formations portant sur la gestion de classe ?

Axe 2 – Les différentes expériences de l'enseignant

3. Au cours de votre carrière, avez-vous essayé différents types de dispositifs ou de démarches dans la gestion de classe ?

4. Selon les niveaux ou les classes que vous avez eus, pratiquiez-vous les mêmes dispositifs ou avez-vous fait évoluer vos pratiques ?

Axe 3 – Les théories d'action et les conceptions de l'enseignant

5. Quels sont les principes qui guident vos choix dans la gestion de classe ? Quelle est votre conception de cette gestion de classe ?

6. Pensez-vous qu'il faille agir de manière différente et adapter sa gestion de classe selon la dynamique de sa classe ?

7. Et par rapport à cette classe en particulier, avez-vous adapté votre régulation des désordres de classe ?

Axe 4 – Les valeurs de l'enseignant

8. Quelles sont les valeurs qui guident vos choix en lien avec la gestion de classe ?

9. Pensez-vous que les règles de classe doivent être appliquées de la même manière pour tous les élèves ?

10. Différenciez-vous vos attentes et vos remarques selon le profil des élèves ?

Par exemple, j'ai remarqué que certains de vos élèves avaient le droit de se déplacer dans la classe ou d'avoir des jeux, est-ce un choix de votre part ?

11. Lorsque vous adaptez votre démarche pour un élève présentant des difficultés de comportement, le reste de la classe en est-il informé ?

12. Pensez-vous que tous les élèves peuvent progresser par rapport au respect des règles et des autres ?

13. Au cours de votre carrière, avez-vous constaté que certains élèves progressaient davantage que d'autres sur ces aspects ? Quel regard portez-vous sur ces évolutions différentes ?

14. Et en ce qui concerne les élèves qui progressent peu ou pas, comment interagissez-vous avec eux au quotidien ?

Axe 5 – Les croyances de l'enseignant

15. Pensez-vous que la manière de gérer la classe a une incidence sur l'éducation des élèves ?

16. Selon vous, cette éducation est-elle partagée entre l'enseignant en classe et la famille ?

17. Comment souhaitez-vous que vos élèves vous perçoivent sur le plan de l'autorité, de la gestion de classe ?

18. Et comment pensez-vous qu'ils vous perçoivent ?

Conclusion

19. Souhaitez-vous ajouter un élément concernant votre gestion de classe ou votre manière de penser la régulation des comportements ?

Merci beaucoup pour le temps que vous avez pris pour répondre à mes questions.

4.2.3 Modalités d'analyse

De même que pour les vidéos, l'entretien est transcrit puis analysé. La méthode choisie pour traiter les données est une analyse de contenu (Bardin, 2013). Il s'agit d'une analyse sémantique des verbatim qui est une analyse qualitative. Pour cela une grille d'analyse est créée comprenant les critères d'analyse. A la suite de cela, une catégorisation des éléments repérés en fonction des critères d'analyse est faite. Arrive l'étape du codage qui consiste à découper le verbatim en unités de sens. Chaque unité correspond à un code et les différents codes sont regroupés en catégories. Il est, après cela, question d'interpréter les catégories afin de répondre à la question de recherche.

Les catégories d'analyse qui ont été choisies sont les suivantes :

- Les savoirs de l'enseignant
- Les différentes expériences de l'enseignant
- Les théories d'action et les conceptions de l'enseignant
- Les croyances de l'enseignant

4. 3. Troisième question de recherche : Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?

4.3.1 Données recherchées

Les données recherchées par cette question de recherche sont les perceptions des élèves. Dans ce cas précis, il s'agit de récolter les perceptions des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires. C'est-à-dire de recueillir les informations relatives à leur connaissance et compréhension des règles de la classe, à leur compréhension des sanctions et rappels à l'ordre, à leur perception de l'équité ou de l'injustice des interventions de l'enseignante et à leur interprétation des différences de traitement entre élèves.

Ces données visent à identifier si les élèves perçoivent la régulation comme juste ou s'ils développent un sentiment d'injustice. Elles permettent également d'analyser dans quelle mesure la compréhension des intentions de l'enseignante influence l'acceptation des règles et des sanctions.

4.3.2 Modalités de recueil

Pour répondre à cette question de recherche, deux modalités de recueil complémentaires ont été mises en place, un questionnaire et des entretiens individuels.

Dans un premier temps, un questionnaire a été proposé aux élèves. Il a été expliqué aux élèves qu'ils devaient répondre à ce questionnaire pour nous aider à se former pour devenir enseignant. Il a été précisé qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse, et que le questionnaire resterait anonyme et ne serait pas montré à l'enseignante pour favoriser les réponses sincères des élèves.

La passation s'est déroulée en demi-groupe, ce qui a permis d'accompagner les élèves dans la compréhension des questions et de reformuler si nécessaire compte tenu de leur jeune âge et du fait qu'ils ne sont pas encore lecteurs-scripteurs autonomes. En effet, plusieurs mots ont été explicités ou reformulés. Il a été question de punition dans la mise en place du questionnaire plus que de sanction. Le terme sanction étant peu utilisé et peu compris par les élèves de la classe. De la même manière, les rappels à l'ordre ont été explicités comme « quand la maîtresse vous reprend sur votre comportement ». Le groupe de mots « sentiment d'injustice » a été exemplifié par ce qui est juste ou non par certains élèves connaissant son sens.

Questionnaire

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Merci d'y répondre le plus sincèrement possible.

1. Est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

☐  ☐  ☐ 

2. Est-ce que tu trouves que les règles de la classe sont claires ?

☐  ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ 

3. Est-ce que tu comprends pourquoi il y a parfois des sanctions ou des rappels à l'ordre ?

☐  ☐  ☐ 

4. Est-ce que la maîtresse explique pourquoi elle donne une sanction ?

☐  ☐  ☐ 

5. Penses-tu que tous les élèves sont sanctionnés de la même manière quand ils ne respectent pas une règle ?

☐  ☐  ☐ 

6. As-tu déjà ressenti un sentiment d'injustice par rapport à une sanction (pour toi ou pour les autres) ?

☐  ☐  ☐ 

Le questionnaire a été complété par des entretiens individuels avec certains élèves afin d'approfondir les réponses, de recueillir des exemples concrets et d'accéder à un discours plus qualitatif. Les élèves ont été choisis de manière réfléchie pour avoir des élèves peu ou pas repris pour leur comportement, des élèves repris assez régulièrement, et des élèves repris très fréquemment. Ce choix a été pensé pour avoir des points de vue différents en fonction du profil de l'élève.

Les entretiens se sont déroulés sur deux jours différents, dans le couloir de l'école avec la porte de la classe ouverte. Les élèves venaient les uns après les autres. L'entretien prenait appui sur certaines questions du questionnaire pour amener les élèves à donner plus de détails et à donner des exemples.

Le fait d'avoir un questionnaire et des entretiens permet ainsi d'articuler une approche plus quantitative descriptive (questionnaire) et une approche qualitative compréhensive (entretiens).

4.3.3 Modalités d'analyse

En ce qui concerne l'analyse des questionnaires, il s'agit d'un traitement systématique à l'aide de plusieurs tableaux d'analyse, présentés en annexe. Trois niveaux d'analyse ont été retenus. Un tableau reprenant les réponses des questions pour chaque élève. Un autre tableau reprenant les réponses des élèves pour chaque question. Et un dernier tableau reprenant lui aussi les réponses des élèves pour chaque question mais en présentant les résultats sous forme de pourcentage.

Ces analyses permettent de mettre en évidence des tendances dans la perception des élèves, compréhension des règles, sentiment d'équité, reconnaissance ou non d'une différenciation.

En ce qui concerne les entretiens, ils sont transcrits puis analysés de la même manière que pour la deuxième question de recherche en s'appuyant sur une analyse de contenu (Bardin, 2013). Un tableau regroupant différentes catégories est utilisé et rempli pour chaque entretien réalisé avec un élève.

Les catégories d'analyse qui ont été choisies sont les suivantes :

- Connaissance des règles
- Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre
- Perception de l'équité / de l'injustice
- Rapport personnel à la sanction
- Justification des écarts de traitement

RÉSULTATS

1. Première question de recherche : Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?

1.1 Rappel du contexte de la classe

Les données ont été recueillies dans une classe de CP décrite comme *« un groupe pas très facile »* par l'enseignante. Il y a en particulier deux élèves, E1 et E13 qui ont des aménagements particuliers. E13 qui est sur le spectre de l'autisme et E1 qui a un Trouble du Déficit d'Attention avec Hyperactivité (TDAH), une dyspraxie et une suspicion d'un Trouble Oppositionnel avec Provocation (TOP).

Pendant les différentes observations de la classe, il a en effet été constaté que c'est une classe bruyante où les élèves ont du mal à tenir en place et ont tendance à se déplacer quand ils le souhaitent pendant les apprentissages.

Les élèves ont été regroupés selon leur profil afin de mieux les situer dans leurs besoins spécifiques. Pour cela, trois niveaux ont été définis.

Niveau A : élèves très respectueux des règles scolaires, peu agités et non perturbateurs	Niveau B : élèves généralement respectueux des règles de vie mais pouvant être agités et bavards à certains moments	Niveau C : élèves qui transgressent régulièrement les règles scolaires et perturbent la classe
E7, E8, E9, E10, E11, E14, E15, E18, E21	E2, E3, E4, E6, E12, E16, E17, E22	E1, E5, E13, E19, E20

Nous pouvons remarquer que neuf élèves sont classés dans le niveau A. C'est-à-dire des élèves très respectueux des règles scolaires, qui sont peu agités et non perturbateurs du bon déroulement de la classe. Ces élèves seront alors codés dans le reste du mémoire de la manière suivante :

- E7 /A.

Quant au niveau B, huit élèves sont généralement respectueux des règles de vie de la classe mais peuvent être agités et bavards à certains moments. Sur le même principe, ces élèves seront nommés à l'aide d'un code :

- E2 /B.

Cinq élèves font partie du niveau C, il s'agit d'élèves qui transgressent régulièrement les règles scolaires et perturbent la classe ce qui empêchent son bon fonctionnement. Ils seront également nommés de la manière suivante :

- E1 /C.

1.2 Rappel de la nature des données présentées

Cette partie présente les résultats issus du filmage de la classe et de leur analyse ainsi que certains éléments de l'entretien avec l'enseignante lorsqu'ils permettent d'éclairer les choix et les actions observées. Les différentes observations ont permis de rendre compte de plusieurs types de désordres scolaires tels qu'une agitation collective, des bavardages, des déplacements non autorisés, des interruptions verbales, des conflits entre élèves et des comportements perturbateurs récurrents chez certains élèves qui gênent le bon déroulement de la classe. Ces désordres renvoient à ceux décrits par Bonasio, Fondeville et Leveuvre.

1.3 Analyse des situations de désordres scolaires

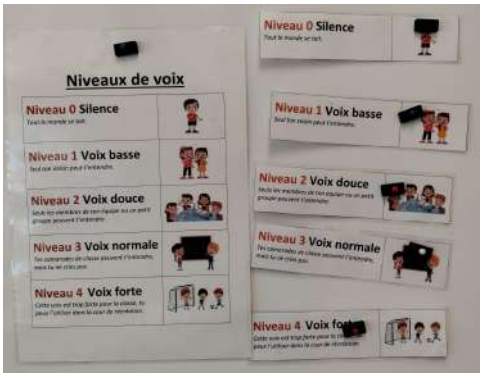
1.3.1 Organisation de la classe

Dans un premier temps, les différents dispositifs, règles et aménagements présents dans la classe vont être présentés.

De manière générale, l'enseignante met en place des défis de groupe pour motiver les élèves à respecter les consignes, notamment sur le silence ou la rapidité de mise au travail. La réussite donne des points qui permettent d'accéder à une récompense collective.
Le défi sur la gestion du niveau sonore de la classe fonctionne avec une échelle explicite du bruit : niveau 0, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4. L'enseignante annonce le niveau attendu selon l'activité. Le niveau 0 correspond au silence complet, le niveau 1 c'est parler tout doucement pour seul le voisin puisse, le niveau 2 c'est parler en petit groupe sans déranger le reste de la classe, le niveau 3 correspond au fait de parler à haute voix pour être compris par toute la classe et le niveau 4 n'est utilisé qu'à l'extérieur de la classe.

Des supports sont utilisés dans la mise en œuvre de ces dispositifs. L'enseignante utilise des étiquettes avec un niveau sonore inscrit dessus. Ces étiquettes se trouvent sur un côté du tableau. Lorsqu'elle lance un défi, elle prend l'étiquette correspondant au niveau de bruit souhaité et elle la fait glisser au centre du tableau.

Voici les étiquettes en question :



L'enseignante utilise également plusieurs rituels pour les transitions entre les séances et pour les retours au calme. Elle demande aux élèves de s'asseoir, de poser les bras sur la table et de mettre la tête dans les bras. Elle utilise aussi un décompte lorsqu'elle demande aux élèves de revenir à leur place.

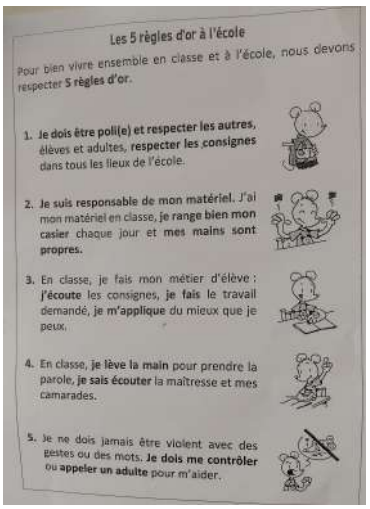
« Je compte jusqu'à 10 pour qu'on soit assis à sa place. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Et une fois qu'on est à sa place, on pose ses fesses, on pose ses bras sur la table et on met la tête dans les bras et je ne veux plus vous entendre pendant un petit moment. »

« Je compte jusqu'à 3 pour être assis et la bouche fermée. »

« Je compte jusqu'à 5 pour que tout le monde soit assis. »

En ce qui concerne, les règles de vie, elles sont affichées dans la classe à gauche du tableau. Elles sont accompagnées de pictogrammes de souris pour faciliter leur compréhension par les élèves. L'enseignante précise que les règles ont été construites et affichées en début d'année, puis rappelées de manière ponctuelle.

Vous pouvez les lire ci-dessous :



Les 5 règles d'or à l'école

Pour bien vivre ensemble en classe et à l'école, nous devons respecter **5 règles d'or.**

1. **Je dois être poli(e) et respecter les autres,** élèves et adultes, **respecter les consignes** dans tous les lieux de l'école.
2. **Je suis responsable de mon matériel.** J'ai mon matériel en classe, **je range bien mon casier** chaque jour et **mes mains sont propres.**
3. En classe, je fais mon métier d'élève : **j'écoute** les consignes, **je fais** le travail demandé, **je m'applique** du mieux que je peux.
4. En classe, **je lève la main** pour prendre la parole, **je sais écouter** la maîtresse et mes camarades.
5. Je ne dois jamais être violent avec des gestes ou des mots. **Je dois me contrôler** ou **appeler un adulte** pour m'aider.

L'aménagement de la classe change à chaque période. En ce qui concerne le moment du recueil des données, les élèves sont face au tableau. Les tables sont côte à côte par deux ou par trois en ligne les unes derrière les autres de la manière suivante :



Il y a une table dans un angle de la classe qui sert à faire des puzzles ainsi que des activités pédagogiques en petit groupe. Il y a également une table d'aide sur un côté de la classe.

Un coin de repli avec une table, des petits casiers et un banc qui « ferme » son espace est prévu pour E1 afin de faciliter son acclimatation à la classe.



1.3.2 Régulation des désordres collectifs

L'analyse des désordres collectifs nous montre une régulation qui a pour objectif la remise au travail des élèves et le retour au calme. Les perturbations observées relèvent principalement de bavardages, de déplacements, d'agitation ou de bruits de fond lors des temps d'ateliers, de transition et de rangement. Dans ces situations, l'enseignante mobilise à la fois sa voix, sa posture, des gestes professionnels ainsi que divers dispositifs ritualisés présentés précédemment afin de rétablir de bonnes conditions d'apprentissage.

Dès le début du désordre, l'enseignante commence généralement par un rappel collectif formulé de manière explicite. Lors d'un atelier, elle dit notamment : *« Au début c'était très bien parce que c'était calme. Il y a des enfants qui jouaient, d'autres qui travaillaient après on a échangé. Et puis petit à petit, il y a du bruit, du bruit… Alors on se calme »*. Cette verbalisation ne se limite pas à constater simplement le désordre. Elle permet aussi de faire prendre conscience au groupe-classe de la dégradation progressive de l'ambiance de travail. Nous retrouvons ici une logique proche de celle décrite par Bucheton et Soulé, pour qui l'enseignant doit gérer simultanément le faire apprendre, le faire tenir et le faire circuler dans le collectif.

L'enseignante mêle souvent les gestes à la parole afin de renforcer l'effet du rappel. Pour cela, elle utilise un regard circulaire, montre les places des élèves lorsqu'elle souhaite qu'ils y reviennent, lève les yeux et regarde fixement les élèves qui parlent fort ou fait le mouvement du silence avec le doigt. À certains moments même, les gestes se suffisent à la parole, l'enseignante ne parle pas mais arrive à se faire comprendre par les élèves.

Comme déjà évoqué, l'enseignante utilise plusieurs dispositifs. L'un des plus récurrents est le défi sonore, associé à une étiquette de niveau affichée au tableau. L'enseignante précise par exemple : *« On va dire niveau 2, à voix douce pour ne pas déranger ceux qui jouent à côté ou qui travaillent »* puis rappelle : *« Chhhh on a dit niveau 2 »*. Ce système permet de fixer un seuil sonore partagé et de donner une forme concrète à la norme attendue. Lorsqu'elle déplace l'étiquette au milieu du tableau, elle transforme la règle en repère visible pour toute la classe. Ce type de dispositif rejoint les analyses de Bonasio et al. sur les outils de régulation utilisés pour responsabiliser les élèves et structurer la vie collective.

A certains moments, l'enseignante utilise une régulation plus directive. Lorsque l'agitation augmente au moment du rangement par exemple, elle hausse le ton pour capter l'attention des

élèves puis se remet à parler sur un ton plus neutre : *« Ça fait au moins trois fois que je dis d'aller s'asseoir à sa place. À ta place je me tairais E19. Regardez ce qu'on avait mis au tableau comme étiquette, on avait dit niveau 2 »*. Elle ajoute aussi : *« Je voulais juste vous faire remarquer que c'était trop fort »*. On observe ici une alternance entre fermeté et recentrage, qui vise à réinstaurer l'ordre du groupe. Dans cette perspective, l'intervention n'est pas une simple réponse au désordre mais elle constitue un geste de régulation qui cherche à rétablir la stabilité du collectif.

L'enseignante utilise également des stratégies plus ritualisées pour accompagner les transitions. Avant une nouvelle séance, elle propose un enchaînement corporel : *« On se lève, on met les bras le long du corps. On fait un pas en avant, un autre pas, on recule un pas et on recule un autre pas. On s'assied et on prend un crayon à papier »*. Ce rituel permet aux élèves de bouger et d'être actif entre deux activités afin qu'ils soient plus calmes pour la séance suivante. Elle utilise également un rituel de mise au calme des élèves : *« Je compte jusqu'à 10 pour qu'on soit assis à sa place. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Et une fois qu'on est à sa place, on pose ses fesses, on pose ses bras sur la table et on met la tête dans les bras et je ne veux plus vous entendre pendant un petit moment. »*. Ce rituel aide les élèves à passer d'un temps à un autre sans laisser l'agitation se prolonger.

Lorsque la situation de désordre dépasse une certaine limite, l'enseignante fait ressortir les élèves de la classe pour interrompre le désordre. Elle dit par exemple : *« Ce qu'on va faire là, poser tout ce que vous avez dans les mains et vous allez vous ranger devant la classe. Non mais vous sortez et rerangez-vous comme quand c'est la fin de la récré »*. Cette décision de faire sortir les élèves de la classe pour les faire rentrer dans de meilleures conditions marque une rupture nette avec l'agitation en cours. Elle montre que l'enseignante n'hésite pas à reconfigurer le cadre lorsque le rappel verbal ne suffit plus.

Les effets de ces interventions sont variables mais globalement visibles. Dans plusieurs situations, les élèves se remettent à leur place dès le début du comptage, dans d'autres ils reconnaissent eux-mêmes que le niveau sonore était trop élevé. L'enseignante peut alors constater que le défi n'a pas été gagné : *« On a perdu. On refera un défi tout à l'heure »*. À l'inverse, quand la classe parvient à respecter le niveau zéro, elle souligne la réussite : *« Top. Bravo. On a gagné 5 points »*. Ce fonctionnement renvoie à une régulation qui articule contrôle et motivation, et qui fait du groupe un acteur de sa propre remise en ordre. Cela

n’empêche pas que certains élèves ne réagissent pas aux différentes interventions et poursuivent leurs agissements.

Enfin, les différentes régulations collectives observées soulignent que l’enseignante mobilise une expertise construite dans l’expérience et dans l’ajustement permanent aux réactions du groupe. Les dispositifs utilisés, qu’il s’agisse du comptage, des niveaux sonores, des défis ou des rituels de transition, traduisent une manière de rendre la règle visible pour les élèves. Cependant, la régulation reste fragile et demande des reprises fréquentes, ce qui confirme que le désordre collectif ne disparaît pas par un simple rappel. En cela, l’analyse rejoint aussi Caillet qui explique que la régulation ne peut être pensée indépendamment du ressenti des élèves, de leur compréhension de la règle et de la manière dont ils interprètent l’intervention de l’enseignante.

1.3.3 Adaptation des pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève

L’analyse des situations individuelles montre que l’enseignante adapte sa régulation en fonction de l’élève concerné, du type de désordre observé et du moment de la classe. Les interventions ne prennent pas toujours la forme d’une sanction immédiate, elles s’inscrivent souvent dans une gradation qui va du rappel discret à l’isolement ponctuel, en passant par la reprise verbale, le retrait d’objet ou l’accompagnement corporel. Cette diversité de réponses confirme que la gestion des désordres scolaires repose sur des ajustements situés, comme le soulignent Bonasio, Fondeville et Lefeuvre pour qui l’enseignant mobilise des dispositifs variés selon les besoins de la situation.

En effet, l’enseignante ne régule pas de la même manière les comportements de E1 /C et de E13 /C que les autres élèves de la classe. Ces deux élèves font partie de ceux qui transgressent régulièrement les règles scolaires et perturbent la classe. L’analyse montre que ce sont les deux élèves qui ont engendré le plus de désordres dans la classe lors de la recherche. L’enseignante suit, pour la majorité des élèves, les règles de la classe et ne laisse pas passer un comportement qui ne les respecte pas. Les élèves doivent notamment rester à leur place, ne pas se déplacer sans autorisation, respecter les consignes collectives, faire leur travail et ne pas sortir de la classe. En revanche, E1 /C et E13 /C ont certains droits qui nous montrent une différenciation bien présente dans la régulation des désordres. L’enseignante accepte à certains moments qu’ils se promènent dans la classe, s’isolent, sortent brièvement

du groupe ou même jouent alors que ces comportements ne sont pas autorisés aux autres élèves de la classe. Ces différents propos vont être illustrés plus en détail ci-dessous.

Intéressons-nous maintenant plus précisément à la différenciation faite avec E13 /C. L'enseignante le laisse se déplacer librement à plusieurs moments. Cela principalement lors des temps de transition et d'explication de consigne. Pendant certaines séances, elle le laisse circuler dans la classe sans intervenir immédiatement alors même qu'elle reprend d'autres élèves lorsqu'ils bougent. Par exemple, lors d'une séance d'ateliers en mathématiques, E13 /C se promène dans la classe et ne fait pas son travail et cela sans intervention de l'enseignante (Annexe 1 - vidéo 1, 7'50). A un autre moment, E13 /C déambule pendant que l'enseignante demande à certains élèves de s'asseoir à leur place (Annexe 1 - vidéo 2, 19'20). Nous pouvons remarquer qu'il n'y a aucune réaction particulière. Les élèves vont à leur place sans faire de commentaires sur E13 /C qui ne respecte pas la consigne donnée. La régulation avec cet élève passe souvent avec les gestes, le non verbal. L'enseignante essaie de le recentrer dans la tâche en se mettant devant lui pour l'empêcher de se lever, en le tournant vers le tableau ou en lui donnant la main pour qu'il revienne à sa place (Annexe 1 - vidéo 3, 4'00 ; 9'10 ; 16'40). Elle peut le laisser sortir du cadre de la classe lorsque cela lui semble nécessaire et que l'élève lui semble en avoir besoin puis le ramène au travail. Cela quand elle sent qu'il est prêt à s'y remettre ou que son comportement commence à déranger le groupe classe notamment quand il se met à faire du bruit. Par exemple, lors d'une séance de calcul mental E13 /C est occupée à tout autre chose que le travail à faire. Au départ, l'enseignante ne réagit pas puis finit par intervenir en le tournant vers le tableau et en lui enlevant la trousse pour qu'il se concentre (Annexe 1 - vidéo 3, 4'00 ; 9'10). Au moment où il se met à embêter un camarade, elle intervient verbalement : *« Laisse-le tranquille, tu te tiens tranquillou. »*. La séance se poursuit et E1 /C et E13 /C vont au tableau. E13 /C dessine et E1 /C tente d'effacer ce que fait E13 (Annexe 1 - vidéo 3, 17'20). L'enseignante est devant eux et fait comme si elle ne les voyait pas et continue d'interagir avec la classe en leur posant des questions. Nous pouvons noter qu'il n'y a pas de réaction particulière des autres élèves de la classe qui continuent d'agir comme si c'était une situation habituelle. L'enseignante finit par intervenir au moment où E13 /C et E1 /C commencent à se chamailler, à s'arroser et à faire du bruit en leur disant : *« Allez stop, stop »* ; *« Alors, assieds toi. On va faire le défi. Assieds-toi. Va t'asseoir »*. En même temps, elle prend la main de E13 /C pour le ramener à sa place. E13 /C va à sa place en râlant et en disant que E1 /C doit aussi aller s'asseoir, ce qu'il finit par faire (Annexe 1 - vidéo 3, 19'10).

Cette tolérance ponctuelle montre que la règle n'est pas appliquée de manière uniforme mais adaptée en fonction de la situation de classe ou des besoins supposés de l'élève en un instant T.

La situation avec E1 /C est encore plus marquée. En effet, cet élève bénéficie d'aménagement dans la classe que les autres élèves n'ont pas. Il possède une table avec les autres élèves de classe mais il a la possibilité quand il le souhaite d'aller dans son coin de repli où il a également une table. Cet endroit lui est réservé et il peut y aller quand il le souhaite et qu'il ressent le besoin de s'isoler. E1 /C est également un élève qui ne fait que très peu son travail. L'enseignante le laisse sortir brièvement de la classe lorsque cela est nécessaire (Annexe 1, vidéo 3, 16'40 ; 75'20).

Cependant, certaines règles restent quand même communes pour toute la classe. Pendant le calcul mental, E1 /C ne participe pas et est dans son coin de repli (Annexe 1, vidéo 3, 1'). Cela ne pose pas de problème à l'enseignante qui ne réagit pas mais qui finit par intervenir, lorsqu'E1 /C se met à jouer et à monter sur son tabouret (Annexe 1, vidéo 3, 15'40). Elle se déplace alors vers E1 /C pour récupérer son tabouret et le ranger. En même temps, elle lui explique : *« Tu sais que tu n'as pas le droit de monter sur ce tabouret »*. A ce moment-là, E1 /C se vexe et part dans le couloir, l'enseignante le laisse y aller.

Pendant la séance d'arts-visuels, E1 /C et E13 /C se chamaillent au milieu de la classe (Annexe 1, vidéo 3, 28'02). E1 attrape E13 et le met par terre à deux reprises. Puis il lui prend son bandeau des cheveux. Au départ, l'enseignante ne voit pas la situation car elle cherche du matériel pour la séance. Les élèves continuent leur activité sans aucune réaction. Aucun élève ne prévient l'enseignante. E3 /C finit par aller voir l'enseignante pour se plaindre de E1 /C qui lui a pris son bandeau. E1 /C le suit. L'enseignante s'approche d'eux et E1 /C rend immédiatement son bandeau à E13 /C. Elle regarde E1 /C et lui dit en chuchotant : *« E1, arrête tes bêtises. »*. L'enseignante leur donne de la peinture pour qu'ils fassent l'activité et E1 /C et E13 /C retournent ensuite chacun à leur place.

À la suite de cette situation, l'enseignante adopte une régulation plus ferme envers E1 /C, en marquant clairement la limite entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Alors qu'il repart en parlant fort, elle le reprend en le prenant à part au fond de la classe, en le regardant fixement et en se plaçant à sa hauteur pour lui parler, ce qui montre une volonté de rompre avec l'agitation sans exposer l'échange devant tout le groupe (Annexe 1, vidéo 3, 77'50). Elle lui dit alors : *« Ça ne va pas être possible. Je crois que lundi tu ne vas pas aller à la piscine.*

Si la piscine se passe bien mais que tout le reste de la journée c'est infernal ça ne va pas le faire » et ajoute : *« Tu as vu comment tu m'as parlé tout à l'heure ? Tu n'as rien fait, ni les maths ni le calcul tout à l'heure. Par contre embêter les autres ça oui »*. Par cette mise au point, elle rappelle que les aménagements accordés à E1 /C ne signifient pas qu'il a le droit de faire ce qu'il veut. Elle précise d'ailleurs : *« Là on est en classe, tu n'as pas à sortir ni dehors ni dans le couloir. C'était exceptionnel. Par contre je t'ai demandé d'aller faire tes mathématiques »*. Après cet échange, l'enseignante maintient son cadre en lui demandant de retourner à sa place et en prenant le temps de faire la fiche de maths avec lui pendant la récréation. Malgré cela, E1 tente encore de quitter la classe, manipule les affichages puis finit par sortir dans la cour, ce qui montre que la régulation reste nécessairement répétée et que l'adaptation à cet élève repose sur un équilibre fragile entre tolérance ponctuelle et rappel du cadre.

Il existe un réel contraste entre la régulation avec ces deux élèves et celle avec la classe. Avec les autres élèves, l'enseignante intervient immédiatement. Par exemple, quand E2 /B manipule un pistolet en papier (Annexe 1 - vidéo 1, 16'40), elle réagit de suite : *« Euh E2 tu me ranges ça, je ne veux pas de pistolets dans la classe, certainement pas. Si je le revois il va à la poubelle »*. Quand E3 /B et E9 /A s'amusent debout pendant le rangement, elle les rappelle plus fermement au collectif : *« On va commencer à ranger » ; « On va s'asseoir à sa place »* (Annexe 1 - vidéo 1, 20'30 ; vidéo 2, 8'10 ; vidéo 4, 10'20). De même avec E17 /B, la régulation est directe : *« E17 ta place elle est là bas »*. Pour ces élèves, il y a peu de marge de négociation. La règle est rappelée, et l'élève revient à sa place.

1.4 Conclusion partielle

Cette analyse montre bien que l'enseignante adapte ses pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de ses élèves. Cela peut être mis en lien avec le niveau pédagogique évoqué par Houssaye sur la gestion des différences entre élèves puisqu'elle prend en compte les différences entre les élèves pour répondre à la réalité de la classe.

En effet, l'enseignante utilise une régulation différenciée pour E1 /C et E13 /C. Ils ont plus de liberté dans la classe et les règles sont assouplies comme vu dans les exemples donnés précédemment. Cette différenciation s'explique par les profils de ces élèves à besoin éducatifs particuliers. Il s'agit de faire preuve d'équité pour aider aux mieux ces élèves à s'intégrer dans le cadre scolaire tout en gardant une cohésion de classe (Duru-Bellat &

Meuret, 2009). C'est en suivant ce principe que l'enseignante accorde plus de temps ou de soutien à un élève ayant des difficultés comportementales, tout en veillant à ne pas désavantager les autres élèves dans le processus. L'objectif est donc de faire en sorte que chaque élève ait les ressources nécessaires pour réussir tout en veillant à la cohésion de l'ensemble du groupe (Duru-Bellat & Meuret, 2009).

Un cadre est quand même présent et E1 /C et E13 /C n'ont pas tous les droits dans la classe. L'enseignante sait les recadrer quand ils dépassent les limites données.

2. Deuxième question de recherche : En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet - elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?

2.1 Rappel de la nature des données présentées

Cette question de recherche permet de s'interroger sur comment l'épistémologie pratique des enseignants permet de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe. L'épistémologie pratique des enseignants désigne l'ensemble des savoirs, croyances, expériences et théories d'action qui orientent leurs choix pédagogiques au quotidien, y compris dans la gestion des désordres scolaires. Avant de prendre une décision, les enseignants mobilisent une théorie implicite qui oriente concrètement leur pratique professionnelle (Brau-Antony & Grosstephan, 2017).

C'est dans cet objectif, qu'un entretien a été réalisé avec l'enseignante a postériori des observations faites dans la classe. Il s'agit de comprendre, avec cet entretien, les choix de l'enseignante de la classe en ce qui concerne la régulation des désordres scolaires. A savoir pourquoi elle intervient de telle manière, pourquoi elle tolère certains comportements et en sanctionne d'autres et pourquoi elle différencie ses réponses selon les élèves ou les situations.

2.2 Analyse de l'entretien avec l'enseignante

2.2.1 Les savoirs de l'enseignante

L'analyse de l'entretien montre que les savoirs mobilisés par l'enseignante pour réguler la classe se construisent dans un premier temps à partir d'une formation initiale jugée presque inexistante. En effet, elle nous raconte : *« Lors de ma formation initiale, j'ai eu très très peu de formation là-dessus »*. Ses savoirs reposent principalement sur ses expériences ainsi que

des discussions avec des collègues et des professionnels spécialisés. Elle nous dit qu'elle a appris au fur et à mesure par l'expérience notamment lors d'années compliquées : *« avec certaines années difficiles, appel du RASED ou des référents de situation complexe qui viennent pour tel ou tel enfant de l'école ou de la classe et qui, du coup, amènent des informations, voilà des informations qui servent les années suivantes aussi. »*. Elle s'appuie sur des informations prises lors de discussions plutôt informelles permettant de pallier le manque de formations disponibles. Il s'agit au départ d'informations pour un élève qu'elle va ensuite s'approprier pour les utiliser pour d'autres élèves à d'autres moments. Étant directrice, elle rencontre de nombreux professionnels notamment lors des équipes éducatives, que ce soit pour des élèves de sa classe ou des autres classes de l'école. Moment qu'elle nous dit instructif : *« En équipe éducative aussi, on peut échanger parfois avec des psychologues ou des professionnels en fait, ou d'autres du CMP par exemple, voilà par rapport à certains troubles. »*. Nous pouvons dire que les différents échanges avec des professionnels entourant l'école est sa principale source de savoir.

Cette année, une formation est quand même présente au niveau de l'équipe de l'école avec des animations pédagogiques sur l'inclusion où la gestion de classe est abordée : *« on parle plus particulièrement justement de la gestion de classe, pas forcément pour des enfants en particulier, mais sur la gestion de classe en général. On nous a donné quelques astuces, quelques exemples. »*. Dans cette formation, il lui a été conseillé de mettre en place des outils utiles à tous afin de ne pas multiplier les dispositifs individualisés pour chaque élève. Il est ici question d'une logique d'accessibilité commune plutôt que dans une individualisation permanente. Elle reprend cette logique lorsqu'elle évoque les affichages, les pictogrammes, les repères temporels ou les timers, qui servent à la fois aux élèves ayant des besoins particuliers et au reste de la classe. Elle donne plusieurs exemples : *« Mettre un emploi du temps de la journée visible par tous où on coche au fur et à mesure ce qui a été fait ou faire avancer un petit bonhomme c'est utile à tous pour se repérer dans le temps. »* ; *« Mettre les règles de vie avec des picto très clairs »* ; *« Il y a des techniques qui servent aux enfants qui ont des difficultés pour se concentrer mais qui servent aussi à toute la classe, les sabliers, les timers. »*. Ce sont plusieurs éléments qui ont été observés en classe. Elle a effectivement un emploi du temps écrit et elle dit aux élèves ce qu'ils vont faire dans la journée avec un rappel en début d'après-midi sur ce qu'il reste à faire avant la fin de la journée. Elle utilise également le timer cette année et cela grâce à cette formation : *« Le timer c'est un outil que je commence à mettre en place mais je n'avais pas trop l'habitude de m'en servir. »*.

Nous pouvons retenir que l'enseignante s'appuie sur les conseils qu'on lui donne et essaie de tester et de mettre en place les différents outils qui lui sont proposés. De plus, cette analyse permet de comprendre pourquoi elle utilise dans la classe des étiquettes de niveau sonore, des règles affichées avec pictogrammes ou encore des repères visuels pour organiser le temps et l'espace.

2.2.2 Les différentes expériences de l'enseignante

L'analyse de l'entretien met en évidence que l'expérience professionnelle de l'enseignante joue un rôle central dans la manière dont elle comprend et ajuste ses pratiques en classe. Elle nous explique qu'elle a longtemps travaillé en maternelle. Cela l'a amené à tester plusieurs dispositifs comme les ateliers libres, les groupes fixes ainsi que les ateliers tournants. Elle donne notamment des avantages aux groupes libres : *« Ce qui est intéressant avec les groupes libres, c'est que ça permet qu'on aille chercher les enfants qui ne sont pas très motivés par les apprentissages, au moment où on est disponible pour eux, en fait et pour les motiver, pour les accompagner »*. Pour elle, certains enfants en atelier autonome restent à l'atelier parce qu'ils sont obligés mais ne vont pas travailler donc *« ça ne sert à rien »*. Ces expériences successives lui ont permis de construire une grande souplesse dans l'organisation de la classe, mais aussi de constater que certains fonctionnements ne sont pas transposables tels quels d'un niveau à l'autre. Elle précise que cette année, au vu du nombre d'élèves dans la classe, elle avait pensé travailler en groupe en suivant un peu le fonctionnement présent en maternelle : *« avec un groupe avec moi, un groupe en autonomie, un groupe sur fiches, pour que je puisse suivre. »*. Cependant, ce fonctionnement n'a pas fonctionné comme elle le souhaitait. Elle s'est rendu compte que : *« Quand ils arrivent au CP, finalement, les enfants, ils veulent se sentir comme des grands, comme au CP. Donc, eux, ils préfèrent les tables face au tableau »*. Elle a rapidement constaté que c'était trop le bazard dans la classe que ce soit au coin regroupement ou dans la classe en général. De ce fait, elle a su réagir et réajuster son organisation : *« Au bout de trois, quatre jours, j'ai remis une table pour chacun avec un prénom à chaque table. Ça a déjà apaisé un peu la classe. Et puis, au bout de quelques jours de plus, dix jours de classe, j'ai mis les tables face au tableau. On a arrêté les regroupements au sol. Voilà. Et ça a permis quand même de poser un peu plus la classe. »*. Cette adaptation montre que son expérience ne produit pas seulement des habitudes, mais aussi une capacité à renoncer à certains choix lorsqu'ils ne conviennent pas au groupe. Elle a su s'adapter à ses élèves pour les mettre dans de meilleures conditions de travail.

L'enseignante s'appuie également sur les années précédentes pour ajuster ses pratiques aux élèves d'une classe donnée. Elle compare par exemple sa classe de CP de l'année précédente, où les élèves avaient *« tous envie d'apprendre »*, à celle de cette année, composée d'élèves qui arrivaient au CP avec davantage *« envie de jouer que d'apprendre »*. Cette comparaison l'amène à modifier sa façon d'organiser les temps d'apprentissage, à introduire davantage de défis collectifs et à réinstaller des cadres plus explicites. Elle explique qu'elle a dû faire des adaptations pour la classe entière ainsi que pour certains élèves en particulier : *« Il y a eu des adaptations pour la classe entière et certaines adaptations pour certains élèves aussi qui ont un comportement particulièrement compliqué. »*. Elle a notamment mis en place des défis collectifs pour la classe. Nous pouvons faire du lien entre ces défis et ses savoirs professionnels. En début d'année c'était des défis pour que les élèves se rangent correctement en rentrant de la récréation. A chaque défi réussi, les élèves gagnaient un point : *« J'avais dessiné un clown et on coloriait une balle de jonglage pour le clown. Et quand toutes les balles ont été coloriées, il y a eu une surprise pour la classe. »* Nous pouvons voir une volonté de motiver ses élèves à réussir une tâche. Elle explique ensuite que ce défi a quand même bien marché : *« J'ai quand même vu la différence. Je pense qu'ils ont compris aussi ce que je demandais en fait. Après la récréation, on vient se ranger devant la classe. Ce n'est pas gagné tous les jours, mais ça va beaucoup mieux qu'au mois de septembre. »*.

Elle nous dit également que sa classe est très bruyante, que les élèves ne savent pas parler doucement. Une conseillère pédagogique lui a alors conseillé de mettre en place un défi silence pour apprendre aux élèves à parler moins fort et à mieux gérer le bruit dans la classe. Ce défi amène également à une récompense au bout de plusieurs réussites. Elle commence à voir une amélioration du niveau sonore de la classe. La réalisation de ces défis a pu être observée pendant la recherche et nous avons pu constater un réel engagement des élèves et une volonté de réussir les différents défis.

Nous pouvons constater que l'enseignante s'appuie beaucoup sur son expérience et sur ce qu'elle connaît déjà mais qu'elle n'a pas de mal à ajuster ses pratiques au contexte réel et à la dynamique de la classe. Elle sait s'adapter et ajuster sa manière de fonctionner lorsque c'est nécessaire. Cela montre que son expérience professionnelle est évolutive.

2.2.3 Les théories d'action et les conceptions de l'enseignante

L'entretien met en évidence une théorie d'action très claire chez l'enseignante, la gestion de classe est d'abord pensée comme une condition indispensable des apprentissages. Elle

affirme en effet que l'objectif est d'avoir : *« une classe assez calme et sereine pour que les apprentissages se fassent de la meilleure façon possible »*. Sa première préoccupation est de rendre possible le travail dans un cadre qu'elle considère comme propice aux apprentissages.

Sa conception de la gestion de classe repose également sur l'idée que les élèves doivent apprendre à vivre ensemble et qu'une bonne ambiance de classe est importante : *« c'est aussi avoir une bonne ambiance en classe »*. Elle pense que maintenir un cadre c'est : *« leur montrer que c'est agréable aussi d'apprendre de nouvelles choses, même si c'est difficile, même s'il faut s'entraîner, même si on fait des erreurs. Et puis, de s'aider les uns les autres aussi. »*. L'enseignante insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas qu'ils soient *« assis en silence toute la journée »* car certains moments nécessitent de parler, de discuter ou de travailler en groupe. En revanche, elle ajoute qu'elle ne peut pas mener un groupe si le reste de la classe est *« un bazar innommable »*. Cette tension entre liberté des élèves et nécessité d'un cadre montre qu'elle conçoit la classe comme un espace où l'on apprend à la fois les savoirs scolaires et les règles du vivre ensemble.

L'enseignante explicite aussi une conception souple mais structurée de la règle. Elle dit qu'il existe *« des exceptions »* car certains élèves ont besoin de *« sas pour faire autre chose, pour décompresser »*. Elle précise toutefois que les règles principales de la classe restent stables, en particulier celles concernant la violence, le fait de ne pas faire mal aux autres. Cette conception aide à comprendre les différences de traitement observées en classe. En effet, E1 /C et E13 /C bénéficient d'ajustements plus souples parce que l'enseignante estime qu'un cadre strict et identique pour tous ne serait ni bénéfique ni tenable.

Une autre dimension importante de sa théorie d'action concerne l'idée que les dispositifs doivent permettre à tous de réussir. Elle dit par exemple : *« Le but, c'est de leur montrer qu'ils peuvent réussir à parler moins fort… Pas de jamais gagner les points »*. Les défis collectifs, les étiquettes de niveau sonore ou les temps ritualisés ne sont donc pas pensés comme des outils de contrôle mais comme des moyens de rendre les élèves capables d'atteindre progressivement les attentes de la classe. Cette logique montre qu'elle cherche davantage à installer des progrès qu'à sanctionner des échecs. Cela éclaire la manière dont elle accompagne les élèves les plus difficiles sans les exclure du groupe sur le long terme.

L'entretien montre enfin que l'enseignante accorde une grande importance à l'adaptation permanente. Elle dit clairement qu'*« il faut toujours inventer autre chose »* et que *« ce qui marche une semaine ou un mois peut ne plus marcher le mois suivant »*. Cette phrase résume

bien sa théorie d'action. Il n'existe pas de solution définitive mais un travail permanent d'ajustement en fonction des réactions de la classe et des élèves. Cela permet de comprendre pourquoi elle modifie ses pratiques, pourquoi elle accepte certains déplacements de E1 /C et E13 /C et pourquoi elle réorganise parfois la classe lorsqu'un dispositif ne fonctionne plus. Son action repose donc sur une logique de recherche de leviers, comme elle le dit elle-même : *« Il faut trouver le levier en fait »*.

Nous pouvons retenir que l'entretien met en évidence une enseignante qui pense sa classe à partir d'un équilibre entre exigences, adaptations et progressions. Sa théorie d'action s'appuie sur une vision de la gestion de classe comme condition des apprentissages, sur l'idée que tous les élèves peuvent progresser et sur la nécessité d'adapter continuellement les dispositifs ainsi que sur l'importance d'un groupe classe qui sait vivre ensemble. Ces conceptions permettent de comprendre les pratiques observées en classe et en particulier les régulations différenciées qu'elle met en œuvre auprès de E1 /C et E13 /C.

2.2.4 Les valeurs de l'enseignante

L'analyse de l'entretien met en évidence plusieurs valeurs qui guident les choix et les pratiques de l'enseignante en classe. Elle insiste d'abord sur l'importance du vivre ensemble en affirmant que l'école doit apprendre aux élèves *« à vivre ensemble »* et à construire de *« bonnes ambiances entre les enfants »*. Nous pouvons faire le lien entre cette volonté et l'organisation de son voyage scolaire. En effet, elle est partie avec ses élèves trois jours en voyage scolaire ce qui a été l'occasion pour les élèves de vivre ensemble quelques jours et d'avoir une expérience commune. En lien, la première valeur qu'elle annonce est celle *« d'entraide »*. L'enseignante dit qu'il faut *« comprendre aussi qu'il y en a qui ont plus de difficultés, qui sont plus lents »* et qu'à ce moment-là *« on attend, on aide ou on fait autre chose en attendant »*. Cette entraide entre les élèves a pu être observée dans la classe à plusieurs moments notamment lors d'un temps d'écriture des nombres sur fiche. E13 /C ne faisait pas le travail et plusieurs élèves, qui avaient terminé leur fiche, sont venus l'aider. Plus particulièrement, E4 /B est resté avec lui pour le motiver et lui montrer comment tracer les chiffres. Elle trouve important que les élèves ne se comparent pas entre eux et qu'ils ne soient pas dans une dynamique de compétition. Pour elle, ce n'est pas grave ou problématique de ne pas être le meilleur dans tous les domaines : *« On peut être aussi pas forcément le meilleur partout »*. L'important c'est faire de son mieux et donner le maximum pour *« s'améliorer »*.

Nous pouvons constater que cette valeur d'entraide est bien présente dans la classe malgré quelques disputes entre les élèves.

L'enseignante valorise également le goût de l'effort. Elle constate que beaucoup d'enfants *« n'ont pas l'habitude qu'on leur demande de faire des efforts »* et rappelle que *« tout ne vient pas comme ça en attendant que ça tombe du ciel »*. Cette conception explique la place importante accordée aux défis collectifs, aux encouragements et aux dispositifs de progression, comme le fait de gagner des points ou de faire avancer une grille. Les élèves sont ainsi amenés à comprendre que le travail scolaire suppose un engagement et une persévérance même lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Sur la question de l'application des règles, l'enseignante adopte une position nuancée. Elle ne pense pas que les règles doivent être strictement identiques pour tous car *« il y a des exceptions »* et certains élèves ont besoin de *« sas pour faire autre chose, pour décompresser »*. Elle estime donc qu'une règle commune peut être aménagée selon le profil de l'élève tout en conservant des principes non négociables comme *« ne pas faire mal aux autres »*. Cette conception explique pourquoi elle différencie ses attentes et ses remarques selon les élèves. Avec certains, elle rappelle simplement la règle, avec d'autres, elle adapte l'exigence, le rythme ou la modalité de travail. Le fait que certains élèves aient le droit de se déplacer, de prendre un jeu ou de travailler dans un coin de repli relève bien d'un choix réfléchi de sa part qui est fondé sur l'idée qu'il faut permettre à chacun de rester élève dans le cadre scolaire.

Cette différenciation n'est pas cachée aux élèves. Lorsqu'elle adapte sa démarche pour un élève, elle peut en parler au reste de la classe si cela lui semble nécessaire. Cependant, elle ne va pas forcément dire aux élèves à chaque fois qu'elle adapte une règle : *« lui, il a le droit de sortir le puzzle de façon explicite comme ça. »*. Elle explique par exemple que les autres élèves comprennent généralement qu'il y a des différences, surtout dans une classe où les élèves à besoins particuliers sont devenus ordinaires. Elle précise aussi qu'au moins un conseil d'élèves a été organisé cette année pour parler de E1 /C sans qu'il ne soit présent car en début d'année il tapait beaucoup ses camarades. Elle a fait les différents conseils avec une maîtresse RASED et elles ont expliqué à la classe que E1 /C est un élève qui *« a beaucoup de mal avec la frustration. Que quand il était en colère, il avait du mal à ne pas taper, que c'était pour lui très compliqué, mais qu'ils ne devaient pas se laisser faire. »*. Elles ont complété en expliquant les différentes manières qui existaient pour se défendre sans violence. Ce moment a permis aux élèves de s'exprimer librement sur leurs ressentis. Le choix a été fait que l'élève

ne soit pas là pour ne pas qu'il se sente attaqué car : *« ça aurait été quand même difficile pour lui à entendre. »*. Un des objectifs de ce conseil était de conserver cette entraide entre les élèves et cette cohésion de classe en disant : *« On savait que c'était compliqué pour eux, qu'on allait faire attention à eux et qu'on allait l'aider aussi à aller mieux. »*. Cela montre que l'enseignante cherche à éviter que les adaptations soient perçues comme de l'injustice ou que l'élève concerné soit mis à l'écart. Elle tente de leur donner du sens en les inscrivant dans une logique d'aide à l'élève et de protection du collectif.

Ces éléments mettent en évidence une enseignante dont la gestion de classe est guidée par l'entraide, le goût de l'effort et l'adaptation aux besoins de chacun dans une logique d'équité au sens de Duru-Bellat et Meuret. Elle accepte de différencier les règles et les attentes mais sans renoncer à un cadre commun, qu'elle juge nécessaire pour les apprentissages et le vivre ensemble. Ses valeurs et ses croyances convergent donc vers une même idée, faire progresser chaque élève selon ses besoins tout en maintenant une cohérence collective et éducative.

2.2.5 Les croyances de l'enseignante

Intéressons-nous ici aux différentes croyances de l'enseignante. L'entretien montre que l'enseignante établit un lien entre ce qui se joue en classe et l'éducation des élèves au sens large. Pour elle, les comportements scolaires ne relèvent pas uniquement des apprentissages mais aussi de ce que l'enfant construit progressivement en matière de respect, d'autonomie, de relations aux autres et d'acceptation du cadre. Elle insiste d'ailleurs sur l'idée que : *« C'est plus facile quand on a le même discours avec la famille par rapport au conflit, par exemple, avec les autres enfants. »*. Cette remarque montre que l'éducation des élèves est pensée comme une responsabilité partagée entre l'enseignant et les parents. Ce qui est posé en classe prend du sens s'il est relayé à la maison et inversement. L'enseignante souligne ainsi que son action ne peut pas se substituer totalement à celle de la famille mais qu'elle s'inscrit dans une continuité éducative plus large.

En ce qui concerne l'évolution possible des élèves, l'enseignante pense que tous les élèves peuvent progresser sur le respect des règles et des autres. Cependant, elle ajoute que cela demande de trouver *« le levier »* adapté. Elle précise toutefois que ce levier n'est jamais fixe : *« ce qui marche une semaine ou un mois peut ne plus marcher le mois suivant »*. Cette idée montre que, pour elle, la progression des élèves n'est ni linéaire ni garantie mais construite dans un ajustement permanent. Elle explique d'ailleurs qu'*« il faut toujours inventer autre chose »* ce qui souligne le caractère évolutif de sa pratique et la nécessité de reprendre

régulièrement ses modalités d'action. Elle reconnaît que cette progression peut être lente, fluctuante et dépendante du contexte et du profil de l'élève. Certains élèves avancent vite, d'autres plus difficilement, et certains dispositifs ne fonctionnent qu'un temps avant de devoir être remplacés. L'enseignante remarque qu'avec certains enfants, il faut parfois beaucoup de temps avant d'obtenir des changements durables : *« ça peut être long »*. Certains élèves ont besoin de soins extérieurs, de l'aide des parents ou d'un accompagnement spécialisé pour avancer. Elle évoque par exemple les élèves présentant des troubles, pour lesquels *« les soins à l'extérieur, psychomot, psy, etc. »* jouent un rôle important. Elle insiste aussi sur le fait que certaines situations familiales compliquent fortement la progression : *« quand leur vie extérieure à l'école a une grosse emprise sur eux et sur leur comportement, là c'est plus compliqué »*. Ainsi, elle relie les évolutions des élèves à un ensemble de facteurs qui dépassent largement la seule classe.

L'entretien montre également que l'enseignante accorde de la valeur aux progrès des élèves même lorsqu'ils restent modestes. Elle dit être *« contente de voir que les petites choses qu'on fait chaque année, petit à petit voilà, c'est motivant aussi »*. Cette remarque révèle une posture d'attente patiente et réaliste. Elle ne recherche pas des transformations immédiates mais reconnaît l'importance des avancées progressives. Cela permet de garder espoir et de continuer d'y croire lors de moments difficiles. Elle précise d'ailleurs que, pour certains élèves, *« on voit bien l'évolution au cours des années »*. Cela permet de comprendre pourquoi elle valorise les réussites ponctuelles, les petits contrats ou les systèmes de gommettes, qu'elle considère comme des appuis temporaires pour faire émerger des comportements plus adaptés. Son regard reste cependant lucide sur les limites de son action. Elle rappelle qu'*« on fait ce qu'on peut mais on n'est pas psy, éduc »*. Cela montre qu'elle ne se pense pas toute-puissante face aux difficultés de certains élèves. Elle reconnaît aussi que l'évolution dépend beaucoup de la relation à l'enseignant : *« il y a aussi quelquefois une question de relation avec l'enseignant ou avec les adultes autour »*. Cette phrase est importante car elle montre que, pour elle, les progrès comportementaux ne relèvent pas seulement des règles ou des sanctions mais aussi du lien établi avec l'adulte. En ce sens, ses croyances sur l'évolution des élèves sont à la fois optimistes, prudentes et situées dans la réalité de la classe.

Lorsque l'enseignante évoque les élèves qui progressent peu ou pas, l'enseignante adopte une posture faite de persévérance, de négociation et d'ajustement. Elle pense notamment à un élève avec qui ça a été difficile. La famille *« refusait de voir les problèmes »*, l'enfant ne parvenait pas à se remettre en question car les adultes *« excusaient »* tous ses comportements.

Dans ce cas, elle dit que *« on n'avançait à rien »* et que cela créait un *« conflit permanent »*. Cet élève posait des problèmes avec les autres enfants. Elle précise que l'équipe éducative devait alors être *« focus sur cet enfant-là pour protéger les autres »* ce qui montre que dans les situations les plus complexes, la priorité est la sécurité et le maintien du cadre collectif. Malgré cela, elle insiste sur le fait qu'il faut essayer de repartir chaque jour sur de nouvelles bases : *« arriver le matin en se disant, c'est un jour nouveau »*. Elle dit également qu'il faut *« trouver des moments ou des choses pour que ça se passe bien »* et *« valoriser ce qui se passait bien »*, car se concentrer uniquement sur les difficultés est *« compliqué pour tout le monde »*. Elle prend l'exemple d'un autre élève qu'elle a eu en maternelle pour qui la situation était très difficile, avec des crises quotidiennes au cours desquelles elle devait parfois le maintenir physiquement jusqu'à ce que la colère passe. En même temps, elle note qu'il y avait *« plein de moments »* où c'était *« un chouette gamin aussi »*. Cela montre qu'elle cherche à maintenir un lien éducatif et affectif malgré les épisodes de violence. Cette posture confirme que, pour elle, l'interaction avec les élèves en difficulté repose sur un équilibre fragile entre protection du groupe, maintien du lien et recherche de petits appuis pour faire évoluer la situation.

Sur le plan de l'autorité, l'enseignante souhaite être perçue comme une adulte juste, ferme et bienveillante. Elle dit explicitement qu'elle aimerait que ses élèves la voient comme *« juste »*, tout en reconnaissant qu'il peut lui arriver de punir en se trompant ou de mal interpréter une situation. Cette remarque montre qu'elle cherche à maintenir un cadre ferme tout en évitant l'arbitraire. Elle reconnaît néanmoins que certaines situations peuvent donner le sentiment d'injustice car *« des fois, on peut punir et se tromper »*. Cette lucidité éclaire les différences de traitement observées entre les élèves, l'enseignante tente d'agir justement mais sait que la perception des élèves peut être différente de son intention. Elle précise aussi qu'elle aimerait être une maîtresse *« bienveillante à l'écoute des enfants, mais sans être trop justement dans cette écoute-là et qui ne fait pas avancer les choses »*. Autrement dit, elle souhaite être attentive aux élèves, mais sans renoncer à l'exigence ni à la progression du groupe.

Elle pense d'ailleurs que les élèves la perçoivent à la fois comme une enseignante qui peut crier et maintenir le cadre et comme une adulte attachante. Elle reconnaît que certains peuvent dire qu'elle *« crie »*, notamment quand le bruit devient trop important et qu'elle doit hausser fortement la voix pour se faire entendre. Dans un même temps, elle note que les élèves viennent souvent lui parler : *« quand ils me croisent, en dehors de l'école par exemple, pour la plupart, ils viennent me faire un câlin »* ; *« Même quand ils passent dans les classes*

supérieures, ils aiment bien venir me voir. ». Elle interprète ce fait comme le signe qu'elle ne leur fait pas trop peur : *« Je me dis que je ne dois pas trop les traumatiser. »*. Cette perception ambivalente montre que l'autorité qu'elle cherche à incarner n'est pas fondée sur la peur mais sur une forme de proximité encadrée. Elle accepte donc que les élèves la voient comme une maîtresse exigeante à condition qu'ils la perçoivent aussi comme une adulte fiable, soutenante et cohérente.

Nous pouvons retenir que les croyances de l'enseignante reposent sur une vision de l'école comme lieu d'éducation globale où la gestion de classe participe à la formation de l'élève autant que les contenus d'enseignement. Elle pense que cette éducation doit être partagée avec la famille, qu'elle doit s'appuyer sur une autorité juste et bienveillante et qu'elle implique de trouver un équilibre entre exigence, écoute et fermeté. Ces croyances permettent de comprendre pourquoi elle ajuste ses pratiques, pourquoi elle cherche à faire sens auprès des élèves et pourquoi elle accepte de moduler ses réponses selon les situations.

2.3 Conclusion partielle

L'analyse de l'entretien montre que les pratiques observées en classe s'expliquent par une épistémologie pratique construite par l'expérience, les formations, les échanges avec d'autres professionnels et les valeurs de l'enseignante. Comme l'ont montré Brau-Antony et Grosstephan (2017), l'enseignant s'appuie sur une théorie implicite de l'action qui oriente ses choix au quotidien, y compris dans la gestion des désordres scolaires.

Les résultats mettent en évidence que les savoirs de l'enseignante se construisent surtout dans l'expérience professionnelle. Cette idée rejoint Schön (1996), pour qui l'action professionnelle repose sur une réflexion dans l'action et sur l'action. Les dispositifs mis en place en classe tels que les défis collectifs, les rituels ou les aménagements pour certains élèves prennent alors sens comme des réponses ajustées aux besoins du groupe et aux situations rencontrées.

L'entretien montre également que l'enseignante pense la gestion de classe comme une condition indispensable aux apprentissages. Nous pouvons relier cette vision aux recherches de Bucheton et Soulé (2009) puisque l'enseignante cherche à la fois à maintenir un cadre de travail, à accompagner les élèves et à donner du sens aux règles. Son objectif n'est donc pas seulement de faire cesser les perturbations mais aussi de rendre possible une activité scolaire sereine pour tous.

Pour finir, cette épistémologie pratique permet de mieux comprendre les différenciations observées. Elles ne sont pas pensées comme arbitraires, mais comme des ajustements nécessaires pour répondre aux besoins des élèves tout en préservant le collectif. Cela fait écho à Houssaye (2012) et à Duru-Bellat et Meuret (2009), pour qui la prise en compte des différences entre élèves relève d'une logique d'équité.

3. Troisième question de recherche : Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?

3.1 Rappel de la nature des données présentées

Pour rappel, les données recherchées dans le cadre de cette question de recherche portent sur les perceptions des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires. Il s'agit plus précisément de recueillir des éléments relatifs à leur connaissance des règles de la classe, à leur compréhension des sanctions et des rappels à l'ordre ainsi qu'à la manière dont ils perçoivent les éventuelles différences de traitement entre élèves. Il est possible de faire du lien avec les travaux de Caillet (2006) qui montre que le sentiment d'injustice naît souvent d'un décalage entre les attentes des élèves et ce qu'ils vivent concrètement dans la classe. Sur le même principe, Duru-Bellat et Meuret (2009) rappellent que la justice scolaire ne se réduit pas à l'application identique des règles mais qu'elle dépend aussi de la manière dont les élèves les comprennent et les interprètent. Ces données ont donc pour objectif de déterminer si les élèves perçoivent la régulation comme juste ou s'ils développent au contraire un sentiment d'injustice.

3.2 Analyse des questionnaires

Dans un premier temps, les élèves de la classe ont répondu à un questionnaire. Ce jour-là, E20 /C et E21 /A étaient absents. Etant donné que la majorité des élèves étaient non lecteurs à ce moment de la recherche, les questions leur ont été lues et traitées les unes après les autres en demi groupe. A la suite de cela, les questionnaires ont été analysés grâce à différents tableaux. Voici le tableau présentant le pourcentage des différentes réponses des élèves pour chaque question :

Réponses	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
oui	95%	70%	65%	60%	50%	50%
non	0%	0%	0%	5%	20%	20%
un peu	5%	0%	30%	35%	30%	30%
parfois		5%				
souvent		25%				
pas de réponse			5%			
Pourcentage total de réponses	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pour rappel, les questions du questionnaire étaient les suivantes :

1. Est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?
2. Est-ce que tu trouves que les règles de la classe sont claires ?
3. Est-ce que tu comprends pourquoi il y a parfois des sanctions/punitions ou des rappels à l'ordre ?
4. Est-ce que la maîtresse explique pourquoi elle donne une sanction ?
5. Penses-tu que tous les élèves sont sanctionnés de la même manière quand ils ne respectent pas une règle ?
6. As-tu déjà ressenti un sentiment d'injustice par rapport à une sanction/punition (pour toi ou pour les autres) ?

Si nous nous intéressons à la première question, nous pouvons observer que 95% des élèves ont répondu qu'ils connaissaient bien les règles de la classe. Seul E3 /B a répondu qu'il les connaissait un petit peu. Nous pouvons en déduire que les élèves ont, selon eux, une bonne maîtrise des règles de vie.

La question 2 a permis de questionner les élèves sur leur compréhension des règles. Pour cette question, 70% des élèves ont répondu qu'ils les trouvaient claires, 25 % ont répondu qu'ils les trouvaient souvent claires. Un élève, E8 /A a noté qu'il les trouvait quelques fois claires seulement. Nous remarquons que des élèves qui ont dit connaître les règles ne les comprennent pas toutes même si elles sont comprises pour une majorité.

La question 3 portait sur la compréhension des élèves concernant la présence de sanctions ou de rappels à l'ordre. 65% des élèves ont répondu qu'ils comprenaient pourquoi il y avait des sanctions dans la classe, 30% ont répondu qu'ils comprenaient un peu et un élève n'a pas répondu. Nous pouvons donc constater que cette compréhension n'est pas totalement

partagée par l'ensemble de la classe ce qui montre que le lien entre le désordre et la réponse de l'enseignante n'est pas toujours perçu de manière évidente par tous.

La question 4 permettait de savoir si l'enseignante expliquait les sanctions qu'elle donnait. 60% des élèves ont répondu que l'enseignante expliquait pourquoi elle donnait une sanction, 35% ont répondu qu'elle l'expliquait seulement parfois et 1 élève a répondu qu'elle ne l'expliquait pas. L'élève qui a répondu non est E1 /C. Cela montre que même si l'explication est présente dans une majorité de situations, elle n'est pas systématique aux yeux des élèves. Nous pouvons alors penser que la compréhension des sanctions dépend en partie du degré d'explicitation de l'enseignante et du moment où cette explication est donnée.

La question 5 interrogeait la perception des élèves concernant l'égalité de traitement face à la sanction. 50% des élèves pensent que tous les élèves sont sanctionnés de la même manière lorsqu'ils ne respectent pas une règle, 30% estiment que cela n'est vrai qu'un peu et 20% répondent que ce n'est pas le cas. Ces résultats montrent que la différenciation de la régulation est bien repérée par une partie des élèves. En effet, même si la moitié de la classe perçoit un traitement identique, une autre partie remarque des écarts dans l'application des sanctions. Cela laisse apparaître une certaine conscience des ajustements opérés par l'enseignante.

Enfin, la question 6 portait sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves face à une sanction qu'elle soit pour eux-mêmes ou pour les autres. 50% des élèves ont répondu avoir déjà ressenti de l'injustice, 30% que ça a pu potentiellement leur arriver et 20% non. Ce résultat est particulièrement intéressant car il montre que le sentiment d'injustice est présent chez une partie assez importante des élèves. Il apparaît donc que les différences de traitement lorsqu'elles ne sont pas comprises ou suffisamment explicitées peuvent être interprétées comme injustes par les élèves. Cela rejoint les travaux de Caillet (2006) et de Duru-Bellat et Meuret (2009) pour qui la perception de justice à l'école dépend autant des décisions prises que de la manière dont elles sont comprises et vécues par les élèves.

3.3 Analyse des entretiens avec les élèves

A la suite du questionnaire, des entretiens ont été réalisés avec certains élèves de la classe. Les élèves en questions sont :

- E15 /A
- E3 /B

- E17 /B
- E1 /C
- E5 /C
- E13 /C
- E19 /C

3.3.1 Connaissances des règles

Les entretiens réalisés avec les élèves permettent de mieux comprendre leur connaissance des règles de la classe. Dans l'ensemble les élèves interrogés disent connaître les règles et sont capables d'en donner des exemples. Cela montre que les règles sont bien identifiées dans la classe même si leur appropriation semble varier selon le profil des élèves.

Parmi les élèves de profil A, E15 /A dit connaître les règles de la classe et explique que cela est possible parce qu'elles sont affichées. Elle précise : *« Parce qu'elles sont affichées. Avec les souris. »* Elle ajoute aussi que ces images l'aident à les comprendre : *« Oui ça m'aide. »* Sa réponse montre qu'elle s'appuie sur les affichages pour se repérer. Elle associe donc les règles à un support visuel bien présent dans la classe.

Chez les élèves de profil B, E3 /B dit connaître les règles de la classe mais elle précise aussi : *« Parce que des fois je ne les respecte pas. Je les connais toutes, mais par contre des fois je ne les connais pas trop parce que je ne les respecte pas. »*. Elle ajoute qu'elle comprend la règle qui consiste à prendre soin de son matériel. Elle dit : *« Je comprends la règle qu'il faut prendre soin de son matériel. Parce que c'est normal de prendre soin de son matériel. »*. E17 donne elle aussi plusieurs exemples de règles. Elle cite notamment : *« Ne pas pousser les autres »* ; *« faire attention à son matériel »* ; *« ne pas crier sur les autres »* ; *« ne pas se disputer »* et *« ne pas se bagarrer »*. Elle explique aussi que les règles ont été vues avec la maîtresse en début d'année et qu'il y a un affichage dans la classe. Elle dit par exemple : *« Oui, on les a vu avec maîtresse en début d'année »*. Dans leurs réponses, les règles sont donc évoquées de manière assez concrète et reliées au fonctionnement quotidien de la classe.

Chez les élèves de profil C, les réponses sont également centrées sur des règles bien précises. E1 /C dit par exemple : *« Il ne faut pas taper »* et *« Il faut écouter maîtresse »*. Cela montre qu'il a bien conscience qu'il ne faut pas utiliser la violence ce qui ne l'empêche pas de le faire. E5 /C explique : *« Il ne faut pas faire mal aux autres. »* ; *« Il ne faut pas crier. »* ; *« Il faut jouer avec les autres, pas les taper. »*. Il ajoute aussi que les règles sont dans le cahier et

affichées au mur. E13 /C dit : *« Il faut écouter la maîtresse et ne pas faire de bêtises. Et quand elle dit on s'assoit à sa place on doit s'asseoir. »* ; *« Il faut qu'on obéisse aux ordres de la maîtresse. »*. E19 / C cite lui aussi plusieurs règles très précises. Il parle des gestes violents et des gros mots. Il donne aussi des repères de niveau sonore : *« Niveau 0, c'est silence. Niveau 1, c'est voix douce, c'est on chuchote. Et niveau 2, c'est voix douce. Niveau 3, c'est voix normale. »*. Ces réponses montrent que les élèves identifient plusieurs règles de la classe et qu'ils s'appuient sur des exemples très concrets pour les dire.

Dans cette première partie, nous pouvons retenir que les élèves interrogés connaissent des règles de la classe et peuvent en parler à partir de leur vécu. Ils citent par exemple le fait d'écouter la maîtresse, de ne pas taper, de faire attention au matériel, de ne pas crier, de ne pas se disputer, de ranger, de rester à sa place, de jouer avec les autres ou encore de parler doucement. Les réponses sont formulées de manière concrète et renvoient souvent à des éléments visibles ou entendus en classe. L'analyse des autres catégories permettra ensuite de voir comment ces règles sont comprises et vécues par les élèves.

3.3.2 Compréhension des sanctions et rappels à l'ordre

Les entretiens permettent également d'observer la manière dont les élèves comprennent les sanctions et les rappels à l'ordre. Les réponses montrent que les élèves associent généralement la punition à un comportement qui n'est pas attendu dans la classe. Cependant le niveau de compréhension varie selon les élèves.

En ce qui concerne E15 /A, elle explique qu'elle comprend les sanctions. Elle dit par exemple : *« Des fois maîtresse, elle dit stop, on va sur le banc, bah là elle va nous gronder. »*. Elle cite aussi des situations dans lesquelles certains élèves sont envoyés chez le maître ou chez L. Elle donne ainsi des exemples concrets de sanctions qu'elle a pu observer dans la classe. En revanche, elle précise ne pas toujours se rappeler exactement de ce que l'enseignante a dit pour expliquer la sanction. Elle dit : *« Oui elle explique pourquoi. Je ne me rappelle plus. »*. On voit donc qu'elle identifie bien qu'une sanction peut être donnée mais que l'explication n'est pas toujours retenue de façon précise.

Chez les élèves de profil B, E3 /B comprend certains rappels à l'ordre lorsqu'ils sont clairement liés à un comportement perturbateur. Elle dit par exemple que lorsqu'un élève dérange ou parle trop, l'enseignante peut dire : *« Tu fais n'importe quoi. Tu fais rien du tout. Tu n'écoutes pas le travail. Tu fais que parler. Tu déranges les autres alors tu vas dans le*

couloir. Ça je le comprends. ». En revanche, elle explique aussi que certaines sanctions sont moins compréhensibles pour elle lorsque la justification n'est pas donnée tout de suite. Elle raconte par exemple qu'un jour elle a rigolé avec E9 et que la maîtresse lui a dit : *« Tu sors dehors. »*. Elle ajoute : *« Et moi je n'ai même pas compris pourquoi. Parce qu'elle ne m'a même pas dit pourquoi j'étais punie dehors. »*. Elle dit aussi : *« Quand elle dit stop des fois je ne comprends pas trop. »*. On voit donc qu'elle comprend mieux la sanction quand l'enseignante explique le lien avec le comportement concerné.

Chez les élèves de profil C, les réponses montrent aussi une compréhension globale des sanctions mais avec des nuances selon les élèves. E1 /C dit que les punitions arrivent *« quand on n'écoute pas »* et que l'enseignante dit qu'on fait *« des bêtises »*. Il ajoute cependant que ce n'est *« pas très normal qu'il y ait des punitions »*. Cela montre qu'il relie la sanction à un comportement mais qu'il n'adhère pas complètement à son principe. E5 /C explique que lorsque les élèves font mal aux autres ils peuvent être punis ou envoyés s'excuser. Il dit : *« Quand on tape les autres c'est sûr qu'on a une punition »* et aussi : *« Sinon elle dit va t'excuser à lui. »*. Sa réponse montre qu'il associe la sanction à la violence ou au fait de faire mal. E13 /C dit de son côté : *« Oui elle peut gronder. Oui je comprends pourquoi. C'est parce que je ne le fais pas. Donc je dois le faire pendant la récréation. »*. Il relie donc clairement la sanction au travail non fait. E19 /C explique lui aussi que l'enseignante peut punir parce qu'il y a des enfants *« pas sages »*. Il dit : *« S'il a des punitions je trouve que maîtresse fait bien »* et précise qu'elle explique pourquoi elle punit. Ses propos montrent qu'il considère la sanction comme légitime quand elle répond à un comportement précis.

Nous pouvons constater que les élèves comprennent globalement que les sanctions sont liées à des comportements jugés inadaptés. Certains donnent des exemples très précis comme parler trop fort, ne pas écouter ou faire mal aux autres. D'autres montrent que la compréhension dépend beaucoup des explications données par la maîtresse. Les entretiens font ainsi apparaître des formes de compréhension assez proches chez plusieurs élèves mais aussi des différences dans la manière de recevoir et de raconter la sanction.

3.3.3 Perception de l'équité et de l'injustice

Les entretiens permettent aussi de voir comment les élèves perçoivent la justice ou l'injustice dans les sanctions. À travers leurs réponses on remarque que certains élèves disent avoir déjà vécu une situation qu'ils trouvent injuste tandis que d'autres donnent des réponses plus nuancées ou plus limitées.

E15 /A dit avoir déjà trouvé qu'une situation était injuste. Elle répond simplement : *« Oui j'ai trouvé qu'une situation était injuste. »*. En revanche, elle ne développe pas davantage et précise ensuite : *« Je ne sais pas. »*. On peut supposer que la notion d'injustice est présente dans son discours mais sans être très claire. Son propos reste assez bref sur ce point.

Chez les élèves de profil B, E3 /B exprime plus nettement un sentiment d'injustice. Elle dit par exemple : *« Moi des fois je me dis, mais c'est pas juste ! »*. Elle ajoute : *« Par exemple quand j'avais trop rigolé avec E9 je m'étais dit, mais c'est pas juste ! Pourquoi moi je suis punie et E9 n'est pas puni ? »*. Son propos montre qu'elle associe l'injustice au fait d'être punie seule alors qu'elle estime que d'autres élèves ont participé au même désordre. Elle montre aussi qu'elle regarde l'égalité de traitement entre élèves. E17 /B, de son côté, ne développe pas vraiment de réponse sur l'injustice.

Chez les élèves de profil C, plusieurs réponses montrent aussi la présence d'un ressenti d'injustice. E1 /C dit : *« Non, ce n'est pas très normal qu'il y ait des punitions. »*. Même s'il ne formule pas clairement une situation précise, il montre qu'il ne voit pas toujours la punition comme quelque chose de juste. E5 /C explique qu'il peut penser que ce n'est pas juste lorsque c'est lui qui est puni alors que c'est l'autre élève qui a fait mal. Il dit : *« Parfois, je dis que c'est pas juste parce que c'est pas elle qui a fait du mal. »*. Il ajoute aussi : *« Qu'est-ce que j'ai fait, moi ? »*. Cela montre qu'il se sent injustement traité dans certaines situations. E13 /C dit pour sa part : *« Oui, elle peut punir des élèves comme moi mais moi la punition c'est pas juste. »*. Il ajoute aussi : *« Et ça c'est pas juste parce que le travail c'est ennuyeux. »*. Son ressenti d'injustice est donc très lié à la privation de récréation. E19 /C dit enfin qu'il a déjà trouvé qu'une punition n'était pas juste. Il précise : *« Oui parce que certains enfants ont envie... Comme moi. Certains enfants ont envie de sortir tout de suite et leur maîtresse leur dit pas encore. »*. Son exemple montre qu'il peut ressentir une forme d'injustice lorsqu'il doit attendre ou rester assis alors qu'il voudrait bouger.

Cette analyse permet de montrer que la perception de l'injustice existe chez plusieurs élèves mais qu'elle prend des formes différentes. Elle peut être liée à une sanction jugée trop forte à un manque d'explication ou à une impression de traitement inégal entre élèves. Certains élèves expriment très directement le sentiment d'injustice tandis que d'autres la disent de façon plus courte ou plus floue.

3.3.4 Différenciation entre élèves

Les entretiens permettent aussi d'observer la manière dont les élèves perçoivent les différences de traitement entre élèves. Cette question amène à voir si les élèves repèrent des droits ou des sanctions différents selon les situations et comment ils les expliquent.

E15 /A explique qu'il n'y a pas de choses que certains ont le droit de faire et pas d'autres. Elle répond : *« Non. »*. Puis elle ajoute : *« Oui, on a aussi le droit de jouer en classe. »*. Sa réponse montre qu'elle ne repère pas de différenciation particulière entre les élèves. Elle semble plutôt considérer que les droits sont les mêmes pour tous dans la classe.

Chez les élèves de profil B, E3 /B perçoit au contraire certaines différences de traitement. Elle explique : *« Souvent ils sont presque tous punis. Mais parfois, par exemple, on est tous allés aux toilettes mais il y en a qui ont été punis et pas d'autres. »*. E17 /B dit également que les sanctions ne tombent pas toujours au même moment. Elle explique : *« Pas tous en même temps. Parfois il y en a qui sont punis en même temps. Et il y en a qui sont pas punis en même temps. »* Elle ajoute aussi : *« Non on n'a jamais le droit de jouer ou de se promener dans la classe parce qu'on n'est pas comme E1 et E13. ».* Ses propos montrent qu'elle voit bien qu'il existe des différences selon les élèves.

Chez les élèves de profil C, la différenciation est également repérée mais elle est expliquée de manière différente selon les élèves. E1/C dit : *« Non, ils ne sont pas tous punis pareil parce que chacun est différent. »*. Il ajoute : *« Maîtresse elle punit pas pareil. »*. Il mentionne aussi une règle particulière qui lui est réservée sur le fait de jouer pendant la classe : *« Que moi »*. E5 /C explique que certains élèves n'ont pas le même cadre que les autres. Il dit par exemple : *« E1 c'est plutôt, il va dehors et voilà. Il va dehors pour se calmer. »*. Il ajoute : *« Non parce que eux c'est exceptionnel. »*. E13 /C ne répond pas à cette question. E19 /C explique lui que les modalités des sanctions peuvent être différentes. Il dit : *« Oui ils sont punis de la même manière. »* puis précise : *« Mais par contre elle ne va pas les punir à côté. Elle va les punir séparément. »*. Il ajoute : *« Un il est puni. Il y en a un qui est dans le couloir. Et un il est dehors. Comme ça ils ne sont pas punis de la même manière. »*. Il évoque aussi des activités différentes pour certains élèves : *« E1 et E13 ils n'ont pas les mêmes activités que nous. Ils ont les mêmes que nous mais en fait ils ont d'autres activités aussi. »*. On voit donc qu'il identifie plusieurs formes de différenciation dans la classe.

Nous pouvons remarquer que certains élèves repèrent bien l'existence de différences de traitement entre élèves. Ces différences concernent à la fois les sanctions, les lieux de mise à l'écart et parfois les activités autorisées. Certains élèves expliquent ces écarts comme liés à des besoins particuliers tandis que d'autres les constatent sans toujours en préciser les raisons. Les réponses montrent donc que la différenciation est bien visible pour les élèves même si elle n'est pas toujours interprétée de la même manière.

3.3.5 Rapport personnel à la sanction

Les entretiens permettent également d'observer le rapport personnel que les élèves entretiennent avec la sanction. À travers leurs réponses, nous pouvons voir que certains élèves disent être punis assez rarement tandis que d'autres évoquent des situations plus fréquentes ou plus marquantes. Ce rapport à la sanction est souvent lié au ressenti de l'élève face à la punition elle-même.

E15 /A dit être grondée seulement de temps en temps. Elle répond : *« Des fois. »* Puis elle précise : *« Pas souvent. »*. Son rapport à la sanction semble donc modéré. Elle ne décrit pas la punition comme quelque chose de très présent dans son quotidien scolaire.

Chez les élèves de profil B, E17 /B dit avoir été punie une seule fois. Elle raconte : *« Oui mais qu'une fois. »*. Elle explique ensuite qu'il s'agissait d'un moment précis où elle faisait *« trop le foufou »*. Elle ajoute qu'après la récréation elle a donné un message à l'enseignante pour s'excuser. Son rapport à la sanction apparaît donc très limité et associé à un épisode ponctuel. E3 /B, de son côté, ne donne pas de réponse directe.

Chez les élèves de profil C, le rapport à la sanction est davantage présent. E1 /C dit être souvent grondé même s'il n'explique pas davantage cette fréquence. E5 /C dit aussi que cela lui arrive d'être puni. Il précise : *« Oui. »*. Puis il dit que parfois l'enseignante l'envoie chez L ou chez le maître. Son rapport à la sanction reste présent mais pas excessif. E13 /C exprime au contraire un rapport très négatif. Il dit : *« C'est parce que je ne veux pas être puni. ». Il ajoute : « En plus je déteste les punitions. »*. Il précise aussi qu'il préfère jouer dans la cour plutôt que d'être puni et qu'il risque de rater toute la récréation. Son ressenti est donc fortement centré sur la frustration. E19 /C dit aussi être puni. Il explique que cela arrive lorsqu'il fait des actes de violence. Il ajoute que les élèves punis n'ont *« pas de chance »* parce qu'ils perdent la récréation. Son rapport à la sanction est donc à la fois personnel et empathique envers les autres élèves punis.

Dans l'ensemble, le rapport personnel à la sanction varie selon les élèves. Certains comme E15 /A et E17 /B semblent peu concernés ou seulement ponctuellement tandis que d'autres comme E1 /C, E13 /C et E19 /C ont un rapport plus présent. Cela soit parce qu'ils sont souvent grondés soit parce qu'ils vivent la punition de manière négative. Les propos recueillis montrent donc que la sanction ne prend pas la même place dans le vécu de chaque élève.

3.3.6 Justification des écarts de traitement

Enfin, les entretiens permettent de voir comment les élèves expliquent les écarts de traitement entre élèves. Il s'agit ici de comprendre s'ils perçoivent ces différences comme des injustices ou comme des adaptations liées à des besoins particuliers. Les réponses montrent que plusieurs élèves essaient de donner du sens à ces écarts de façon plus ou moins précise.

E15 /C ne voit pas vraiment de différence de traitement entre les élèves. Elle répond : *« Non. »*. Elle ajoute même : *« Oui, on a aussi le droit de jouer en classe. »*. Pour elle, les règles semblent valoir pour tous de la même façon. Elle ne développe donc pas de justification particulière des écarts de traitement, parce qu'elle ne les identifie pas vraiment comme tels.

Chez les élèves de profil B, E3 /B et E17 /B proposent en revanche une lecture plus précise. E3 /B explique que certains élèves ont le droit d'aller dans la cour pendant la classe parce que *« c'est un peu plus compliqué dans la classe »*. Elle dit aussi : *« Parce que pour eux, c'est différent. »*. Puis elle ajoute qu'ils peuvent *« se défouler »*. Elle comprend donc ces écarts comme une aide donnée à certains élèves. E17 /B justifie elle aussi ces différences en disant : *« Parce que E1 et E13 ils n'ont pas l'habitude, et du coup c'est pour ça que maîtresse quand c'est pénible de les voir courir partout, et bah elle les autorise à faire un jeu au calme. »*. Elle ajoute qu'ainsi ils sont plus calmes et font moins de bêtises. Pour elle, les écarts de traitement ne sont donc pas des privilèges mais des aménagements utiles à la classe.

Chez les élèves de profil C, E5 /C dit de son côté que certains élèves comme E1/C vont dehors pour se calmer. Il explique que c'est exceptionnel et que ces élèves ont besoin de sortir du cadre. E19 /C donne une explication encore plus développée. Il dit notamment que l'enseignante laisse davantage d'activités à certains élèves parce qu'ils ont besoin de beaucoup d'espace. Il ajoute : *« Elle nous a expliqué que s'ils ont besoin d'espace, c'est parce que... qu'ils ont besoin de... de gentillesse. »*. Il comprend donc les écarts de traitement comme une réponse à des besoins spécifiques.

Dans l'ensemble, les élèves qui justifient les écarts de traitement les relient surtout à des besoins particuliers, à une difficulté à se calmer ou à un besoin d'espace. D'autres, comme E15 /A, ne repèrent pas vraiment ces différences. Nous pouvons constater que la compréhension des écarts de traitement varie selon les élèves mais qu'elle est souvent interprétée comme une adaptation plutôt que comme une inégalité.

3.4 Conclusion partielle

Les différentes données recueillies montrent que la majorité des élèves perçoit la différenciation de la régulation des désordres scolaires comme quelque chose de compréhensible surtout lorsqu'elle est expliquée et reliée à des besoins particuliers. Les entretiens mettent en évidence que plusieurs élèves savent repérer les règles, relier les sanctions à des comportements précis et comprendre que certains écarts de traitement peuvent répondre à des besoins de calme, d'espace ou d'accompagnement.

Cependant, cette compréhension n'est pas totale ni uniforme. Lorsque la sanction est perçue comme mal expliquée, donnée trop vite ou non égalitaire elle peut être vécue comme injuste. C'est particulièrement visible chez certains élèves qui insistent sur l'égalité de traitement, sur le fait d'être sanctionnés seuls ou sur la frustration de perdre la récréation. Cela rejoint les travaux de Caillet et de Duru-Bellat et Meuret sur le rôle de l'interprétation des situations dans le sentiment de justice scolaire.

Les questionnaires et les entretiens convergent donc vers une idée importante qui est que la différenciation n'est pas rejetée en soi par les élèves mais qu'elle devient difficile à accepter lorsqu'elle n'est pas suffisamment comprise. Autrement dit, les élèves ne la perçoivent pas automatiquement comme une injustice, ils peuvent au contraire l'intégrer comme une adaptation légitime mais cela à condition qu'elle soit rendue lisible par l'enseignante. La perception de justice dépend de la manière dont la différenciation est explicitée et est compréhensible par les élèves.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous nous sommes questionnés sur l'impact possible de la différenciation dans la régulation des désordres scolaires sur le sentiment d'injustice ressenti par les élèves. Pour cela, nous avons établi trois questions de recherche et diverses observations dans une classe de CP, des entretiens avec l'enseignante ainsi que des questionnaires et entretiens menés auprès des élèves ont été réalisés.

La première question de recherche était la suivante : Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques de régulation des désordres en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ?
Les différents résultats obtenus montrent dans un premier temps que l'enseignante adapte bien ses pratiques de régulation en fonction des besoins spécifiques de ses élèves. En effet, elle différencie particulièrement pour deux élèves de la classe afin de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages ainsi qu'une cohésion de groupe tout en prenant en compte leurs besoins et difficultés. Ces ajustements sont présents pour les rappels à l'ordre, les sanctions, l'organisation spatiale, certaines libertés ou encore le ton employé. Cependant, un cadre reste présent pour ces élèves et certaines règles sont non négociables.
Cette différenciation apparaît davantage comme une démarche d'équité que comme une simple application du principe d'égalité. En effet, il ne s'agit pas de traiter tous les élèves de manière identique mais de répondre de façon adaptée à leurs besoins spécifiques.

La deuxième question de recherche était : En quoi l'épistémologie pratique des enseignants permet-elle de comprendre les pratiques qui ont été effectuées en classe ?
Les analyses ont permis de mieux comprendre les choix effectués par l'enseignante. Ses différentes pratiques observées en classe reposent sur un ensemble de savoirs professionnels, d'expériences, de valeurs et de croyances construites au fur et à mesure de son parcours professionnel. L'épistémologie pratique la plus présente est celle de l'expérience. En effet, l'enseignante s'appuie beaucoup sur les situations déjà vécues et les différents échanges avec les professionnels dans ses choix. Elle envisage la gestion de classe comme une condition essentielle des apprentissages mais également comme un moyen d'apprendre à vivre ensemble. Ses valeurs d'entraide, de progrès, d'efforts et d'adaptation permanente nous permettent de mieux comprendre les dispositifs observés dans la classe. Ainsi, les écarts de

traitement observés ne relèvent pas d'une application stricte des règles mais d'une logique professionnelle construite, orientée vers la réussite et la cohésion du groupe.

La troisième question de recherche était la suivante : Quelle est la perception des élèves concernant la différenciation de la régulation des désordres scolaires ? La comprennent-ils ou la perçoivent-ils comme une injustice ?
Ces résultats ont permis de montrer que tous les élèves ne perçoivent pas de la même manière la différenciation présente dans la classe. Les réponses aux questionnaires et les entretiens montrent qu'une partie des élèves comprend les règles, les rappels à l'ordre et les sanctions ainsi que les différences présentes. Les élèves ont une meilleure compréhension et acceptation lorsque celles-ci sont expliquées et reliées à des besoins particuliers. Le ressenti dépend donc moins de la différenciation elle-même que de sa lisibilité pour les élèves. Autrement dit, la différenciation n'est pas rejetée en soi mais elle doit être rendue explicite pour éviter d'être interprétée comme un favoritisme ou une sanction inégalitaire par les élèves.

Cette recherche montre enfin que la gestion de classe engage des enjeux larges de justice scolaire, de relation pédagogique et d'équilibre entre traitement égal et traitement équitable. Les différentes questions de recherche permettent de répondre à la problématique en montrant que la différenciation dans la régulation des désordres scolaires constitue une nécessité professionnelle pour répondre à la diversité des besoins des élèves et maintenir un climat scolaire favorable aux apprentissages. De plus, cette différenciation est intégrée par les élèves quand ils la comprennent. En revanche, lorsque ces ajustements ne sont pas suffisamment compris, ils peuvent nourrir des incompréhensions et des sentiments d'injustice.

DISCUSSION

Cette recherche a permis de mieux comprendre la manière dont une enseignante régule les désordres scolaires de façon différenciée et la manière dont les élèves perçoivent cette différenciation. Toutefois, plusieurs limites doivent être prises en compte et les résultats doivent être interprétés avec prudence.

Tout d'abord, cette recherche a nécessité une adaptation du protocole de recherche initialement prévu. En effet, le recueil de données devait au départ être réalisé dans une classe de cycle 3, avec des élèves de CM1. Ce choix semblait pertinent au regard de la thématique du sentiment d'injustice et correspondait au niveau présent dans le troisième stage de M1. Cependant, pour plusieurs raisons, les données recueillies n'étaient pas exploitables et la recherche a finalement été menée dans une classe de CP. Ce changement de contexte a nécessité plusieurs ajustements méthodologiques, notamment concernant le questionnaire destiné aux élèves. Celui-ci a dû être simplifié, reformulé et accompagné d'explications orales puisque les élèves étaient non lecteurs. Le fait que certains élèves aient coché la première case à chaque question montre bien les limites du questionnaire. Même si les questions ont été reformulées oralement et explicitées au moment de la passation, il reste possible que certains élèves n'aient pas pleinement saisi la portée des nuances proposées entre les réponses.

Une autre limite concerne la compréhension même de la notion d'injustice. Malgré les reformulations apportées pendant la passation et les entretiens, il est probable que ce concept reste encore abstrait pour une partie des élèves de CP. Cela peut expliquer que les élèves aient eu du mal à formuler précisément ce qu'ils considéraient comme injuste, même lorsque des exemples leur étaient donnés.

Par ailleurs, cette recherche repose sur l'étude d'une seule classe et d'une seule enseignante dans un contexte particulier. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des pratiques enseignantes ou des contextes scolaires. Ils permettent néanmoins de donner une idée de la conception possible de la régulation des désordres scolaires et des tensions existantes entre différenciation, équité et perception de justice.

La posture du chercheur constitue également une limite à prendre en compte. Les observations réalisées, les choix d'analyse ainsi que l'interprétation des situations observées

comportent nécessairement une part de subjectivité. De plus, la relation de connaissance avec l'enseignante a probablement facilité l'accès au terrain et les échanges mais elle a aussi pu influencer certains regards portés sur les situations observées ou sur les discours recueillis.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Il pourrait être intéressant de poursuivre cette étude auprès d'élèves plus âgés afin d'analyser la manière dont ils voient et définissent l'injustice. Il serait également pertinent d'étudier l'évolution du sentiment d'injustice avec l'âge (de la maternelle au CM2) et le développement langagier ainsi que le développement des capacités de compréhension des élèves pour les comparer.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B., & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l''activité' en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? (Note de synthèse). TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes, 11, 11–45. https://hal.science/hal-01712411

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01

Bègue-Shankland, L. (2009). Chapitre 1. Justice et cognition. Dans M. Duru-Bellat et D. Meuret (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 13-30). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.durub.2009.01.0013

Blanc, F. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.* education.gouv.fr. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_340980/fr/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique

Bonasio, R., Fondeville, B., & Lefeuvre, G. (2024). *L'enseignant face aux désordres en classe : Appropriation de dispositifs à l'école primaire*. Presses Universités Rennes.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *20*(1), 79–97. https://doi.org/10.7202/1049398ar

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Bucheton, D. (2017). *Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* [Communication présentée à la conférence de consensus « Différenciation pédagogique », Cnesco, 7-8 mars 2017]. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

Caillet, V. (2001). Le sentiment d'injustice à l'école. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 34(2), 157-172.

Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale - Revue de Recherches En Éducation*, 37(1), 63-71. https://doi.org/10.3406/spira.2006.1297

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J., & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02

Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 91-103. https://doi.org/10.4000/rfp.1140

Derobertmasure, A., Friant, N., & Vanoutrive, J. (2011). L'injustice scolaire : Quels sentiments chez les élèves ? *Revue Education Formation*, 63(3), 1-12.

DSDEN de la Gironde. (2018, septembre). *Outil n°3 – Adaptations pédagogiques et aménagements pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves* [PDF]. Académie de Bordeaux. https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/0401051a/wp-content/uploads/sites/116/2019/12/Outil_n3-_adaptations-sept2018_992252.pdf

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01

Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.durub.2009.01

Florence. (2023, 3 janvier). *Être enseignant aujourd'hui : état des lieux*. Vocation Enseignant. https://vocationenseignant.fr/etre-enseignant-aujourdhui-etat-des-lieux/

Foy, L. (2023). Des pratiques inavouables : la gestion du désordre scolaire dans les écoles de la grande pauvreté. *Champ Pénal*, 29. https://doi.org/10.4000/champpenal.14625

Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J., Tousignant, M., & Spallanzani, C. (2013). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Nouveaux Cahiers de la Recherche En Éducation*, 9(1), 3-20. https://doi.org/10.7202/1016883ar

Gueli, C. (2009). Préférés et rejetés en classe. Perception des différences de traitement à l'école (A. Georget, Trad.). *Spécificités*, 2(1), 69-84. https://doi.org/10.3917/spec.002.0069

Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245. https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la Recherche Sur L Intervention En Éducation Physique et Sport -eJRIEPS*, 38. https://doi.org/10.4000/ejrieps.906

Marlot, C., Boivin-Delpieu, G., & Küll, C. (2024). Le rôle de l'épistémologie pratique du professeur dans la mobilisation de certaines normes auto prescrites, en classe de sciences au premier degré. *Éducation et didactique, 18*(2), 43-67. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.13028

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3e éd.). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.merle.2017.01

Ministère de l'Éducation nationale. (2023a). *L'égalité à l'école*. https://www.education.gouv.fr/l-egalite-l-ecole-12097

Ministère de l'Éducation nationale. (2023b). *Les valeurs de la République à l'école*. https://www.education.gouv.fr

Réseau Canopé. (s.d.). *Utiliser la punition/sanction comme un outil, en tenant compte des besoins spécifiques de chacun*. Cap école inclusive. https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/utiliser-la-punitionsanction-comme-un-outil-en-tenant-compte-des-besoins-specifiques-de-chacun.html

ANNEXES

1. Transcriptions des différentes vidéos faites de la classe……..……78

1.1. Vidéo 1 : lundi 8 décembre après-midi……78
1.2. Vidéo 2 : lundi 8 décembre après-midi à la suite de la récréation……81
1.3. Vidéo 3 : jeudi 11 décembre après-midi……...……84
1.4. Vidéo 4 : jeudi 11 décembre après-midi à la suite de la récréation……..93

2. Transcription de l'entretien avec l'enseignante……97

3. Transcriptions des entretiens avec les élèves……..……...…121

3.1. Transcription de l'entretien avec E1……...121
3.2. Transcription de l'entretien avec E3…….…..126
3.3. Transcription de l'entretien avec E5…….……..130
3.4. Transcription de l'entretien avec E13…….137
3.5. Transcription de l'entretien avec E15…….140
3.6. Transcription de l'entretien avec E17…….144
3.7. Transcription de l'entretien avec E19……...……..148

4. Tableaux d'analyse…….154

4.1. Tableaux d'analyse pour la première question de recherche……..154
4.2. Tableaux d'analyse pour la deuxième question de recherche……172
4.3. Tableaux d'analyse pour la troisième question de recherche…….184

1. Transcription des différentes vidéos faites de la classe

1.1 Vidéo 1 : lundi 8 décembre après-midi

Temps de la vidéo : 28 minutes et 15 seconde

Les élèves réalisent des jeux de numération en atelier. E1 n'était pas scolarisé toute la journée à ce moment-là de l'année. Il s'en va au début de la situation. Certains élèves ont terminé et se promènent. E5 et E13 se tirent l'un l'autre pour jouer au milieu des tables.

3'40

PE : Je compte jusqu'à 10 pour qu'on soit assis à sa place. Je viens voir. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. (Les élèves retournent à leur place) Et une fois qu'on est à sa place, on pose ses fesses, on pose ses bras sur la table et on met la tête dans les bras et je ne veux plus vous entendre pendant un petit moment. (E4 et E21 continuent de bavarder sans écouter et E13 se promène dans la classe).

La PE prend quelques élèves individuellement pour vérifier leur travail. Ensuite elle vient se mettre devant la classe.

PE : Alors on s'assied bien. Au début c'était très bien parce que c'était calme. Il y a des enfants qui jouaient, d'autres qui travaillaient après on a échangé. Et puis (fait un geste de la main pour que E13 reste assis). Et puis petit à petit, il y a du bruit, du bruit… Alors on se calme, j'aimerais bien maintenant que ceux qui n'ont pas fini leur fiche la terminent. Je vais venir voir s'il y a besoin d'aide. Ceux qui ont terminé leur feuille vous pouvez aller faire le jeu sur la table ou le jeu sur la table verte. Sur la table verte, c'est les copains du 10. S'il y en a qui ne savent pas, je viendrais vous expliquer. (E13 vient voir PE pour lui parler puis retourne à sa place). D'abord on termine son travail sur la fiche et les copains qui vont aux jeux, c'est calmement. On va dire niveau 2, à voix douce (PE prend l'étiquette pour la mettre au milieu du tableau) pour ne pas déranger ceux qui jouent à côté ou qui travaillent.

7'50 → E13 se promène et n'a toujours pas commencé sa fiche de travail.

9'50 → PE aide E4 et fait un rappel du niveau sonore souhaité.

PE : Chhhh on a dit niveau 2 (PE lève les yeux pour regarder les élèves qui parlent fort et fait le mouvement du silence avec son doigt).

12’10 → E20 embête son voisin.

PE : E20 tu arrêtes les bêtises. Range moi cette colle dans ta trousse fermée.

12’40 → PE fait un rappel sur la consigne d’un atelier pendant qu’elle s’occupe toujours de E4.

PE : E18 tu arrêtes les bêtises avec ta manche. Et si vous êtes dehors c’est pour jouer au puissance 4. E11 et E18. Il faut faire le puissance 4, vous n’êtes pas là bas pour jouer.

16’40 → Plusieurs élèves ont fait des pistolets en papier et jouent avec.

PE : Euh E2 tu me ranges ça, je ne veux pas de pistolets dans la classe, certainement pas. Si je le revois il va à la poubelle. Si on a fini sa fiche de maths, on va commencer à ranger.

20’30 → PE rappelle qu’il faut ranger la classe. E3 et E9 s’amusent debout. E5 et E15 jouent avec le tabouret de la PE. E20 cours dans la classe avec des feutres. E19 attrape E6 et l’empêche de bouger.

PE : E20 on range, ce n’est pas le moment de sortir les feutres. Alors E15, tu n’as rien à faire sur ce tabouret, c’est absolument interdit (PE lève le ton de sa voix et se rapproche de E15 et E5 en récupérant le tabouret). Tu n’as pas fini là (à E5). J’ai dit de finir sa fiche (les deux élèves retournent à leur place). C’est mon tabouret à moi, ce n’est pas pour les enfants.

PE : Chhhh, il y a vraiment vraiment trop de bruits. Heureusement qu’on avait dit niveau 2. On va s'asseoir à sa place (les élèves continuent ce qu’ils sont en train de faire). Je compte jusqu’à 2. 1 et 2 (les élèves retournent vite à leur place). Ça fait au moins trois fois que je dis d’aller s’asseoir à sa place (PE hausse le ton). A ta place je me tairais E19. Regardez ce qu’on avait mis au tableau comme étiquette, on avait dit niveau 2 (PE reprend un ton de voix normal). Est-ce qu’on était à voix douce là ? (les élèves répondent non) Au début oui et après c’est difficile de rester à voix douce. Je voulais juste vous faire remarquer que c’était trop fort.

PE : Alors tiens, on va faire un petit défi, un petit défi le temps que E13 termine sa fiche pour gagner des points. On va être au niveau 0 sauf E13 qui a le droit de chuchoter. Est ce que E2

tu es prêt ? Je ferme la porte pour ne pas entendre le bruit des copains. Chhh, top ça commence. (PE touche la tête de E4 qui allez commencer à parler). E13 dès que tu as fini le défi, il est fini.

Le défi dure 1’30

PE : On a perdu le défi. Ca parle de ce coté, ca parle là bas

E13 : Et voilà I (il lui donne sa fiche finie).

PE : Vous avez parlé niveau 1 et moi j’avais demandé niveau 0 jusqu’à ce que E13 avait terminé. On a pas gagné de point, tant pis. En récré.

1.2 Vidéo 2 : lundi 8 décembre après-midi à la suite de la récréation

Temps de la vidéo : 23 minutes et 44 seconde

Les élèves rentrent en classe et collent les devoirs dans leur cahier de texte.

8’10

PE : Je compte jusqu’à 3 pour être assis et la bouche fermée (PE parle fort pour être entendue) 1, 2 et 3. E10, E11 (PE et devant la classe et regarde fixement E10 et E11 puis se penche devant E4 en la touchant pour qu’elle s’assoie). Assis bouche fermé (PE est juste devant la table de E4 et la regarde fixement, ton énervé). Ce qu’on va faire là, poser tout ce que vous avez dans les mains et vous allez vous ranger devant la classe (PE parle calmement et un faible niveau sonore, elle montre avec son doigt et bras la porte qui relie la classe à la cour de récréation). Laisser tout sur le bureau et allez vous ranger deux par deux devant la classe (PE observe tous les élèves et continue de montrer la porte avec son doigt). (Les élèves se mettent au niveau de la porte mais dans la classe sauf trois élèves qui restent dans la classe) Non mais vous sortez et rerangez vous comme quand c’est la fin de la récré. On se range là (PE montre comment il faut se ranger et aide les élèves à se mettre correctement). Vous vous mettez deux par deux comme à la fin de la récré quand on va rentrer (PE est au niveau de la porte).

E13 : Maîtresse, je… (en train de ranger sa trousse)

PE : Même E13, même E17, même E5. (PE tourne le dos à la classe pour être en face des élèves dehors) Deux par deux, là c’est pas deux par deux (PE hausse le ton). (E13 fini par poser sa trousse sur la table et venir se ranger avec les autres, E5 et E17 continuent leur discussion) On va rentrer de nouveau en classe (E17 fini par tranquillement sortir de la classe). Est-ce que dans la classe on a besoin de parler au niveau 4 ?

Les élèves : Nonn

PE : Non, c’est interdit le niveau 4 dans la classe, c’est que pour dehors (voix calme mais ferme, PE regarde les élèves un par un pendant qu’elle leur parle et bouge son bras). Donc baisser d’un ton. On a le droit de parler aux copains mais pas de parler si fort, c’est clair ? Donc vous revenez vous asseoir, je ne veux pas vous entendre parler fort (les élèves entrent

en classe dans le calme sauf E5 qui est resté tout le long debout à côté de sa place à jouer avec ses affaires). Est-ce que tout le monde a copié les devoirs ?

E20 : Oui (en criant)

PE : Qui c'est qui a crié comme ça ?

E20 : Euh E19.

E19 : Non, non c'est même pas vrai.

PE : E20 tu sors, tu viens de crier (PE se rapproche de E20). Tu sors, tu respires un coup et tu rerentres dans le calme (PE parle doucement et calmement et montre avec son bras l'extérieur de la classe). (E20 sort de la classe, reste 2 secondes au niveau de la porte et rentre dans la classe dans le calme)

E19 : J'ai même pas parlé. Quelqu'un m'a entendu ?

E5 : Nonn

E19 : Non j'ai même pas parlé. Mais avant qu'il me montre du doigt…

PE : Mais tu as fini tes discussions pour ne rien dire là.

19'20 → Les élèves ont fini de ranger leurs affaires dans le cartable. E13 se promène dans la classe.

PE : Nous allons passer à l'écriture. Quand l'écriture est finie, s'il nous reste un peu de temps, nous aurons un goûter d'anniversaire. E12 tourne toi, ça fait la cent-cinquantième fois depuis ce matin (PE hausse le ton et 12 se retourne).

E5 se lève de sa place et va embêter sa voisine en lui faisant un bisous.

E17 : Arrête.

PE : E5.

E17 : Arrête les bisous (en s'énervant). (E5 retourne à sa place)

PE : Alors aujourd'hui, l'écriture ça ne va pas être sur le cahier du jour, E19, ça va être sur une fiche pour s'entraîner au chiffre 3. Il y en a qui l'écrivent à l'envers.

E19 : Maîtresse, j'ai envie de faire pipi.

E5 se lève et s'approche du tableau

PE : Va t'asseoir E5.

E5 : Maîtresse, j'ai envie de faire pipi.

PE : 1 minute. On n'est pas en maternelle quand même E5.

E5 : Quand tu auras fini, est-ce que je pourrais aller faire pipi ?

PE : Oui. Alors, E13 elle est là ta place (PE augmente le son de sa voix et regarde E13) E13 retourne à sa place. E21 tu regardes par là. E15.

1.3 Vidéo 3 : jeudi 11 décembre après-midi

Temps de la vidéo : 1 heure 37 minutes et 16 seconde

Les élèves retournent en classe après la pause méridienne. L'enseignante discute avec les élèves d'une paire de lunettes de piscine perdue. E1 est dans son coin de repli.

PE : E17 ta place elle est là bas. E18 elle est là (PE est devant la classe et montre avec son doigt la place correspondante, E17 et E18 retournent à leur place).

Pendant ce temps, E13 se balade dans la classe et la PE ne dit rien.

4'00 → Début de la séance de calcul mental

PE : Pour le calcul mental, on va voir

E19 : Oh non pas le calcul mental tout de suite.

PE : Si si calcul mental tout de suite après on fait arts visuels et après on fait mathématiques.

Les élèves commencent à parler à voix haute, certains se retournent. La PE commence un enchaînement de percussions corporelles sans rien dire et les élèves le font en même temps en se taisant.

PE : Pendant plusieurs séances on a fait plus 1, plus 2, moins 1, moins 2. Aujourd'hui on va changer (PE continue percussions corporelles).

E19 : On va faire moins 3.

PE : (fait non de la tête) On va voir 10 choses et on va enlever un petit nombre et il va falloir trouver combien il y en a. Mais pour faire ça, on va faire avec un petit diaporama sur le TBI. (PE se rapproche de E13 et le tourne vers le tableau) Laisse le tranquille, tu te tiens tranquillou.

9'10 → La séance de calcul mental est en train de se passer. La PE se rapproche de la table de E13 et récupère ses affaires avec lesquelles il jouait.

PE : Pour faire un gâteau, on utilise quatre œufs pour faire un gâteau. Réfléchissez dans votre tête et vous levez le doigt quand vous avez trouvé. (PE récupère des affaires sur d'autres tables) Combien il va rester d'oeufs ? (en haussant le ton)

Élève ? : Du coup il faut…

Élève ? : Dans votre tête.

PE : On lève le doigt comme ça on laisse les copains réfléchir. Alors E8 ?

E8 : 6.

PE : Est-ce que vous êtes d'accord avec E8 ?

Élèves : Nonn

PE : Non il ne va pas en rester 6 ?

Élèves : Siii

PE : Attention on regarde la suite. On en a 10, on en enlève 4. On en prend 4 pour faire le gâteau. Du coup on écrit 10 - 4. Les 4 qu'on a pris pour faire le gâteau, ils sont coloriés en bleu là donc c'est comme si on ne les voyait plus. Et il en reste 6. Ils sont barrés parce qu'on les a enlevés. Du coup on peut dire, E13, 10 - 4 = 6. Mais est-ce qu'on ne savait pas que 10 + 4 = 10 ?

E19 : Ouii

PE : Parce que (PE se déplace et voit E22 en train de colorier) Tu fais quoi E22 là, on a dit qu'on fait activité coloriage ? (PE prend les feutres et sa feuille et les met au fond de la classe puis se rapproche de nouveau en se penchant vers lui) On est quand même en train de faire des mathématiques.

15'40 → La séance de calcul mental se poursuit. La PE vient d'éteindre le TBI.

PE : Est-ce que vous avez compris ? Quand on fait 10 moins quelque chose pour trouver soit on fait avec ses doigts… E15 j'en ai marre de voir ton dos depuis tout à l'heure (PE hausse le ton et E15 se retourne face au tableau).

E19 : Ouais on veut voir le dos de maîtresse (en chantant).

PE : Dans le couloir (PE ne bouge pas, le regarde et montre le couloir avec le doigt, E19 va dans le couloir sans rien dire). Soit on fait avec ses doigts et on enlève parce quand il y en a moins. (PE se déplace vers E1 pour récupérer son tabouret et le ranger) Tu sais que tu n'as pas le droit de monter sur ce tabouret. Et on enlève, soit on se rappelle qu'on connait les amis du 10

16'40 → E1 traverse la classe pour aller dans le couloir, E13 veut se lever pour le suivre mais la PE se met devant lui pour lui bloquer le passage.

PE : E18, à ton tour, 8 ?

E18 : 2

PE : 7 ?

E18 : Euh 3.

PE : Bien, 5 ?

E18 : 5.

PE : 10 ?

E18 : 0

17'20 → Pendant ce temps, E13 se lève pour aller dessiner sur le tableau.

PE : Bien super (les élèves lèvent la main pour être le suivant). Alors E11, 6 ? (E1 revient dans la classe, il reste quelques secondes à la porte avant de venir voir ce que fait E13)

E11 : 3 ?

PE : Non.

E11 : Bah je les connais pas.

PE : E7, 5 ?

E7 : 5

PE : 8 ?

E7 : 2.

PE : Oui ! On va passer à E8 (E13 continue de dessiner au tableau et E1 a pris le produit et le chiffon pour effacer ce que fait E13, la PE laisse faire). 7 ?

E8 : 3.

PE : Oui, 9 ?

E8 : 1.

PE : 10 ?

E8 : 0.

PE : 5 ?

E8 : 5.

PE : Bien, bravo. E21, 7 ?

E21 : 3.

PE : 9 ?

E21 : 4.

PE : Non.

E21 : 1.

PE : 9 c'est 1.

19'10 → E1 et E13 commencent à se chamailler, à s'arroser et à faire du bruit. La PE s'approche d'eux et récupère le spray.

PE : Allez stop, stop (PE prend la main de E13 pour le ramener à sa place).

E13 : Il fait, il fait…

PE qui s'adresse à E13 : Oui, tu crois que toi tu l'aides ? (en haussant la voix).

E13 : Non.

PE : Alors assieds toi. (PE se rapproche de E1 qui est toujours au tableau) On va faire le défi. Assieds-toi. (à voix basse, en s'adressant à E1) Va t'asseoir (toujours en chuchotant à E1). Niveau 0 c'est silence (PE met l'étiquette du défi au milieu du tableau).

E13 : Même E1 il doit s'asseoir.

PE : Va t'asseoir. (PE s'approche et chuchote à E1) E14, tu es prête ou tu vas continuer de discuter et on va perdre le défi ? (voix normale et fait le signe chut avec le doigt) Top.

PE en chuchotant pour toute la classe : on a fini le calcul mental, on va faire de l'art visuel. On va continuer le travail du "chatbus"

Élève ? : (parle)

PE : On a perdu. On refera un défi tout à l'heure. (voix neutre)

28'02 → début de la séance d'arts-visuels - les élèves sont en activité ou à la recherche du matériel. PE donne des explications à certains élèves.

E6 va chercher les feutres au fond de la classe et E13 vient lui tapoter la tête avec un feutre. E6 ne réagit pas puis finit par se retourner et lui faire une grimace en retournant à sa place. E13 va ensuite embêter E5 en le tirant par le bras. E5 est concentré sur son projet et ne réagit pas. Ensuite PE raccompagne E13 à sa place. E13 repart immédiatement vers le tableau et embête E1. Pendant que PE cherche du matériel pour l'activité, E1 et E13 se chamaillent … E1 attrape E13 et le met par terre à 2 reprises. Puis il lui prend son bandeau des cheveux. Les autres élèves continuent l'activité sans réagir.

E13 : Mon bandeau. (E13 cherche PE). Isabelle, E1 il m'a pris mon bandeau.

E1 le suit et lui rend son bandeau .

PE (en chuchotant) ; E1, arrête tes bêtises. (PE leur donne la peinture et chacun repart à sa place)

53’40 → fin de la séance d’arts-visuels, les élèves rangent leurs affaires. PE met les dessins à sécher.

PE : Je compte jusqu’à 5 pour que tout le monde soit assis. (les élèves retournent rapidement à leur place mais tout le monde n’est pas assis à 5 et beaucoup discutent et s’agitent.) Vous restez assiiiiis (PE passe entre les tables pour récupérer le matériel) On va faire une petite sieste le temps ….

Élèves : ho non ….

PE : tête dans les bras,

La plupart des élèves continuent de discuter ou de se lever le temps que PE range le matériel.

PE chante chut chut plus de bruits (une chanson douce connue des élèves, la plupart se mettent à chanter avec elle).

E13 parle à PE : I …

PE ne relève pas et continue à chanter tout en rangeant. Tout le monde chante calmement.

PE : On va continuer les nombres de 1 à 30, la famille des 20 et des 30

Le TBI est allumé avec une animation pour travailler la numération jusqu’à 30. Les élèves participent et lèvent le doigt et la classe est assez calme. E13 participe à son tour puis il va embêter E20, lui souffle dessus puis joue avec le grand tabouret tout en écoutant. PE le laisse faire.

60’04 → E13 monte sur le tabouret.

PE : E13, descend de là-haut. E13 ne bouge pas.

PE l’attrape et le fait descendre en continuant de parler à la classe. Il revient, PE le repousse. Il revient encore et pose une question à PE

E13 : Il est où E1 ? il est dans la cour ?

PE : je vais m’en occuper (voix normale)

E20 fait des commentaires non appropriés.

PE : Tu as fini E20 (à voix haute) ?

PE : On va faire une fiche avant la récré. Il faut s'entrainer, s'entrainer, s'entrainer.

Les distributeurs distribuent les fiches. E1 est revenu dans la classe mais n'est pas à sa place.

67'10 → L'atsem des maternelles amène un élève de MS qui ne l'écoute pas. PE lui dit de s'asseoir devant le tableau. E1 va voir cet élève de maternelle et discute avec lui. PE va chercher E1 et lui explique que l'élève de maternelle est puni.

PE en parlant doucement à E1 : Tu viens faire les maths.

PE cherche quelque chose. E1 ne bouge pas. PE va finalement aider E13. E1 joue avec les étiquettes au tableau. E17 se promène dans la classe pour ranger sa fiche terminée, avec sa capuche sur la tête. PE n'intervient pas à propos de la capuche. La classe est assez calme au début. E1 se dirige vers le couloir en entraînant E20.

E1 : Viens.

PE : Non, non, non, il n'y a pas de "viens".

E1 : Tais-toi (en s'adressant à PE d'un ton autoritaire).

PE : Hé ! (en le regardant fixement et en élevant la voix) ça ne va pas aller du tout ça!

75'20 → Les élèves se taisent. E1 va dans le couloir tout seul et PE retourne s'occuper de E13. E1 revient dans la classe avec une voiture.

E13 : Il m'a piqué ma voiture (en montrant E1 du doigt et en parlant fort). Il m'a pris ma voiture E1. Il a pas le droit.

PE : C'est les jeux de l'école en même temps (PE répond à E13 tout en corrigeant les fiches des élèves qui viennent la voir). Allez on y va, on avance.

77'50 → E1 retourne dans le couloir puis revient dans le couloir toujours avec la voiture et fait du bruit avec. Il joue avec E20 puis commence à étrangler E19 pour rigoler.

PE : Non, non, non (PE se lève, se rapproche de E1 et récupère la voiture pour la ranger dans le couloir).

E1 : Je vais chercher un marteau-piqueur. Je vais chercher un marteau-piqueur (en se déplaçant dans la classe).

PE à E1 : Ca ne va pas être possible (PE prend E1 au fond de la classe pour lui parler doucement mais fermement). Je crois que lundi tu ne vas pas aller à la piscine. Si la piscine se passe bien mais que tout le reste de la journée c'est infernal ça ne va pas le faire. Tu as vu comment tu m'as parlé tout à l'heure ? Tu n'as rien fait, ni les maths ni le calcul tout à l'heure. Par contre embêter les autres ça oui. Donc ce n'est pas que la piscine qu'il faut que ça se passe bien il y a aussi après quand on revient à l'école (PE regarde fixement E1). Sinon ce n'est pas possible. Si ça t'énerve trop la piscine, tu n'y vas plus. Est-ce que c'est bien clair ? Tu vas réfléchir à ça pour lundi. Demain ça a intérêt à bien se passer avec maîtresse L.

79'40 → E1 n'as pas parlé juste acquiescé et part dans le couloir. Pendant ce temps les élèves qui ont fini le travail attendent pour pouvoir le donner à la PE.

PE à E1 : Tu arrêtes de sortir, la classe c'est là (PE ramène E1 dans la classe et se penche vers lui pour lui parler). Tu vas t'asseoir à ta place (PE hausse le ton et perd patience, elle ferme la porte de la classe).

E1 joue avec les affichages et ouvre la porte pour sortir de la classe.

PE : E1 ton travail n'est toujours pas terminé. Il est où ? (PE traverse la classe pour aller chercher E1) E1 et E13 vous commencez à me pomper l'air (en s'énervant).

E13 retourne vite dans la classe et PE va dans le couloir chercher E1.

PE à E1 : Je viens de t'expliquer quelque chose (en se baissant et en lui parlant avec le doigt). Tu as un travail de maths à faire. Ne me regarde pas comme ça. Tu ne me feras pas peur.

E1 : (parle mais c'est inaudible)

PE : Là on est en classe, tu n'as pas à sortir ni dehors ni dans le couloir. C'était exceptionnel. Par contre je t'ai demandé d'aller faire tes mathématiques (E1 ne la regarde plus).

E20 : E1 il est dehors. E1 il est dehors.

E13 : Maîtresse I E1 il est dehors.

PE : C'est la récréation, vous pouvez sortir.

PE fait la fiche de maths avec E1 pendant la récréation.

1.4 Vidéo 4 : jeudi 11 décembre après-midi à la suite de la récréation

Temps de la vidéo : 54 minutes et 44 seconde

Les élèves rentrent en classe et collent les devoirs dans leur cahier de texte.

1’02

PE : E13 tu trouves ton cahier de texte avant que je me fâche.

E19 chantent dans la classe.

PE : E19, E19 (PE le fixe tout en distribuant les devoirs).

E12 et E20 se disputent et se mettent des coups avec leurs mains pendant que la PE leur tourne le dos.

PE : E12 (en arrivant vers eux, elle voit E12 essayé de taper E20).

E12 : Maîtresse.

PE : Oui.

E12 : Eden il m’a pris ma main pour me donner un coup.

E20 : Oui mais t’arrêtes pas aussi de m’embêter.

E12 : Oui mais toi arrête.

E20 : Mais il pousse mon cahier.

PE : Tous les deux vous arrêtez de vous embêter toutes les deux secondes.

Une fois que la PE est partie, E12 tire la langue à E2O et boude sur sa chaise.

10’20 → les élèves rangent les affaires les uns après les autres dans leur cartable. E19 et E20 jouent au fond de la classe.

PE : E19 trois fois (E19 retourne à sa place).

PE : Alors. E17 à ta place, E12 tourne toi. On va quand même faire un petit défi pour gagner des points parce qu’on en a pas gagné aujourd’hui.

E17 : Est-ce qu'on peut refaire un niveau 0 ?

PE : Oui, on va le refaire. Est-ce que E5 tu es prêt ?

E5 : Oui (en revenant à sa place).

PE : On fait un défi ? Alors il y a E3 qui n'est pas prête. Et E13 tu es prêt aussi ? On va essayer de gagner 5 points. E21 tes pieds sous ta table. E4 assieds toi comme il faut. Est-ce que vous êtes prêt ? Vous allez montrer à Lucie comment on y arrive. Je veux niveau 0. Tout le monde est prêt ?

Elèves : Oui

PE : Top (le défi dure 1 minute). Top. Bravo. On a gagné 5 points.

E13 : Ouiii.

E12 : Chouette.

PE : On va continuer notre série de cœur. Alors 1, 2, 3, 4 et 5 (PE dessine les coeurs sur la grande feuille). On commence à avoir bien rempli hein. Alors il nous reste deux choses à faire pour finir la journée. On fait un peu de lecture et après écriture. Nous allons faire une page de révision. On va réviser, je vous les mets au tableau pour voir si vous vous en rappelez. On va réviser ces deux, c'est quoi ? (PE écrit les graphèmes au tableau et les montre aux élèves)

Élèves : ê et è.

PE : Ce sont deux [è].

37'03 → la séance de lecture est terminée et celle d'écriture va commencer.

PE : On se lève, on met les bras le long du corps. Mets ta trousse sur mon bureau (à E20 en le fixant). (PE tape trois fois dans les mains) On fait un pas en avant, un autre pas , on recule un pas et on recule un autre pas. On recommence. On avance, on recule…. Dernier travail de la journée : c'est une fiche d'écriture du chiffre 4 . On s'assied et on prend un crayon à papier.

Des élèves écoutent mais beaucoup ne sont pas encore assis et ne sortent pas leurs affaires.

Allez, c'est bon on s'assied. Dès qu'on a la fiche on peut commencer.

E13 embête E5 et E6.

Les élèves sont au travail.

PE aide E13 à sortir ses affaires.

E17 vient poser une question à PE en chuchotant. PE répond en chuchotant.

PE part dans le couloir chercher le sac de pharmacie pour prendre la température de E17. PE rassure tout le monde. E17 n'est pas malade, juste fatiguée.

PE à E13 : Tu n'as pas encore commencé. On ne part à la maison si le travail n'est pas terminé.

E13 prend son crayon tout en disant "ho, non ….". Il souffle sur son voisin mais se met au travail. E11 se promène dans la classe, elle a terminé son travail. Elle vient regarder E13. E13 est vite distrait et arrête de travailler ; E4 vient l'encourager, trace un chiffre pour lui montrer comment faire et il continue. E4 et E21 restent à côté de lui et l'encouragent. Puis c'est au tour de E18 de venir l'encourager. Les autres terminent ou tangent la classe.

PE : Il y a encore des choses qui trainent sous les tables. La dame de ménage a mal au dos, elle ne peut pas tout ramasser. E12, range ta trousse.

E15 vient aider E13 à terminer sa fiche. Elle prend le crayon et fait le travail à sa place puis elle l'aide à tenir le crayon.

E5 et E3 sont à 4 pattes par terre pour ramasser les crayons qui trainent. E20 arrive et monte sur le dos de E5.

PE : ça c'est du grand n'importe quoi ! (à voix forte en faisant descendre E20). C'est n'importe quoi ! C'est la récré là ? (en regardant E20). E20 regarde PE puis PE lui demande de ramasser un feutre.

PE s'aperçoit que E15 tient le crayon avec E13. PE : c'est lui qui doit tenir le crayon, en plus tu tiens le crayon n'importe comment. et PE rectifie la position de la main de E13. E15 continue de regarder. E7 s'approche mais E15 la repousse. E13 mime de lui mordre la main.

Pendant ce temps, E15 écrit sur la fiche puis E13 reprend le crayon. E13 tape dans la main de E15.

E13 : Par contre j'ai eu un petit peu d'aide (en allant ranger sa feuille).

PE : demain c'est maîtresse L. et lundi c'est un lundi spécial. C'est aussi maîtresse L. A demain.

2. Transcription de l’entretien avec l’enseignante

L : Cet entretien s'inscrit dans le cadre de mon mémoire, de master MEEF, et donc il vise à mieux comprendre votre manière de penser et de mettre en œuvre la gestion de classe, ainsi qu'à recueillir votre point de vue professionnel. Et il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse aux questions que je vais vous poser, et l'entretien sera bien évidemment anonymisé, vous n'apparaîtrez pas dans mon mémoire.

PE : Ok.

L : Etes-vous prête à commencer ?

PE : Oui.

L : Alors, j'aimerais savoir si vous avez des connaissances spécifiques concernant la gestion de classe.

PE : (Euh) Quelques petites connaissances, nous avons cette année justement une formation au niveau de l'équipe de l'école, des animations pédagogiques sur l'inclusion. Voilà, et on parle plus particulièrement justement de la gestion de classe, pas forcément pour des enfants en particulier, mais sur la gestion de classe en général. On nous a donné quelques astuces, quelques exemples. Voilà, on doit, ce n'est pas encore terminé, on doit se revoir au mois de février pour faire le point sur cette formation. Voilà, (euh) sinon, (euh) lors de ma formation initiale, j'ai eu très très peu de formation là-dessus. Et après, c'est de l'expérience au fur et à mesure, et avec certaines années difficiles, appel du RASED ou des référents de situation complexe qui viennent pour tel ou tel enfant de l'école ou de la classe et qui, du coup, amènent des informations voilà des informations qui servent les années suivantes aussi. En équipe éducative aussi, on peut échanger parfois avec des psychologues ou des professionnels en fait, ou d'autres (euh) du CMP par exemple, (euh) voilà par rapport à certains troubles. Et voilà, ça sert aussi pour d'autres enfants, pour d'autres situations que celles pour qui ont fait la réunion.

L : Merci. Et oui, pour revenir un peu sur les formations que vous avez eues, est-ce qu'au cours de votre carrière, vous avez eu d'autres formations quand même dites en continu ou pas sur la gestion des heures scolaires?

PE : Non, (silence 2s) je ne m'en souviens pas en tout cas. J'ai eu des formations, mais plus sur des contenus (silence 2s) des contenus de français, maths, (euh) sur la gestion de classe non (silence 3s). Fin cette année, nous avons quand même une formation sur l'école inclusive sur l'école. Dans cette formation, on nous conseille de mettre des choses en place dans la classe qui sont utiles et valables pour tous les élèves. De ne pas se focaliser sur tel enfant ou tel enfant parce que s'il faut qu'on mette des outils en place pour chaque enfant comme il y a de plus en plus d'enfants à besoins éducatifs particulier ça devient compliqué. Et que en fait tous les enfants peuvent bénéficier de certains aménagements, par exemple mettre un emploi du temps de la journée visible par tous où on coche au fur et à mesure ce qui a été fait ou faire avancer un petit bonhomme c'est utile à tous pour se repérer dans le temps. Mettre les règles de vie avec des picto très clairs, par rapport aussi aux lieux dans la classe, ils nous disaient en maternelle, par exemple, que les élèves ne comprenaient pas que le bureau de la maîtresse on n'y touche pas parce que pour les plus grands c'est plus facile à comprendre mais pour les enfants de maternelles c'est une table comme une autre mais on peut mettre le picto interdit, par exemple, sur le bureau. Et on leur explique que là c'est interdit d'y toucher et on, parce que des fois on le dit mais on ne met pas forcément une affiche dessus, un picto et du coup ça servira aux enfants qui touchent tout, qui ont du mal à respecter les règles mais ça peut servir aux autres aussi en fait. Voilà (euh) l'affichage aussi par rapport aux apprentissages, bon ça c'est pour les plus grands mais quoique mais c'est ce qu'on sait déjà, ce qu'on va apprendre. Être explicite sur les objectif du jour et ce qu'on a appris. On fait une nouvelle affiche avec ce qu'on a appris et la prochaine fois on prendra la nouvelle affiche qui deviendra l'affiche… Et sur le tableau, il y a le côté gauche, ce qu'on sait déjà, au milieu aujourd'hui et à droite ce qu'il reste à apprendre. Et des affiches qu'on met sur des cintres pour pas non plus encombrer la classe. Il y a toute la question d'affichage pour la gestion de classe, ne pas encombrer la classe d'affichage. Pour l'oral aussi, elles nous disaient qu'on peut aller dans un coin où il n'y a pas d'affichage comme ça il ne sont pas distraits et ils se concentrent sur ce que nous sommes en train de faire. Et à d'autres moments il y a besoin d'aide d'autres affichages mais on peut sortir les affiches dont on a besoin et on demande à un enfant d'aller chercher l'affiche de la leçon de grammaire et on vient l'afficher à ce moment-là. Voilà. Il y a des techniques qui servent aux enfants qui ont des difficultés pour se consacrer mais qui servent aussi à toute la classe, les sabliers, les timers. Puisque l'enfant qui a du mal à rester attentif il sait que pendant 10 minutes en fait je vous explique quelque chose vous m'écoutez, on met un timer, il sait qu'après ça va être un travail individuel ou de groupe donc il va se concentrer plus facilement sur ce moment-là. Et au contraire les enfants qui n'aiment pas faire le travail

écrit individuel, s'ils savent que ça va durer 15 minutes et qu'après on va faire autre chose, ils se disent bon allez un quart d'heure je m'y mets. Donc, voilà, le timer c'est un outil que je commence à mettre en place mais que je n'avais pas trop l'habitude de m'en servir. Pour les affichages aussi, je vais essayer de mettre les affiches sur un portant pour pouvoir afficher seulement celles dont on a besoin. Je ne sais plus après ce qu'ils nous ont dit d'autres à cette formation mais c'était ça un peu l'idée, de mettre des choses en place qui servent à tout le monde pour que ce soit plus facile l'inclusion. Puisque plus ça va, plus les classes sont hétérogènes avec des profils différents et il faut s'adapter à tous.

L : Très bien. Alors, vous avez déjà commencé un petit peu à répondre à cette question. Au cours de votre carrière, est-ce que vous avez du coup essayé différents types de dispositifs ou de démarches dans la gestion de classe?

PE : Oui, (silence 2s) oui en fonction de la classe, des élèves, de certains élèves en particulier. Sur la gestion de classe en général (euh) j'ai travaillé longtemps avec les maternelles donc j'ai essayé plusieurs dispositifs, je ne sais pas si ça rentre dans le cadre du mémoire mais par exemple des classes partagées en groupe fixe avec des ateliers qui tournent sur la journée ou sur la semaine, où les enfants sont obligés de rester tel temps à tel atelier, voilà. D'autres moments, c'est des ateliers plus libres, c'est-à-dire que sur inscription, (euh) voilà des ateliers autonomes, des ateliers dirigés ou semi-dirigés avec l'ATSEM, du coup les enfants pouvaient aller, pouvez commencer par l'atelier de leur choix et dès qu'ils avaient fini en fait le travail, ils pouvaient soit changer d'atelier, soit aller dans un atelier de repli, en attendant que l'autre atelier soit libre, voilà donc gestion (silence 2s). Les groupes, du coup, n'étaient pas figés, (euh) chaque fois ça changeait, puis il pouvait aussi y avoir des groupes de temps en temps de niveau homogène pour travailler certaines notions, mais en général, c'est plutôt des groupes hétérogènes. (silence 2s) Voilà, gestion de classe après je sais pas (silence 3s)

L : Et est-ce que vous avez senti une différence, parfois, des dispositifs qui pouvaient mieux marcher. Par exemple, lorsque vous faisiez plus les groupes libres pour les enfants ?

PE : Ce qui est intéressant avec les groupes libres, c'est que ça permet qu'on aille chercher les enfants qui ne sont pas très motivés par les apprentissages, au moment où on est disponible pour eux, en fait et pour les motiver, pour les accompagner (silence 2s) parce que il y a certains enfants, si c'est un atelier autonome, ils vont rester sur la chaise parce qu'on les oblige à rester à cet atelier-là, mais ça n'avance pas, donc ça sert à rien, en fait, autant qu'ils

aillent faire un jeu libre pendant ce temps-là et qu'au moment où nous on est disponible, parce qu'on a fini un atelier dirigé avec notre groupe, on puisse aller le chercher ou les chercher pour faire ensemble les apprentissages. Alors tout ça, c'est pour les maternelles, pour les plus grands, je ne sais pas si on pourrait concevoir comme ça, (euh) voilà, je ne sais pas.

L : Ensuite, vous avez dit que, suivant les classes, vous aviez fait évoluer vos pratiques, est-ce qu'il y a eu un réel changement dans votre gestion de classe quand vous êtes passées de maternelle au CP ? Ou pas spécialement. Est-ce que vous avez changé, voilà votre manière de réguler les désordres ?

PE : Alors, j'ai voulu, cette année en particulier, parce que j'avais un CP à 21 élèves en début d'année, je trouvais que ça faisait beaucoup. Les deux autres années, c'était plutôt entre 14 et 18. Donc, 21, je me suis dit, ça va être quand même plus facile de faire des groupes, justement, de fonctionner un peu comme en maternelle, avec un groupe avec moi, un groupe en autonomie, un groupe sur fiches, pour que je puisse suivre. Et puis, je savais aussi que ce serait un groupe pas très facile (euh) avec des enfants pas très élèves, en fait, à l'arrivée (silence 2s) puisque j'avais eu des contacts avec des enseignants des grandes sections. Mais en fait, ça n'a pas fonctionné du tout comme je pensais, voilà (petit rire). Alors déjà, il y a deux choses, je pense. Quand ils arrivent au CP, finalement, les enfants, ils veulent se sentir comme des grands, comme au CP. Donc, eux, ils préfèrent les tables face au tableau, alors que moi, j'avais prévu, justement, des tables en îlot. J'avais prévu aussi des tables face au tableau, mais assis par terre, en regroupement comme en maternelle. Et en fait… Et puis, pas de place fixe suivant l'activité. Ils allaient à une table ou à une autre. Il y avait des bacs pour les trousses. Enfin, j'avais prévu tout ça, sauf qu'ils n'étaient pas (silence 2s) pas près du tout à ce fonctionnement. C'était le bazar devant le tableau, parce que rester assis en regroupement, alors que c'est ce qu'ils auraient dû faire en maternelle enfin je ne sais pas (petit rire) ça n'a pas fonctionné. Je passais mon temps, en fait, à leur dire de s'asseoir correctement, d'arrêter de discuter, de ne pas aller sous la table à quatre pattes. Donc, déjà, je crois qu'au bout de... Et puis, oui, le travail en atelier aussi autour des tables, c'était très, très compliqué, très bruyant, très agité. Donc, au bout de trois, quatre jours, j'ai remis une table pour chacun avec un prénom à chaque table. Ça a déjà apaisé un peu la classe. Ils avaient besoin, je pense, d'avoir leur place. Et puis, au bout de quelques jours de plus, dix jours de classe, je pense, j'ai mis les tables face au tableau. On a arrêté les regroupements au sol (petit rire). Voilà. Et ça a permis quand même de poser un peu plus la classe. Et du coup, voilà. Alors, maintenant que les

enfants sont un peu plus élèves de CP, qu'ils ont compris ce que je veux, j'essaie de remettre des temps d'atelier, de jeu, de manipulation, en fait, pour les mathématiques ou la lecture. Mais c'est à des moments spécifiques (silence 2s) voilà.

L : Et oui, vous voyez vraiment, du coup, une différence quand vous avez bien remis les tables ?

PE : Oui, oui oui.

L : Sur leur comportement ?

PE : Oui, ils étaient, ils avaient leur place face au tableau. Ils étaient presque en îlot et en fait, ils se croyaient en récréation. Et je pense qu'ils étaient contents quand ils ont vu la classe disposée comme ça. Ils étaient contents de rentrer dans une classe qui ressemblait à une classe de grand en fait, d'élémentaire. On a travaillé pour eux en îlot, ça ne représentait pas une classe de CP. Je pense que je voulais faire une transition un peu plus douce entre la maternelle et le CP. Mais en fait, avec ce groupe là, en tout cas, ça n'a pas fonctionné. Ça peut fonctionner avec d'autres, certainement. Mais du coup, c'est pas facile de se projeter pendant l'été sur comment ça va se passer. Puisque ça dépend beaucoup, je pense, du groupe d'enfants. Voilà, je pense que l'an prochain, on commencera comme au CP, face au tableau, quitte à, au contraire, en fait, revenir, assouplir après peut-être les choses, une fois que les habitudes sont prises en fait.

L : Donc (silence 2s) vous pensez qu'il faut agir de manière différente et adapter sa gestion de classe selon la dynamique des classes ?

PE : Oui, parce que la classe que j'avais l'an dernier de CP était une classe (silence 2s) ils avaient tous envie d'apprendre. Ils avaient pour la plupart un bon niveau en arrivant au CP, mais il y en avait quelques-uns plus en difficulté, quelques-uns aussi avec quelques troubles de l'attention. Mais (euh) ils avaient une forte envie d'apprendre, en fait, toute la journée. C'était qu'est-ce qu'on fait après ? Enfin, toujours motivés. Donc, eux, je pense que j'aurais pu les mettre dans n'importe quelle disposition, même s'il pouvait y avoir des bavardages. Et des (euh) voilà, ce n'était pas non plus des images, mais ils rentraient vite, très vite dans ce qu'on leur demandait, dans les apprentissages. Cette année, en fait, voilà j'ai eu des enfants qui sont arrivés au CP avec plus l'envie de jouer que d'apprendre. Voilà, donc, c'est différent.

L : Est-ce que vous avez fait d'autres adaptations dans la régulation des ordres en classe, en début d'année ou pendant l'année, par rapport à cette même classe ?

PE : Par rapport à la classe de cette année, il y a eu des adaptations pour la classe entière et certaines adaptations pour certains élèves aussi qui ont un comportement particulièrement compliqué. Alors pour la classe entière, par exemple, tout le début d'année, là, c'était même compliqué pour qu'ils viennent se ranger à la fin des récréations, pour sortir l'ardoise au moment du calcul mental, ça prenait dix minutes. Enfin, tout était long parce que j'avais l'impression de parler au plafond. Ils continuaient quand je disais « Allez, on range les fêtes, on sort l'ardoise ». Tout le monde continuait comme si je n'avais… Il y en a deux peut-être qui écoutaient, comme si je ne parlais pas, en fait. Donc (euh) j'ai installé un petit défi, un défi collectif pour la classe. C'est-à-dire que dès que toute la classe faisait ce que je demandais de façon rapide, on gagnait (silence 2s) J'avais dessiné un clown et on coloriait un clown qui jongle, une balle de jonglage pour le clown. Et quand toutes les balles ont été coloriées, il y a eu une surprise pour la classe. Donc, c'était pour motiver la classe entière à écouter. Et ça a quand même bien marché. Ils étaient motivés pour gagner les balles. Ils ne savaient pas encore ce que serait la surprise. Ils pensaient à des bonbons ou quelque chose, un coloriage. Et la surprise, la récompense, ça a été d'aller se promener, faire une promenade à l'extérieur. Mais il a fallu quand même pour gagner… Je crois qu'il y avait 12 balles à gagner. Il a fallu plusieurs jours. Ça n'a pas non plus été tout de suite. Mais j'ai quand même vu la différence. Je pense qu'ils ont compris aussi ce que je demandais en fait. Après la récréation, on vient se ranger devant la classe. Ce n'est pas gagné tous les jours, mais ça va beaucoup mieux qu'au mois de septembre. Alors maintenant, ce que je fais au moment de sortir l'ardoise, c'est que je valorise ceux qui écoutent. Et ça marche aussi très très bien. Par exemple, s'il y en a trois qui ont déjà sorti l'ardoise alors que d'autres sont en train de papoter ou de vaquer à d'autres occupations. Alors je dis « Ah, ça y est, il y en a trois qui ont sorti leur ardoise ». Et puis là, il y en a un quatrième et il lui dit « Quatre ». Et puis le cinquième, sixième, il se motive et ça va quand même beaucoup plus vite comme ça. Après la classe, elle reste très bruyante. Ils ne savent pas parler doucement. Ça commence à aller mieux. Il y a des moments où on a du calme, mais il y a encore beaucoup de moments très bruyants. Du coup, la conseillère pédagogique m'a proposé de tester dans ma classe alors elle appelle ça (silence 2s) je ne sais plus, c'est un genre de protocole en fait avec des défis pour apprendre à parler moins fort et à gérer justement la gestion du bruit dans la classe. Donc, on a commencé juste au début décembre. C'est-à-dire qu'au cours de la journée, on fait des défis. Par exemple,

pendant 30 secondes, c'est niveau zéro. Alors, on a expliqué aux enfants ce que c'était. Niveau zéro, c'est personne ne parle. En fait, tout le monde se tait. Niveau un, c'est on peut parler à son voisin, mais il n'y a que le voisin qui entend. Donc, c'est vraiment très, très bas. Les autres autour ne doivent pas entendre ce qu'il se dit. Niveau deux, c'est on parle doucement. Par exemple, pour un travail de groupe, il n'y a que le groupe fin même si on entend que ça discute avec le groupe, ça ne doit pas gêner les autres élèves. Niveau trois, c'est la parole normale. Et niveau quatre, c'est quand on est dehors. C'est pour crier. Niveau quatre dans la classe, c'est interdit. Donc, les défis, c'est par exemple, on va faire un petit défi et pendant 30 secondes, c'est niveau zéro. Et pendant ce temps-là, je pourrais éventuellement donner la consigne qui suit ou pas. D'ailleurs, des fois, c'est juste pour se poser. Et du coup, si le défi est réussi, que personne n'a parlé pendant un niveau zéro… Ça peut être aussi niveau un, par exemple, le temps d'aller à la bibliothèque. Il faut juste traverser le couloir de l'école pour aller jusqu'à la bibliothèque ou même un niveau zéro. Et voilà si c'est réussi, on gagne des points. Alors au début du défi, on a une grande grille (euh) je ne sais plus, c'est la conseillère pédagogique qui me l'a donnée (euh) je ne sais plus. Je crois qu'il y a une centaine de cases. Enfin pas mal en tout cas (petit rire). Une centaine de cases. Et alors, si on gagne un défi de niveau zéro là, où c'est silence complet, on gagne 5 points. Donc, je remplis 5 cases. Je mets 5 croix ou 5 coeurs. Niveau 1, c'est 4. Niveau 2, c'est 3. Et voilà (silence 2s) Et après, je choisis les défis volontairement très courts au début parce que l'idée, c'est de leur montrer qu'ils peuvent réussir à parler moins fort. Et l'idée voilà, c'est que quand toute la grille est remplie, qu'on a gagné tous les défis et qu'on a rempli la grille, c'est eux qui ont choisi la récompense qu'ils auront. On a voté. Voilà donc la récompense qui avait été votée, c'était de faire des coloriages et des bricolages de Noël parce qu'on pensait que le défi serait réussi avant les vacances. En fait, ça n'a pas marché. Même s'ils sont motivés qu'il y a eu beaucoup de défis réussis quand même, il y en a certains qui ont raté. On a quelques enfants aussi dans la classe qui ont du mal à se taire. Et puis ce n'est pas à moitié réussi, s'il y en a un qui parle, c'est zéro point. En fait, on a réussi à remplir la grille le dernier jour avant les vacances. Du coup, à la rentrée, là, ils auront droit à leur récompense et on va faire une carte de bonne année. Du coup, ils vont avoir un temps de (silence 2s) Je vais leur proposer des choses, donc ça sera assez libre avec de la peinture, des feutres, des paillettes. Voilà, c'est leur récompense.

Et on va recommencer une nouvelle grille où on aura la récompense. Alors, la deuxième qu'ils avaient choisi dans les votes, en fait, parce qu'il y a des enfants qui avaient été déçus, qu'on ne prenne pas leur récompense. Alors, je ne sais plus si c'est de faire une promenade ou il y avait aussi (euh) ils voulaient faire des jeux de cache-cache, du facteur n'est pas passé, des jeux de ce genre-là. Je ne sais plus. Il faudra que je regarde lequel c'était. Voilà, donc on recommence avec une nouvelle grille. Et l'idée, c'est d'allonger les défis, en fait, de passer à une minute ou de passer à 10 minutes, par exemple, de travail en atelier ou avec le niveau 2. Première grille, c'était vraiment des défis très courts. On va essayer de (silence 2s) Je verrai en fonction de leur état, parce que le but, c'est de leur montrer toujours qu'ils peuvent réussir, pas de jamais gagner les points. Et c'est vrai quand même que j'avais remarqué, petit à petit, ils arrivent aussi à parler moins fort. Et à se taire, sur certains moments, pendant l'écriture, par exemple, ça ne dure pas toujours très longtemps, mais il y a de plus en plus de moments calmes dans la classe, ce qui fait quand même du bien. Voilà, donc ça, c'est pour la gestion plus collective. (silence 5s) Il y a aussi... Je suis en train de penser aux règles de vie qui avaient été établies en début d'année avec ma collègue qui me fait la décharge du vendredi, parce que c'est plutôt elle qui se charge de l'EMC. Et elle essaie, elle, le vendredi aussi, sur la journée, de faire, je ne sais pas comment ça s'appelle, un tableau avec des zones vertes, oranges, rouges. Là, et l'enfant, en fait, s'il fait une bêtise, il descend en orange, mais il peut remonter en vert. Et à la fin de journée, les parents savent comment ça s'est passé. Moi, je n'ai pas voulu le faire sur tous les jours de la semaine, parce que je pense que... Ça veut dire que tous les soirs, il faut prendre le temps de voir chacun, mille années, de le noter. C'est chronophage. Je pense que je ne le ferai pas. Donc, il vaut mieux pas que... Voilà. Je pense que je ne m'y tiendrai pas. Donc, ce n'est pas la peine de commencer.

L : Et ça a été expliqué aux parents que c'est que le vendredi, c'est quoi, c'est sur leur cahier de ?

PE : Ils ont eu un petit livret spécial, en fait, où c'est marqué que c'est le vendredi. Voilà.

L : D'accord. Et peut-être pour revenir un peu sur les règles de classe, parce que, du coup, pendant l'entretien avec les élèves, je leur est posé des questions sur... Est-ce qu'ils connaissaient les règles, tout ça ? Et c'est vrai qu'il y en a qui ne savaient pas que les règles étaient affichées dans la classe, ou ils ne se rappelaient pas de les avoir vues en début d'année.

PE : Oui, alors c'est vrai qu'ils l'ont vue en début d'année avec maîtresse L, qui sont affichées pourtant sur une porte qui est devant eux. Mais il y a aussi, parce que c'est écrit, mais il y a des petits dessins pour qu'ils comprennent mieux la règle, vu qu'ils ne sont pas lecteurs au début d'année. Mais ça, oui, c'est peut-être pas (silence 2s) Ca n'a pas peut être pas été assez explicite et répétée par la suite. En fait, ça a été fait en début d'année, et puis point barre.

L : Est-ce que des fois, oui, vous appuyez sur les règles ?

PE : Alors des fois, voilà, ça m'est arrivé, du coup, là, de m'appuyer dessus. Et puis j'ai aussi essayé d'illustrer certaines règles de façon un peu plus grande. Par exemple, se ranger avant de rentrer devant la classe, et je l'ai affiché sur la... Alors j'ai fait en décembre, affiché sur la porte, en fait. Au lieu de répéter, venez vous ranger, je montre l'étiquette, on se met à rendre, voilà, avant de rentrer. Des choses comme ça. L'étiquette aussi "chut", mais ça, c'était avant les défis silence, là, j'avais essayé de faire une étiquette aussi pour se taire, avec une petite lumière, quand je voulais le silence de la classe. Du coup, c'est un peu à double effet avec notre défi, mais voilà. Peut-être qu'il faudrait y revenir sur ces règles de vie, puisque les enfants n'ont pas l'air de savoir où ils sont. Le mois de janvier, ça sera peut-être l'occasion d'en reparler, de leur montrer où c'est (petit rire).

L : Merci. Alors, maintenant de manière un peu plus générale (euh) j'aimerais savoir quels sont les principes qui guident vos choix dans la gestion de classe ? C'est -à -dire quelle est votre conception de cette gestion de classe ? Comment vous la pensez, et pourquoi ?

PE : Alors (silence 2s). Le but, quand même, de la gestion de classe, l'objectif, c'est d'avoir une classe assez calme et sereine pour que les apprentissages se fassent de la meilleure façon possible. L'idée, c'est ça, quand même, c'est les apprentissages. Alors (silence 3s) il y a aussi de façon à ce qu'il y ait de bonnes ambiances entre les enfants, entre les élèves, parce que quand il y a des disputes permanentes et qu'ils passent leur journée à se chicaner parce qu'il a piqué son feutre, qu'il a pris la gomme, que son pied est sous sa table ou voilà. Mais c'est dur parce que ça devient compliqué aussi pour les apprentissages. Et puis bon, l'idée, c'est aussi de leur apprendre à vivre ensemble. Donc, il y a ces deux côtés. Alors, l'idée, ce n'est pas qu'ils soient assis en silence toute la journée, puisqu'il y a des moments où pour apprendre, justement, il faut pouvoir parler avec les autres, discuter, argumenter, faire du travail de groupe. Ou faire (silence 2s) moi, j'aime bien travailler avec des jeux de société pour faire passer certaines notions ou des manipulations en petits groupes. Et pour pouvoir faire ça, je

ne peux pas être avec un groupe si le reste de la classe est un bazar innommable. Donc, il faut qu'ils apprennent à travailler soit en autonomie tout seul ou soit en groupe de façon assez calme pour que le reste de la classe puisse travailler aussi. C'est surtout ça. Voilà, du coup, c'est aussi avoir une bonne ambiance en classe, c'est aussi leur donner envie de venir, d'apprendre, de travailler, leur montrer que c'est (silence 3s) que c'est agréable aussi d'apprendre de nouvelles choses, même si c'est difficile, même s'il faut s'entraîner, même si on fait des erreurs. Et puis, de s'aider les uns les autres aussi.

L : Et là, vraiment, cette question va rejoindre la précédente mais plus au niveau des valeurs. Bah quelles sont les valeurs qui guident vos choix si vous en avez un lien avec la gestion de classe ?

PE : Oui, du coup, c'est un peu comme je disais, la valeur d'entraide, de goût de l'effort aussi, parce que beaucoup d'enfants là, je trouve de plus en plus attendent que ça se passe. Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur demande de faire, de travailler entre guillemets, de faire des efforts. Je ne sais pas si à la maison, on leur demande de trop, parce que je pense que c'est un lien de, par exemple, mettre leur linge au sale, de mettre la table, de participer activement aux tâches quotidiennes dans la mesure de leurs possibilités, parce que c'est des choses en fait (euh) c'est ça, tout ne vient pas comme ça en attendant que ça tombe du ciel. Il faut des fois faire des efforts. Il y en a, voilà, le feutre tombe, ils attendent que quelqu'un aille le ramasser. (silence 2s). Le rangement aussi de la classe est parfois compliqué (petit rire). Voilà c'est le goût de l'effort, du travail, de s'appliquer, de faire du mieux qu'on peut et l'entraide avec les autres. Comprendre aussi qu'il y en a qui ont plus de difficultés, qui sont plus lents. Et bah on attend, on aide ou on fait autre chose en attendant. Et qu'on peut être aussi pas forcément le meilleur partout, que peut-être en sport, par exemple. On n'est pas très bon à la course, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est de s'améliorer (silence 2s) de se soutenir aussi les uns les autres.

L : Vous avez parlé un peu justement de ce qui se passe aussi dans les familles. Pensez-vous que la manière de gérer la classe a une incidence sur l'éducation des élèves ? Est-ce qu'il y a un lien ? Est-ce que cette éducation est partagée entre l'enseignant en classe et la famille ?

PE : Alors, c'est plus facile quand on a le même discours avec la famille par rapport au conflit, par exemple, avec les autres enfants. Quand l'enfant nous dit « oui, mais papa, il me dit que j'ai le droit de taper si on m'embête », c'est vrai que nous, derrière, on rame pour dire « ben non, si on t'embête, tu peux faire un message clair, tu peux venir voir un adulte si tu ne t'en sors pas du message clair, tu peux trouver de l'aide, mais taper en retour, ne fera pas mal,

c'est les choses ». Et pour certains enfants, c'est compliqué d'entendre ces deux discours différents. Voilà bon après soit on va discuter aussi avec les familles, soit on dit aux enfants, à l'école, ça se passe comme ça, à la maison, tu vois avec papa et maman, mais à l'école, c'est comme ça. Après, c'est important quand même de recevoir les familles (silence 2s) déjà pour leur parler de comment ça se passe en classe avec leurs enfants et nos difficultés et voir avec eux ce qu'on peut faire de commun, en fait, pour avoir un même discours. (silence 3s)

L : Merci.

PE : Après, je ne suis pas sûre que ce qu'on fait en classe retentisse dans la vie des familles, mais bon je ne sais pas (petit rire).

L : Pour revenir aux règles de la classe, pensez-vous que les règles de la classe doivent être appliquées de la même manière pour tous les élèves ?

PE : (petit rire) Alors, il y a des exceptions, parce qu'on est obligé de faire des exceptions pour certains élèves, parce que sinon (euh) on ne s'en sortirait pas. Par exemple (euh) alors après, ce n'est pas forcément une règle qui est affichée au tableau. Mais par exemple, on ne sort pas des jeux de construction pendant qu'on fait des mathématiques ou de lecture (petit rire). Ou on ne va pas faire un puzzle. Mais pour certains enfants qui ont beaucoup de mal, je pense, qui ont des gros troubles de l'attention et de l'hyperactivité, TDAH, ils ont besoin de (silence 2s) rester élèves tout le temps de classe, c'est trop long pour eux. Donc, ils ont besoin de sasses pour faire autre chose, pour décompresser. Donc, eux, ils vont avoir un emploi du temps adapté. Alors, soit c'est mieux si c'est noté, par exemple, sur un emploi du temps qui leur est propre, les pauses en fait où ils ont le droit d'aller faire un jeu et tout ça. Mais pour certains enfants qui rentrent au CP, je pense à un cette année, c'était même ça trop compliqué en fait. Pour l'instant, il a une table avec les autres, où il élève comme les autres. Il a une table à part aussi, où il peut aller travailler dans son coin quand il a du mal à être dans le groupe classe. Sur cette table, il peut aussi faire des coloriages, regarder un livre, voilà. Mais il lui arrive aussi, soit d'aller au fond de la classe faire un puzzle, soit même de sortir dans le couloir devant la porte pour faire des jeux de construction parce que. Mais en fait, pour le moment, c'est encore un peu des va-et-vient en fonction de ses disponibilités. J'essaye bien de lui faire un peu du temps avec un temps de travail, un temps de pause, un temps de travail, un temps de pause, mais on n'a pas réussi encore à bien respecter tout ça. On m'a conseillé le timer, le sablier, sauf que (silence 2s) c'est compliqué parce qu'en fait, il vient travailler avec

les autres quand ça l'intéresse. C'est-à-dire que si, par exemple, au moment de la lecture, on regarde une petite animation sur le TBI ou même en maths ou sur les alphas. Par exemple, sur les alphas avec le nouveau son, il va venir. Si, à certains moments, on travaille, je ne sais pas, sur l'ardoise, mais que ça l'intéresse pour une raison ou pour une autre, il va venir, mais tout aussi bien, il va repartir au bout de cinq minutes, mais il va repartir à sa table faire un coloriage et tout en écoutant ce qu'on fait (silence 2s) ou pas (petit rire). Ça dépend des moments. Après, j'essaie quand même de le contraindre à faire le travail écrit (euh) sur le cahier de lecture, les exercices de lecture, par exemple, ou la fiche de calcul mental, mais elle n'est pas toujours faite en même temps que les autres. Quelquefois, c'est après, quelquefois, il faut être vraiment avec lui, la mise au travail est encore difficile. Voilà donc pour cet enfant-là, les règles sont adaptées, après, les règles principales, ne pas faire mal aux autres, ça, ça reste évident quoi. Ranger aussi, quand on a mis du bazar, a priori, il doit ranger, mais en pratique, il arrive assez souvent qu'il jette les jeux et que ce soit impossible de le faire ranger, donc c'est les autres qui rangent à sa place, ils sont gentils (petit rire). Voilà, ça dépend des jours, il y a des moments, des fois, où ils rangent aussi, mais voilà. Donc il y a des règles qui sont assouplies disons, qui sont (silence 3s), voilà, mais d'autres qui restent incontournables, ne pas faire mal aux autres, c'est incontournable.

L : Donc oui, ce que vous dites, c'est que vous avez des attentes, des fois, qui sont différentes, selon le profil ?

PE : Oui.

L : Est-ce que dans vos remarques aussi, vous différenciez ? Les remarques que vous allez faire (euh)

PE : Oui. Si par exemple, quand je lui demande de sortir l'ardoise, par exemple, quand on gagnait des balles de jonglage pour sortir les ardoises, par exemple, cet enfant-là, il ne comptait pas, en fait. S'il n'avait pas sorti, je donnais quand même le point à la classe, parce que sinon, ils n'auraient jamais eu de point. Et l'idée, ce n'est pas non plus que tout le monde lui en veuille tout le temps. Par contre, sur les défis silences, en fait, il est tout à fait capable de respecter les défis silences et de comprendre le truc. Donc là, puis il a évolué aussi depuis le mois de septembre, ça va quand même beaucoup mieux dans voilà. On le connaît mieux aussi, c'est un élève qui est arrivé cette année à l'école. Petit à petit, on a appris aussi à se connaître, je vois mieux comment il va réagir. Il a eu des soins aussi qui se sont mis en place,

des choses qui évoluent. Et pareil avec lui, les règles que je lui demandais au début d'année, ce n'est pas la même chose que ce que je lui demande maintenant (silence 2s). Au début de l'année, c'est surtout ne pas faire mal aux autres, c'est quand même à peu près acquis. Il y a eu quelques petits moments avant les vacances compliqués, mais de façon générale, quand même, c'est beaucoup, beaucoup mieux parce qu'en septembre, octobre, c'était quotidiennement en fait. Maintenant que ça, c'est acquis, ce que je lui ai dit, je voudrais que maintenant, au niveau du travail, qu'il fasse le travail, j'essaie qu'il soit plus élève par rapport à son travail. Et une des règles aussi que j'essaie, c'est de ne pas déranger les autres quand ils travaillent. Lui, ce qu'il voudrait, c'est prendre un jeu de domino par exemple, s'installer avec un camarade de la classe pour faire un domino pendant que je suis en train d'expliquer la numération. Donc il y a des moments où ce n'est pas possible de jouer avec les autres et ça, c'est encore compliqué parce que c'est un enfant qui demande beaucoup d'attention et qui a envie qu'on soit avec lui, qu'on s'occupe de lui. Voilà, on en est là avec cet enfant-là, c'est laisser les autres travailler en fait. Il y a des règles un peu spéciales pour lui.

L : Justement, dans ce cas-là, mais peut-être à d'autres moments dans votre carrière, lorsque vous adaptez votre démarche pour un élève, présentant des difficultés de comportement, est-ce que le reste de la classe en est informé ?

PE : Pas forcément sur les règles, je ne vais pas leur dire. Lui, il a le droit de sortir le puzzle de façon explicite comme ça. En même temps, c'est des enfants qui ont toujours eu d'autres élèves dans leur groupe. Maintenant, c'est rare qu'on ait une classe où il n'y a pas un enfant à besoin éducatif particulier. Du coup, les enfants, ils savent qu'il y a des différences, je pense. Mais pour cet enfant, cette année par exemple, particulièrement au début d'année, on a fait quand même au moins un conseil d'élèves, je pense même deux ou trois, un dont je me souviens bien où l'enfant n'était pas là et on a pris le temps de parler parce qu'il tapait beaucoup à ce moment-là. Donc, ils ont pu s'exprimer aussi, dire oui, mais il m'a fait mal, il m'a tapé, etc. Il m'a poussé. Et du coup, on a expliqué, alors il y avait avec moi une maîtresse du RASED, maîtresse ESAR, et on expliquait à toutes les deux qu'il avait beaucoup de mal avec la frustration. Que quand il était en colère, il avait du mal à ne pas taper, que c'était pour lui très compliqué, mais qu'ils ne devaient pas se laisser faire. On a expliqué ce qu'ils pouvaient faire aussi pour se défendre sans le taper à leur tour. On savait que c'était compliqué pour eux, qu'on allait faire attention à eux et qu'on allait l'aider aussi à aller mieux. Et du coup (silence 2s). Ils ont quand même une bonne relation avec lui, ils aiment bien jouer

avec cet enfant parce que c'est un enfant qui, en dehors de ces crises-là, qui étaient quand même quotidiennes du début d'année, est très intéressant. Il s'intéresse à plein de choses, il aime bien jouer aux jeux de société avec les autres, il cherche les autres aussi, il aime beaucoup le contact. Donc ils ont quand même (euh) voilà. Mais c'est vrai que ça reste compliqué quand ils sont au mauvais moment, au mauvais endroit et qu'ils reçoivent un livre qui vole, un kapla ou une baffe.

L : Est-ce que c'était un choix que cet élève ne soit pas là pour le conseil d'élève ?

PE : Oui, il part régulièrement pour des soins à 15h, donc c'était un choix de le faire après, quand il n'est pas là, pour que les enfants puissent s'exprimer librement sans que lui se sente attaqué parce que les 20 gamins ont quand même dit « il m'a tapé, il m'a fait ci ce matin, il m'a fait ça » et s'il avait été là, ça aurait été quand même difficile difficile pour lui à entendre. Après, on en parle avec lui aussi, mais pas de cette façon-là quoi (silence 3s). Après, je lui dis « je sais que c'est compliqué pour toi, je sais que rester assis et écouter c'est compliqué, donc tu peux aller faire un puzzle, mais je veux que ce soit calme, je veux pouvoir travailler avec les autres, donc tu as le droit d'aller faire un jeu, mais pas de déranger les autres, tu peux jouer calmement. »

L : Vous pensez qu'il a conscience entre guillemet de ce qu'il peut faire, de ce que les autres, eux, n'ont pas forcément le droit ?

PE : Je pense quand même oui, parce qu'il sait que sortir de la classe, par exemple, pour un jeu de construction, il n'y a aucun autre élève qui est autorisé. Après, on en a un deuxième (euh) tourbillon j'allais dire qui essaie de se faufiler avec lui, parce qu'il a aussi des troubles de l'attention, mais pas au même niveau, et du coup, je me bagarre pour que le numéro deux reste en classe voilà. Mais oui, je pense qu'il sait qu'il a des choses. De toute façon, quand je lui dis, toi, tu as le droit de prendre un jeu ou un coloriage.

L : C'est vrai que je me suis demandé pendant l'entretien que j'ai fait avec lui, s'il se rendait compte de ça ?

PE : Après, il a quand même son emploi du temps qui est affiché sur le radiateur pour lui le matin. A chaque activité, on colorie la pastille en vert si ça s'est bien passé, si le travail est fait. Et il a droit à des gommettes, en fait, si ça se passe bien jusqu'à la récréation. Alors maintenant, on est passé jusqu'à midi, on a essayé d'allonger, il gagne une gommette, et une

autre à l'après-midi. Alors le travail, même si le travail n'est pas fait, ce n'est pas grave pour l'instant, c'était surtout par rapport à son comportement, c'est-à-dire s'il a laissé les autres travailler tranquille, s'il n'a pas fait des colères, on a pu finir. Voilà, je sens que cette histoire d'autocollants, de gommettes gagnées, il est content de gagner des gommettes, mais je ne suis pas sûre que ça le motive plus que ça quand même. Donc je pense à changer un peu de système pour la rentrée, c'est-à-dire que je me dis qu'au bout de 10 gommettes gagnées, par exemple, il aurait une petite récompense de plus. En plus, j'ai appris là par mail qu'il a été notifié à la MDA, il va avoir une AESH individuelle à 50% du temps, ce qui, quand même, j'espère, va changer les choses. Alors, Je ne sais pas si l'AESH, il pourra l'avoir rapidement (silence 2s) il va falloir voir ça à la rentrée. Parce que le matin, en fait, il arrive à peu près à suivre l'emploi du temps avec des allers-retours. Mais alors l'après-midi, par contre, le faire travailler, c'est quand même très compliqué. Il n'est pas du tout dans les apprentissages, il est très fatigable en fait. Et ça part souvent en énervement l'après-midi. Donc (euh) voilà, je me dis qu'on va renforcer cette idée de gommettes. Parce que par contre, ça marche bien. La carotte, pour lui, il est capable de se tenir très correctement s'il a quelque chose derrière en fait, une carotte. Après, on voit bien qu'au bout d'un moment, il explose. C'est difficile, ça lui demande beaucoup de se contenir. Mais il peut. Du coup, l'idée, c'est que chaque fois que je lui donne une gommette, je fais un trait sur un petit carnet, par exemple. Quand il a 10 traits, il aura une petite récompense. Mais alors je me disais, peut-être choisir le livre que je vais lire à toute la classe parce qu'il aime (euh) voilà, ça, ça lui plairait bien, je pense. Ou aller faire 5 minutes de jeu de raquette, je ne sais pas, avec l'AESH, quand il aura l'AESH. Ou alors avec moi à la récré, parce qu'il aime bien aussi les relations individuelles comme ça. Il faudrait que je trouve des petites récompenses courtes, mais qui le motivent pour plus se mettre au travail aussi l'après-midi, pour gagner les gommettes. Aussi sur le travail, il faut que je vois comment organiser la chose.

L : Et pensez-vous que ces petites récompenses, les autres élèves de la classe vont le comprendre ?

PE : Par exemple, les autres élèves de la classe n'ont pas tout ça, ils n'ont pas les gommettes. Alors, ils ont des gommettes quand ils écrivent bien sur leur cahier d'écriture, quand même. Pour qu'ils ne soient pas trop frustrés de la gommette (petit rire). Je pense oui, parce qu'aux autres élèves de la classe, en tout cas, s'ils posent la question, mais peut-être que je leur dirais même s'ils ne posent pas la question, le but c'est d'aider E1, d'aider cet élève, à être bien dans

la classe. Et ils le comprennent bien ça, que si cet élève est bien dans la classe, c'est plus facile pour eux aussi. S'il n'y a pas de comportement violent. Et on avait dit en début d'année, notre objectif c'est aussi de l'aider tous ensemble à ce que ça se passe bien. Donc ça en fait partie. Alors après, il y en a certains qui peut-être (silence 2s) je ne sais pas (petit rire).

L : Donc là on revient à un aspect aussi plus général. Pensez-vous que tous les élèves peuvent progresser par rapport au respect des règles et des autres au niveau du comportement ?

PE : Oui. Après il faut trouver, ce qui n'est pas facile c'est de trouver le levier en fait. Ce qui va les aider. Mais ça peut être long dans le temps (euh) ça peut être long. Et le problème aussi c'est que ce qui marche une semaine ou un mois ne peut plus marcher le mois suivant. J'avais eu un élève il y a quelques années en maternelle. En fait, (soufflement) tous les quinze jours il fallait trouver une autre façon de s'adresser à lui. Ce qui marche (euh). Il faut toujours inventer autre chose. C'est comme un peu la les gommettes ça s'essouffle un peu. Il faut (silence 2s) Mais je pense que tous les enfants peuvent. Après ce qui est compliqué c'est quand c'est (silence 2s). Alors si c'est un trouble, il y a quand même aussi les soins à l'extérieur, psychomote, psy, etc. qui jouent un rôle très important. Ça veut dire aussi qu'il faut que les parents soient conscients du trouble et fassent les démarches nécessaires. Et qu'il y ait de la place chez les professionnels. Parce qu'il y a toujours des listes d'attente interminables à l'orthophonie, psychomote, etc. En attendant voilà, on attend que les soins se mettent en place et c'est compliqué. Et quelquefois, ce n'est pas un problème de trouble de ce genre-là, mais c'est un problème de vie familiale très compliqué. Où les enfants ont vraiment de la colère ou même (euh) de trouble de l'attachement parce qu'ils ont une vie familiale hyper compliquée, en famille d'accueil. On a beaucoup d'enfants de, fin beaucoup, on a des enfants du foyer de l'enfance de T à l'école de C. Ce sont des enfants qui ont une vie familiale, mais des fois très très difficile. Et là c'est plus compliqué parce qu'en fait les choses qu'on met en place, ça commence à marcher un peu. Et puis, il s'agit qu'ils aient une visite avec la famille ou qu'ils aient quelque chose qui s'est mal passé pour que ça reparte à zéro. Quand leur vie extérieure à l'école en fait est (silence 3s) voilà a une grosse emprise sur eux et sur leur comportement, là c'est plus compliqué. Mais bon, il y a toujours des choses à faire. Mais quelquefois c'est long et on ne sait pas si on va y arriver.

L : Justement, vous avez dit que pour certains c'est plus long que d'autres. Est-ce qu'au cours de votre carrière, vous avez constaté que certains élèves progressaient davantage que d'autres

sur ces aspects de comportement ? Et quel regard portez-vous sur ces évolutions qui sont différentes ?

PE : Alors oui, il y a toujours des élèves qui sont plus faciles que d'autres. Et puis d'autres fois aussi, ça va mieux et puis l'année suivante, ça va pas. Il y a aussi quelquefois une question de relation avec l'enseignant ou avec les adultes autour. Il y a des enfants qui ont des caractères qui accrochent mieux que d'autres en fait. Il y a des enfants qui marchent beaucoup à l'affect. Et du coup, il peut y avoir des enseignants (silence 4s) très bienveillants, mais qui avec cet enfant-là, enfin ça marche moins bien ou je ne sais pas. Ou ça peut être l'enfant aussi dans sa vie qui a autre chose. Fin je pense à cet enfant qui était compliqué en maternelle quand il est arrivé au CP. Et bah bizarrement, alors qu'on ne savait pas si on devait l'envoyer en ITEP, c'était vraiment très très très compliqué la grande section. Et arrivé au CP, finalement, il était désireux d'apprendre à lire. Ça s'est bien passé avec la maîtresse. Et toute l'année, il a bien tenu. Alors après, c'était souvent sur le fil du rasoir. Le temps de cantine était compliqué, mais en classe, ça a été, pas de colère. Et l'année du CE1, c'est reparti en cacahuète en fait et c'est compliqué de savoir pourquoi, comment. Et puis il a quitté l'école parce que la famille d'accueil bon c'était compliqué aussi en famille d'accueil puis la famille d'accueil a pris la retraite. Donc il a quitté, il a changé de famille, d'école. Il a été déscolarisé, finalement voilà. En temps partiel, en tout cas. Bref. Et on se dit, l'année du CP s'est bien passée fin le mieux passé possible, on va dire comme ça. Et finalement, après, ça n'a pas tenu. Mais c'est des choses qui sont externes à l'école. Pour lui, c'est sa vie extérieure qui était tellement compliquée. On fait ce qu'on peut mais on est pas, on est pas pas psy, éduc (euh) voilà. On ne peut pas résoudre tous les problèmes de certains enfants en fait en tout cas.

L : Mais oui, est-ce qu'il y a eu d'autres enfants qui étaient très compliqués au début ? Ou vraiment, vous vous êtes dit, du coup lui un peu quand même, où il y a eu vraiment une évolution ?

PE : Oui, il y a beaucoup (silence 2s). Les enfants qui ont des troubles autistiques, quand même. En général, on voit bien l'évolution au cours des années. Après, entre la petite section et le CM2 en tout cas, on voit beaucoup les évolutions. C'est long (petit rire). En maternelle, aussi il y a tout le fait qu'ils ne sont souvent pas encore diagnostiqués. On voit qu'il y a un trouble, on ne sait pas ce que c'est. Il faut que le temps que les rendez-vous se fassent, que déjà les parents acceptent. Donc, il y a toute la maternelle qui est souvent difficile. Tant que le diagnostic n'est pas posé, on a parfois du mal à comprendre la réaction des enfants. Après,

on commence à avoir un peu l'habitude. On se dit, on dirait tel autre enfant qu'on avait eu. Donc, on essaie d'appliquer un peu les mêmes recettes, entre guillemets. C'est quand même plus facile quand on a appris les soins à se mettre en place et qu'on peut avoir des discussions aussi avec les professionnels de santé pour voir comment on peut adapter en classe, ce qu'on peut faire. Parce qu'il y a des enfants, on ne sait pas s' il faut les, on ne sait pas ce qui relève de l'ordre du handicap ou du trouble et ce qui relève de l'ordre du caractère en fait. Je n'ai pas envie de travailler. Alors on ne sait pas jusqu'où il faut pousser le bouchon pour les mettre au travail ou si au contraire, il faut lâcher parce que ça ne sert à rien et que de se braquer contre les gamins, ça ne fait pas plus avancer (silence 3s). Je me souviens aussi d'un en maternelle qui avait des troubles autistiques, mais on ne le savait pas encore. L'écriture cursive était très très compliquée. Déjà, il n'acceptait pas qu'on lui guide la main, par exemple. Et puis, il voulait faire tout seul, mais il tenait très mal le stylo voilà. Quand on a, ça, c'était en petite section. Déjà, c'était compliqué, s'habiller pour aller en récré enfin voilà. La moyenne section, c'était plus facile. Et puis, arrivée à la grande section, on a commencé l'écriture cursive. Et là, c'est parti en cacahuète (petit rire). Parce que je pense que j'ai été trop exigeante avec lui. Je voulais que ça soit fait, fini avant la récré. Pour lui, ça lui demandait beaucoup, beaucoup, beaucoup. Et du coup, les relations sont devenues conflictuelles en fait entre lui et moi, sur, un peu avec cette histoire d'écriture cursive. Je me dis qu'avec le recul, il n'aurait pas fallu faire comme ça.

L : Ce n'est pas toujours facile de trouver le juste milieu.

PE : Cet enfant après a bien évolué. Il est au collège maintenant et ça se passe apparemment plutôt bien. Mais il a fallu aussi que les maîtres et maîtresses du cycle 3, par exemple, lâchent beaucoup de choses par rapport aux apprentissages. Parce qu'en fait, il passait beaucoup de temps à lire une BD pendant le classement. Je ne sais pas comment font les profs du collège. Mais pour les enseignants, c'est aussi (silence 2s) ce n'est pas toujours facile de laisser tomber l'aspect qu'il faut qu'on avance dans le programme, qu'il faut faire les apprentissages. Surtout dans le cycle 2 et le cycle 3. Parce que c'est un enfant très intelligent qui apprend même s'il ne le fait pas. Après, il a eu le droit à un ordinateur aussi. Je ne sais pas comment il s'en sert. Il a été notifié pour avoir le droit à un ordinateur en CM2, je pense. Du coup (silence 2s) parce qu'écrire pour lui, c'était hors de question. Mais quand il voulait, il pouvait. Mais c'était très compliqué. Mais tout ce qui est à l'oral, il était très pertinent. Donc il est passé au collège, on s'est dit oula. Et puis finalement, ça ne se passe pas si mal, paraît-il.

Voilà (silence 3 s). Donc il y a des enfants qui évoluent. Un autre enfant aussi avec des signes autistiques. Il est en sixième maintenant. Jusqu'au CE2, il ne travaillait que les matières qui lui plaisaient parce qu'il avait très peur de l'échec en fait. Donc dès qu'il fallait faire un effort, qu'il n'était pas sûr d'y arriver de suite, il refusait. Il s'énervait beaucoup. Il envoyait tout promener. Il partait en claquant la porte. Il sortait de la classe. Et après le maître, il y a aussi une histoire de maître. Parce que nous, comme on le connaissait depuis la maternelle, on essayait toujours d'arrondir les angles pour éviter les colères tout ça. Et puis il y a eu un maître au CM2 qui ne le connaissait pas d'avant. En fait, il venait d'arriver le maître. Et bon, on avait fait part forcément des handicaps, du trouble et tout ça. Mais il l'a pris un peu comme un autre élève. Et finalement, bon il y avait aussi que l'enfant avait bien mûri, bien grandi. Parce que je pense qu'il aurait fait ça quand il avait 6 ans ça ne se serait pas passé. Et il a beaucoup évolué sur plein de choses. Il a accepté de travailler toutes les matières. Et ça lui arrivait quand même de partir dans le couloir. Mais le maître allait le récupérer. Et un sixième, je pense que ça ne se passe pas trop mal aussi. Avec des jours plus ou moins (silence 2s) bien. Mais il a quand même des gros troubles autistiques donc voilà.

L : Quel regard portez-vous sur ces évolutions qui sont positives ?

PE : On se dit que finalement, bien sûr, il y a tout un contexte. Il y a aussi la famille qui travaille. Il y a les soins et tout. Mais on est quand même content de voir que les petites choses qu'on fait chaque année, petit à petit voilà, c'est motivant aussi (petit rire). Parce que sinon on aurait du mal à (silence 2s). C'est vrai que la formation qu'on a sur l'inclusion cette année, fin moi par rapport à cet enfant compliqué cette année, on me dit ça va aller mieux en fait. Mais il faut passer le cap de la rentrée, de créer du lien, de poser des choses. C'est vrai qu'au début, on se dit « oui, mais quand ça va aller mieux ? » C'est quand même bien de savoir, de s'appuyer aussi sur ce qui s'est passé des années ou d'autres enfants pour se dire « oui, ça va aller mieux ».

L : En ce qui concerne les élèves qui progressent peu ou pas, à contrario sur ses aspects comportementaux, comment interagissez-vous avec eux au quotidien ?

PE : (silence 4s) Je ne sais pas, il faut que j'essaie de trouver un exemple (silence 2s). Un exemple de certains qui sont passés au collège aussi. Ça a été compliqué avec certains jusqu'en… Fin si ça a été compliqué c'est parce que, je pense à eux en particulier (euh) la famille refusait de voir les problèmes. Et du coup, ils pensaient que c'était un peu la faute des

enseignants ou de l'équipe. Et du coup excusez tout alors quand l'enfant arrive à la maison et qu'on lui excuse tous ses comportements, en disant « oui, mais ce n'est pas sa faute, oui mais il a tapé parce qu'on l'embêtait, mais ce n'est pas sa faute, ce n'est pas sa faute ». Du coup, l'enfant, en fait, ne se remet pas en question du tout, et là pour le coup on avançait à rien. Et bien c'est le conflit permanent, c'est compliqué. On passe son temps, alors après, il n'était plus dans ma classe, cet enfant-là, mais comme je suis la directrice, il était quand même dans mon bureau (petit rire). Voilà et on essaie de trouver des solutions pour que justement ce ne soit pas un conflit permanent (silence 3s). C'est la surveillance plus plus aussi, parce que là, c'était des bêtises par rapport aux autres. Toute l'équipe était focus sur cet enfant-là pour (silence 2s) pour protéger les autres, c'était surtout ça le problème. Et on se dit vivement qu'il soit un sixième, mais parce que là, on est arrivé au bout de ce qu'on pensait pouvoir faire. Et même avec l'aide d'autres professionnels. En fait, les parents refusaient aussi les soins qu'on leur proposait. Ils n'ont pas vraiment refusé, mais il a été notifié par exemple, SESSAD, en ITEP. Ils ne voulaient pas, après ils ont fait semblant d'avoir compris et de bien vouloir, mais ils n'ont jamais posé le dossier. Quand on leur demandait, ils disaient, oui, oui, le dossier a été posé, mais en fait, non voilà. Donc voilà et on est arrivé à un sixième comme ça.

L : Est-ce que toute interaction avec cet élève était devenue un conflit ? Est-ce que par exemple, après du coup, ce n'était pas vous l'enseignante, à ce moment-là, arrivez à avoir …

PE : Oui, arrivé le matin en se disant, c'est un jour nouveau.

L : Oui, c'est ça ou c'était tellement un point de non-retour que...

PE : Non, on essayait quand même de trouver des moments ou des (euh) choses pour que ça se passe bien. Fin voilà de valoriser aussi ce qui se passait bien. Parce que si on ne se focalise que sur les bêtises (soufflement) c'est compliqué pour tout le monde. Et voilà. Après pour l'enfant que j'avais eu en maternelle avec sa situation familiale très compliquée (euh) bah là tous les matins étaient un nouveau jour. Il faut effacer ce qu'il s'est passé la veille surtout quand on l'a dans sa classe. Il faut arriver à garder une relation, après c'était un enfant très affectueux qui regrettait sa violence et qui était malheureux en fait. Ce n'est pas le même cas du coup. Donc oui tous les matins, on se dit bon allez ça va bien se passer (petit rire), on oublie ce qu'il s'est passé la veille et voilà.

L : Oui, parce que même si c'était pas la même situation, quand il était du coup dans votre classe en maternelle, il n'a pas beaucoup évolué.

PE : Pendant la maternelle non, c'était même de pire en pire je pense. La grande section a été très très très compliquée. Je passais beaucoup de temps à le maintenir (silence 3s) à le maintenir parce qu'il explosait, il aurait tout jeté dans la classe. Il me tapait fin j'étais obligée de le maintenir physiquement le temps que sa colère passe. Ca pouvait durer une quart d'heure, ça pouvait durer… Jusqu'à ce qu'il se mette à pleurer. Voilà. C'était des crises quotidiennes.

L : Mais oui, vous arriviez quand même avec lui à avoir des relations ?

PE : Oui, parce qu'après il y avait plein de moments. C'était un chouette gamin aussi, qui avait envie d'apprendre plein de choses, mais qui voilà était dépassé, dévasté même par sa mère toxique (silence 2s) par sa vie en famille d'accueil compliquée. Fin compliquée, qui avait du mal aussi, qui était vieillissant et ils avaient du mal à le gérer. Voilà, voilà. Mais c'était quand même différent, parce que j'avais gardé un lien affectif avec lui, en dehors de ses crises. Alors qu'avec celui dont les parents couvraient tous ses gestes (soufflement) oui, non, voilà on faisait en sorte qu'il y ait des moments où il se passait bien, mais c'est vrai que (silence 3s). S'il n'était pas là, on était content. Non, je ne peux pas dire ça comme ça mais c'était devenu très compliqué. Mais après, il faut dire que les CM2, c'est des fois plus compliqué, les relations, il y a la préadolescence.

L : Vous étiez arrivé à un point de non retour un peu ?

PE : Oui, je pense qu'on n'aurait pas pu le garder à l'école. D'ailleurs, il y avait le petit frère aussi qui posait quelques soucis et les parents l'ont changé d'école. Pareil pour lui, ils refusaient de voir les problèmes. Je ne suis pas sûre que ça se passe mieux dans la nouvelle école. Je ne sais pas.

L : Alors, merci, on touche bientôt à la fin. Là, on va revenir un peu sur vous, de manière générale. Comment souhaiteriez-vous que vos élèves vous perçoivent sur le plan de l'autorité, de la gestion de classe ?

PE : (petit rire) Bah j'aimerais bien qu'ils me perçoivent juste et ça, ce n'est pas si facile. C'est-à-dire que des fois, on peut punir et se tromper, en fait, de ne pas avoir vu le début de la situation ou pour les enfants, en tout cas, avoir l'air injuste alors que (silence 2s), voilà. Après, si c'est eux qui pensent que c'est injuste, mais qu'en réalité, c'est juste, c'est une chose. Mais ça arrive quand même qu'on ait des réactions injustes ou quand on est énervé aussi, ça

m'arrive de mal, de mal interpréter, en fait. Par exemple, un enfant qui peut faire du bruit ou tout ça, et je n'avais pas vu que ça faisait demi-heure, que c'était un autre qui était en train de l'embêter voilà, de ne pas avoir bien compris les situations. Donc ça, ça m'embête quand même, mais après, c'est aussi la vie. Je pense aussi qu'ils doivent comprendre que, oui, quelques fois, les adultes ne sont pas juste parce qu'ils n'ont pas bien compris, mais que ça leur arrivera d'autres fois. Il faut aussi que les enfants arrivent à passer par-dessus certaines situations (silence 2s). Parce que c'est un peu le problème aussi quand même actuel, c'est qu'il faudrait que les enfants soient dans un cocon, qu'il leur arrive rien, qu'on soit toujours juste et doux avec eux, sauf que c'est pas comme ça que ça va se passer plus tard. Donc, quelques fois aussi, c'est les armer en fait pour la suite de ne pas toujours écouter leurs petits soucis, même s'il faut rester bienveillant, ce n'est pas la question. Donc, je voudrais bien être une maîtresse bienveillante à l'écoute des enfants, mais sans être trop justement dans cette écoute-là et qui ne fait pas avancer les choses. Et puis de l'autorité (euh) avoir une classe calme qui travaille, c'est quand même indispensable. Et (silence 2s) on ne peut pas laisser tout faire, mais tout en laissant quand même un peu de liberté. On n'est pas là non plus, je veux dire, si ça rigole parce qu'il y a un truc rigolo qui s'est passé, je n’en sais rien, un tube de je ne sais pas quoi qui est tombé, c'est rigolo, bah c'est rigolo. Mais après, il faut être en forme, il ne faut pas être trop fatigué, parce que quand on a mal dormi, quelques fois, on peut prendre mal les situations. Il faut de l'énergie. Voilà donc je voudrais bien qu'ils aient une maîtresse dynamique, de bonne humeur, prête à faire aussi des activités un peu (silence 2s) écoles dehors par exemple, un peu extraordinaires qui sortent de l'ordinaire aussi, pour que ça ne soit trop rébarbatif, répétitif, mais tout en suivant le programme (petit rire). Tout en faisant que les enfants progressent, se sentent soutenus. Mais qu'ils sachent que quand c'est stop, c'est stop. Et que quand je dis quelque chose alors c'est ça qui est compliqué, c'est que quand on parle, il faut être écouté des enfants, sinon on n'avance rien dans la journée. Mais des fois, ils ont du mal à comprendre ce qui est de la plaisanterie ou non. Je ne sais pas si j'ai répondu à la question.

L : Si très bien, oui. Maintenant, comment pensez-vous qu'ils vous perçoivent ?

PE : Je ne sais pas. Des fois, ils me disent que je suis la meilleure maîtresse, mais pas toujours. Des fois, c'est l'autre la meilleure maîtresse. Je pense qu'ils disent que je crie, parce que ça m'est arrivé, surtout cette année, de crier. Parce qu'en fait, ils ne m'entendent pas si je ne crie pas. Alors, je ne crie pas toute la journée, mais je peux pousser certaines gueulantes,

élever la voix fortement. Même le maître du CM2, il se demande ce qu'il se passe. Il y a des moments, je pense où c'est la seule façon de stopper le brouhaha et le bazar général de la classe. Alors après, je vais essayer d'autres techniques. J'essaie d'autres techniques. Après les vacances, on va essayer le 1, 2, 3, eyes on me. Ils vont répondre 1, 2, eyes on you. On va voir si ça va mieux. Mais les techniques comme ça, jusqu'à présent, des questions-réponses. Ça dure 2, 3 minutes et puis des fois, c'est reparti. Donc, on espère que petit à petit, avec nos défis de classe calme, on va arriver à reposer les choses pour que j'ai moins besoin de crier. Après, je ne sais pas comment ils me voient. En général, quand ils me croisent, en dehors de l'école par exemple, pour la plupart, ils viennent me faire un câlin. Oh maîtresse ! Je me dis que je ne dois pas trop les traumatiser. Même quand ils passent dans les classes supérieures, ils aiment bien venir me voir. Il n'y a que quelques enfants de maternelle qui n'aiment pas quand on les envoie chez la directrice. Tant mieux parce qu'il faut garder un peu d'autorité pour les enfants qui débordent avec les collègues.

L : Très bien, merci. Et pour terminer, est-ce que vous souhaitez ajouter un élément concernant votre gestion de classe, votre manière de penser, la régulation des comportements ?

PE : Je pensais quand même que je n'avais pas parler d'un cas. Un élève de cette année aussi qui ne pose pas de gros soucis de comportement, mais qui peut de temps en temps partir de la classe en boudant ou ne pas travailler. Déjà l'an dernier, il avait des soucis de se mettre au travail en fait. Il n'a pas de problème familial, il n'a pas de troubles visiblement particuliers. Il est un peu dans toute puissance quand même. Il a une éducation à la maison très positive, je pense. Il a une grande sœur avec qui tout se passe très bien. Avec lui, c'est plus compliqué. Il faut toujours beaucoup négocier. Et quand même, au niveau du travail écrit, il n'y a pas grand-chose. Il y a eu beaucoup de fois où ce n'était pas fait ou très peu fait. Même en insistant. J'ai essayé de lui laisser cinq minutes de récré pour faire le travail, ça n'avance pas. On a vu les parents deux fois déjà. Il va aller voir un psy parce qu'à la maison aussi, c'est compliqué, certains comportements voilà. Du coup, on a fait un petit contrat en décembre et ça a quand même bien marché. Je pense aussi que c'est un enfant qui aime bien qu'on s'occupe de lui. Et par rapport aussi à l'autre enfant, aux autres enfants de la classe, je pense quand même que lui se sent un peu spécial. Il voudrait bien être en fait voilà. Donc j'ai fait un petit contrat où il avait un sapin avec des boules de Noël et on pouvait colorier la boule de Noël. Quand le travail était fait, il y avait une boule pour le matin et une boule pour

l'après-midi du mois de décembre. C'était vraiment sur le travail. Je ne m'attendais pas à son comportement, il pouvait bouder, ce n'est pas grave. Si le travail était fait, en même temps que les autres, ou à peu près, pas trois jours après, on coloriait la boule. Et ça a bien marché. Les parents s'étaient engagés avec moi, je ne sais pas ce qu'ils lui avaient dit, qu'il aurait une petite récompense s' il avait bien travaillé le mois de décembre, genre un livre. Et c'est vrai qu'il a quand même, quand on a mis ça en place, il a fait son travail. De façon générale. Je ne sais pas avec lui si je vais devoir recommencer ce genre de choses en janvier, parce que mon but c'était quand même de lui montrer l'importance de travailler, qu'il peut le faire, qu'il va y arriver. Mais ce n'est pas quelque chose qui est censé durer toute l'année. Je pense que je ne vais rien faire de spécial au début, et puis je vais voir comment ça se passe.

L : Oui, parce que le but c'est qu'il comprenne qu'il doit travailler pour lui-même, et pas pour la récompense.

PE : Oui, voilà. Mais on fait ce qu'on peut. Je crois que ce sera le mot de la fin (petit rire). On fait ce qu'on peut.

L : Eh bien, merci beaucoup pour le temps que vous avez pris pour répondre à mes questions.

PE : Avec plaisir. J'espère que votre mémoire se passera bien. Bon courage pour la réduction de tout cela.

L : Oui, merci beaucoup.

3. Transcriptions des entretiens avec les élèves

3.1 Transcription de l'entretien avec E1

L : J'aimerais qu'on revienne sur certaines questions si ça te va. La première question était est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

E1 : Oui.

L : Tu avais dit oui. Est-ce que tu peux me donner un exemple de règles ?

E1 : En plus, il ne faut pas taper dans la classe.

L : Il ne faut pas taper dans la classe, oui.

E1 : Il faut écouter maîtresse.

L : D'accord.

E1 : C'est toutes les règles que je connais dans la classe.

L : Tu connais toutes les règles de la classe ?

E1: mm (acquiescement).

L : Super et est-ce que tu comprends les règles de la classe ?

E1 : Non.

L : Non ?

E1 : Pas trop. Mais par contre je les connais un tout petit peu.

L : Tu les connais, mais tu ne les comprends pas toutes ?

E1 : Je les connais un tout petit peu.

L : Un tout petit peu ?

E1 : Oui.

L : Mais tu m'as dit que tu les connaissais toutes.

E1 : Ah oui, c'est vrai. Je les connais toutes.

L : Tu les connais toutes, t’es sur ?

E1 : Oui.

L : Tu ne les comprends pas forcément par contre, c'est ça ?

E1 : Je ne comprends pas trop.

L : Pas trop.

E1 : Non, c'est au milieu.

L : D'accord. Vous les avez vues en début d'année, les règles de la classe ?

E1 : Non, on ne les a pas vues.

L : Maîtresse, elle ne vous les a pas données ?

E1 : Non, elle ne nous les a pas données.

L : Maîtresse L non plus ?

E1 : Maîtresse L non plus.

L : D'accord. Parce que j'ai vu que quand même, elles étaient affichées dans la classe.

E1 : Moi, j’ai pas vu.

L : Tu n'as pas vu ?

E1 : Je n'ai pas vu, non.

L : D’accord. Et une autre question, c'était est-ce que tu comprends pourquoi des fois, il y a des punitions et quand maîtresse, des fois, elle peut te gronder ?

E1 : Comme quand E20 a parlé avec toi, E20 était puni.

L : Il n'était pas puni E20.

E1 : E19 était puni, il jouait quand même alors qu'il était quand même puni.

L : Et toi, est-ce que tu comprends pourquoi des fois, il y a des punitions quand même dans la classe ?

E1 : Quand on n'écoute pas.

L : Quand on n'écoute pas, oui, on est puni. Et tu trouves ça normal ?

E1 : Non, ce n'est pas très normal.

L : Ce n'est pas normal ? C'est quoi que tu ne trouves pas normal ? Qu'on n'écoute pas ou qu'il y ait des punitions ?

E1 : Qu'il y ait des punitions.

L : Toi, tu voudrais qu'il n'y ait pas de punitions ?

E1 : mmm mmm.

L : Et ça t'arrive souvent d'être grondé ou pas ?

E1 : Souvent. Pas toujours.

L : Pas toujours ?

E1 : Souvent.

L : Souvent, d'accord. Et est-ce que maîtresse, quand elle te gronde des fois ou qu'elle te punit, elle t'explique pourquoi ?

E1 : Je sais pas.

L : Tu ne sais pas ?

(E1 est parti de l'entretien d'un coup, nous avons fait une pause d'environ quinze minutes le temps qu'il veuille bien revenir)

L : Est-ce que maîtresse, elle t'explique pourquoi elle te punit ? Elle te dit des choses ?

E1 : Elle ne dit pas de choses.

L : Quand elle te punit, elle te dit quoi ?

E1 : C'est parce qu'elle me dit qu'on fait des bêtises.

L : Qu'est-ce qui se passe quand tu fais des bêtises ?

E1 : Quand on fait des bêtises, je ne sais pas ce qu'elle me dit, maîtresse.

L : Tu ne sais pas ce qu'elle te dit ?

E1 : mmm mmm.

L : D'accord. Et est-ce que tu trouves que quand plusieurs élèves font la même bêtise dans la classe, est-ce qu'ils sont punis pareil tous les élèves ?

E1 : Non parce que chacun est différent.

L : Chacun est différent, d'accord. Donc maîtresse, elle ne les punit pas pareil ?

E1 : Maîtresse elle punit pas pareil.

L : D'accord. Et est-ce que t'es déjà arrivé de trouver qu'une punition, soit quand toi tu as été puni ou quand quelqu'un d'autre de la classe , t'as déjà trouvé que ce n'était pas juste ?

E1 : mmm mmm.

L : Ah oui ? Quand toi tu as été puni ou quand quelqu'un d'autre de la classe a été puni ?

E1 : Je ne sais plus.

L : Tu ne sais pas ? Et petite question, j'ai vu jeudi dernier que tu avais le droit de jouer à des jeux de construction dans la classe et que tu as une table un petit peu à part. Est-ce que tous les autres élèves ont le droit de faire la même chose ?

E1 : Oui.

L : Oui ?

E1 : Non.

L : Non ? C'est que toi ?

E1 : Que moi.

L : Et tu sais pourquoi il n'y a que toi qui as le droit ?

E1 : Oui, parce que moi quand je me mets en colère ça m’aide.

(E1 a de nouveau quitté l’entretien.)

3.2 Transcription de l’entretien avec E3

L : Pour commencer, on va relire les questions pour qu'on essaie de s'en rappeler. J’ai posé une une question sur si tu connaissais bien les règles de la classe et tu avais répondu un pouce sur le côté.

E3 : Parce que des fois je ne les respecte pas.

L : Ah, tu ne les respectes pas toujours, d'accord. Mais est-ce que tu les connais quand même toutes ou pas ?

E3 : Je les connais toutes, mais par contre des fois je ne les connais pas trop parce que je ne les respecte pas.

L : D'accord, et pourquoi tu ne les respectes pas ?

E3 : Bah parce que des fois, par exemple, cet après-midi, j'ai dit à E9, bien fait pour toi tu n'as pas écouté le travail, je ne te le dis pas.

L : D'accord.

E3 : Et que là on avait dit faut pas se, faut pas laisser les autres tout seul.

L : Et oui, très bien. Après deuxième question, est-ce que tu trouves que les règles de la classe sont claires ? Est-ce que tu comprends les règles de la classe ? Tu as mis souvent.

E3 : Des fois ça veut dire voilà.

L : Oui. Est-ce que tu as un exemple de règles de la classe que tu ne comprends pas trop ?

E3 : Par exemple, je ne comprends pas quand des fois je ne comprends pas une règle c'est pourquoi des fois je suis punie alors que je n'ai pas le... Non, je n'en ai pas. Je n’arrive pas à en trouver.

L : Mais ce n'est pas grave, d'accord. Est-ce que tu peux me donner quelques exemples de règles de la classe que tu comprends ?

E3 : Quand maîtresse elle dit que (euh) je comprends la règle qu'il faut prendre soin de son matériel.

L : Ah oui, d'accord.

E3 : Parce que c'est normal de prendre soin de son matériel.

L : Eh oui, parce que sinon on l'abîme. Alors, est-ce que tu comprends pourquoi il y a parfois des punitions ou quand maîtresse elle demande d'arrêter ? Tu avais entouré quoi ? Je ne vois pas très bien. Ah oui, tu avais mis que ça dépendait.

E3 : Oui. Parce que des fois elle dit, elle dit que, quand elle dit stop, des fois je ne comprends pas trop. Parce qu'on est calme, j'ai l'impression, mais que pour maîtresse on n'est pas assez calme. Et que moi je ne comprends pas comment on pourrait être plus calme.

L : D'accord. Très bien. Là, ça rejoint un petit peu la question. Est-ce que la maîtresse explique pourquoi elle donne une punition ? Là, tu as mis ça dépend.

E3 : Oui. Parce que des fois elle dit, par exemple un jour je rigolais trop avec E9. Elle m'a dit tu sors dehors. Et moi, je n'ai même pas compris pourquoi. Parce qu'elle ne m'a même pas dit pourquoi j'étais punie dehors.

L : D'accord. Là tu m'as dit que c'est parce que tu rigolais avec E9. C'est-à-dire qu'après, elle te l'a dit après maîtresse ou pas ?

E3 : Ben, j'ai compris après.

L : Tu l'as compris toute seule ?

E3 : Oui.

L : D'accord. Et ça arrive que des fois quand même elle l'explique ?

L : Oui, par exemple, des fois E20 il est puni dans le couloir. Elle lui dit E20 tu fais n'importe quoi. Tu fais rien du tout. Tu n'écoutes pas le travail. Tu fais que parler. Tu déranges les autres alors tu vas dans le couloir. Ça, je le comprends.

L : D'accord. Très bien, merci. Alors, maintenant la question suivante. Il n'en reste plus que deux.

Penses-tu que tous les élèves sont punis de la même manière quand ils ne respectent pas une règle ?

E3 : J'hésite entre non et parfois parce que des fois elle ne l'explique pas. Relis moi la question parce que je ne m'en rappelle plus.

L : Oui, je vais te la relire. Oui, c'était une question qui était un peu difficile à comprendre. Par exemple, est-ce que quand toi tu fais une bêtise ou quelqu'un d'autre, quand vous êtes plusieurs à faire la même bêtise, est-ce que vous allez être tous punis de la même manière ? Ou est-ce que des fois il y en a certains qui sont plus punis que d'autres ? Ou certains qui ne sont pas punis quand ils font une bêtise ?

E3 : Souvent ils sont presque tous punis. Mais parfois, par exemple, Par exemple, quand ils sont allés dans les toilettes, je l'avais fait, mais ils étaient tous allés dans les toilettes. Parce qu'il y a E10 qui est venue et E10 aussi. Et donc du coup moi je ne… Attend, j'étais en train de dire quoi déjà.

L : Je ne sais plus trop, quand vous êtes allés dans les toilettes ?

E3 : Oui, on est tous allés dans les toilettes. Alors que maîtresse, elle avait dit, je suis mal garée. Je dois me re-garer parce qu'elle avait les sapins dans la voiture et tout. Et on est tous allés aux toilettes, mais il y en a, ils ont été punis. Par exemple, y en a ils ont été puni de la moitié de la récré, 5 minutes et il y en a c'était 10 minutes.

L : Et tu sais pourquoi il y a eu cette différence ?

E3 : Parce qu'il y en a... Moi j'avais demandé par exemple avant. Mais je n'avais pas entendu la réponse. Et donc du coup, il y en a, ils n'ont même pas du tout demandé. Donc moi j'étais dans le moins, et ceux qui n'avaient pas demandé, ils étaient dans le plus comme ils n'avaient même pas demandé.

L : D'accord. Et est-ce que tu as déjà trouvé que, des fois une punition, que ça soit une punition que toi tu aies reçu, ou que quelqu'un d'autre de la classe, t'as déjà trouvé que c'était pas juste ?

E3 : Moi des fois je me dis, mais c'est pas juste ! Par exemple quand j'avais trop rigolé avec E9, je m'étais dit, mais c'est pas juste ! Pourquoi moi je suis punie et E9 n'est pas puni ?

L : D'accord, oui. Ah oui, tu ne comprenais pas pourquoi il n'y avait que toi qui étais puni, c'est ça ?

E3 : Oui, et pas quelqu'un d'autre qui l'avait fait qui était puni.

L : D'accord, très bien. Et j'ai une dernière petite question. Est-ce que, des fois, j'ai remarqué, que par exemple quand je suis venue, c'était quand ? Jeudi dernier, je crois, que par exemple E1 et E13, ils pouvaient jouer avec des jeux de construction dans la classe ou quoi. Est-ce que vous aussi vous avez le droit d'y jouer ?

E3 : Ben non, je pense pas. Par contre ça, il faut le demander à la maîtresse, mais normalement on n'a pas le droit. En fait, si tu veux quand on a fini, on a des jeux d'autonomie à faire, par exemple là, on n'a pas les coloriages, mais on les prend avec une autre maîtresse. On peut les finir avec I. Donc du coup, on a des autonomies. Et quand on est en train de faire un travail, on n'a pas le droit normalement.

L : D'accord. Et tu sais pourquoi E1 et E13, ils ont le droit ?

E3 : Parce que pour eux, c'est un peu plus compliqué dans la classe. Donc des fois, par exemple E1, il se fait punir, il va dans la classe de monsieur X. Parce qu'il fait de grosses bêtises il va chez les maternelles, il peut aller dans la cour plus que nous parce que là, il est différent, si tu veux. Il se fait punir plus souvent. Et un moment avec maîtresse L, au début, il regardait l'ordinateur de maîtresse L. Il regardait les Alpha.

L : D'accord, oui. Et ça, c'est qui qui t'a expliqué que E1 avait besoin de... qu'il était un peu différent ?

E3 : On ne me l'a pas expliqué. Ben, on ne me l'a pas expliqué. Mais je l'ai compris toute seule.

L : Tu l'as compris toute seule, d'accord.

E3 : J'ai compris parce que je voyais que moi, je n'avais pas le droit d'aller dans la cour pendant la classe. Alors que eux, ils avaient le droit, ils pouvaient se défouler. Ils ont le droit d'aller dans la cour de maternelle des fois.

L : D'accord, oui. Très bien, merci. Parfait, merci beaucoup E3.

3.3 Transcription de l’entretien avec E5

L : Nous allons revenir sur quelques-unes de tes réponses et voir si tu peux me donner des exemples, peut-être. La première question, c'était est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

E5 : Oui, je les connais très bien.

L : Très bien, tu les connais ?

E5 : Oui.

L : Est-ce que tu peux me donner quelques exemples ?

E5 : Bah il ne faut pas faire mal aux autres.

L : Oui.

E5 : Il ne faut pas crier, quoi. Il faut... Je vais te dire un truc qu'il faut faire.

L : Oui, tu peux me le dire.

E5 : Il faut jouer avec les autres, pas les taper. Ça, c'est bien, par contre.

L : Oui.

E5 : Mais c'est pas bien de les taper.

L : Oui.

E5 : C'est pas bien de la méchanceté. C'est tout ce que j’ai.

L : C'est déjà très bien. Est-ce que tu trouves que les règles de la classe sont claires ? Est-ce que tu les comprends ?

E5 : Oui, je trouve qu'elles sont très claires parce que c'est normal. Il ne faut pas taper parce que ça fait très mal, mais si on le fait doucement, ça va.

L : Tu trouves que c'est normal qu'il y ait des règles dans la classe ?

E5 : Bah oui. Et aussi à la maison.

L : Oui, aussi.

E5 : C'est un peu les mêmes.

L : Il y a des règles pareilles à la maison et à l'école ?

E5 : Oui. Il ne faut pas faire du mal.

L : Oui. Et est-ce que maîtresse, elle vous explique les règles de la classe ? Elle vous les a expliquées ?

E5 : On les a sur notre cahier.

L : Ah ! Sur un cahier ?

E5 : Sur un de nos cahiers oui.

L : Et vous les avez faites...

E5 : Et on les a aussi en plus gros accroché au mur, là.

L : Oui, je l'ai vu.

E5 : À côté des Alphas.

L : Et les règles, vous les avez faites avec maîtresse I ou maîtresse L ?

E5 : On les a faites avec maîtresse L et un peu avec I.

L : D'accord.

E5 : On les a commencées avec maîtresse L et on les a terminées avec maîtresse I.

L : Super. Est-ce que maintenant, tu comprends pourquoi des fois, il y a des punitions ? Pourquoi des fois, la maîtresse, elle peut gronder certains élèves ?

E5 : Oui, parce que si on fait du mal aux autres.

L : Et est-ce que tu trouves que c'est normal qu'il y ait des punitions ou pas ?

E5 : Ben oui. Quand on tape les autres, c'est sûr qu'on a une punition, sinon elle nous gronde. Elle dit... Sinon, elle dit... Va t'excuser à lui.

L : D'accord.

E5 : Parfois, elle fait comme ça. Parfois, elle crie sur les enfants pour les punir ou elle les punit simplement comme ça.

L : Et tu sais pourquoi des fois, elle crie sur vous ?

E5 : Ben, je ne sais pas.

L : Tu ne sais pas.

E5 : Parce qu'ils font du mal aux autres, je crois.

L : D'accord. Et justement, en parlant de la maîtresse, est-ce qu'elle explique quand elle donne une punition à l'élève qui est puni, elle explique pourquoi elle le punit ou elle explique pourquoi elle le gronde ?

E5 : Pas vraiment.

L : Pas vraiment ? Est-ce que toi parfois, ça t'arrive d'être punie ?

E5 : Oui.

L : Oui. Est-ce que tu trouves qu'elle ne t'explique pas toujours ?

E5 : Oui.

L : Des fois, c'est-à-dire, qu'est-ce qu'elle fait quand tu fais une bêtise par exemple ?

E5 : Ben, parfois, elle me met chez L ou chez le maître.

L : D'accord. Et juste, elle t'envoie là-bas sans...

E5 : Non, sinon, elle dit va t'excuser.

L : D'accord. Et est-ce que tu penses que dans la classe, est-ce que par exemple, si un élève se lève dans la classe, est-ce que vous avez le droit de vous lever dans la classe ?

E5 : Pas quand on est en train de travailler.

L : Pas quand vous êtes en train de travailler. Est-ce que par exemple, si tu te lèves dans la classe ou si quelqu'un d'autre se lève dans la classe, par exemple, toi ou E1, est-ce qu'ils vont être punis de la même manière ?

E5 : E1, c'est plutôt, il va dehors et voilà. Il va dehors pour se calmer.

L : D'accord. Et c'est lui qui va tout seul dehors ou c'est maîtresse qui lui dit d'aller dehors ?

E5 : Ben, c'est lui, il va dehors parce que sinon, il va être dans son coin.

L : D'accord.

E5 : Le calme.

L : Parce qu'il a besoin de plus de calme ?

E5 : C'est juste qu'il n'aime pas le bruit. Et moi, j'aime surtout pas casser ma voix.

L : Ah oui ?

E5 : Je suis en train de la casser parce que je fais que crier.

L : Et oui, pourquoi tu fais que crier ?

E5 : Ouais, c'est juste que les autres ils m'énervent parfois.

L : D'accord.

E5 : J'ai vraiment peur d'être en train de casser ma voix.

L : D'accord. Et est-ce que ça t'est déjà arrivé de trouver qu'une punition, que ce soit toi qui sois puni ou une autre aide de la classe, tu trouves que ce soit pas très juste ?

E5 : Pas très juste ?

L : Est-ce que tu sais ce que ça veut dire, pas très juste ? C'est là. (l'élève cherche la question sur le questionnaire)

E5 : Ah. Ben, je trouve que... Ah, quoi ? C'est là ?

L : Oui. Est-ce que, par exemple, des fois, si toi tu es puni ou si quelqu'un d'autre de la classe est puni, tu t'es déjà dit que c'était pas juste que la personne soit punie ?

E5 : Parfois, je dis que c'est pas juste parce que c'est pas elle qui a fait du mal.

L : Ah oui ? Des fois, ça arrive qu'une personne, elle, soit punie alors que c'est pas elle qui a fait du mal ?

E5 : Oui.

L : D'accord.

E5 : Ça peut arriver. C'est pour ça que j'ai mis ça. Je ne comprends pas.

L : Et quand ça arrive, est-ce que tu dis quelque chose ou pas ? Tu le dis, par exemple, à la maîtresse ?

E5 : Parfois, c'est moi, elle me punit moi alors que c'est l'autre qui m'a fait mal.

L : Ah oui ?

E5 : Alors que je comprends vraiment pas pourquoi.

L : Et est-ce que tu lui expliques quand ça se passe ?

E5 : Oui.

L : D'accord. Et qu'est-ce qu'elle te répond à ce moment-là ?

E5 : Elle me dit, non, je sais que c'est toi, c'est pas moi que j'ai vu, c'est pas lui que j'ai vu. Mais moi, j'avais juste dit, arrête de faire ça. Et après, je suis partie et elle me fait juste un petit regard noir. Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai fait, moi ? Et après, elle me dit, reviens là, va t'excuser à lui, c'est toi qui as fait mal, alors je vais te punir. C'est vraiment pas normal. Je lui explique avant qu'elle me fasse. Tic.

L : Tic, c'est-à-dire ?

E5 : Oui, ça veut dire, elle change d'émotion. Ça c'est la joie et ça c'est la colère.

L : Ah oui, et elle change d'émotion maîtresse ?

E5 : Oui. Oui. Si elle est en colère, elle fait joie-colère. Moi je fais colère-joie.

L : D'accord. Petite question. Et E13, qu'est-ce que tu fais là ? (l'élève arrive dans le couloir, à côté de nous)

E5 : Bah il joue.

L : Il joue, oui.

E5 : Je ne suis jamais allée ici, alors vraiment.

L : Tu n'es jamais ici ?

E5 : Je ne suis jamais allée ici pour jouer pendant les récréations.

L : Et est-ce que oui, justement, en parlant de ses jeux, j'ai vu que des fois E1 et E3 ils ont le droit d'avoir des jeux ou de se déplacer dans la classe. Est-ce que vous aussi vous avez le droit ?

E5 : Non, parce que eux c'est exceptionnel. Parce qu'ils ne travaillent pas vraiment, ils ne savent pas vraiment comment travailler en CP. Ils sont débutants de cette école. Normalement, ils devraient déjà être... en MS ou GS ? Je sais plus.

L : Et est-ce que tu trouves ça normal, toi, qu'ils aient le droit de jouer ?

E5 : Oui parce qu'ils sont plus petits que nous, alors c'est normal.

L : Ah ils sont plus petits ?

E5 : Ben oui.

L : Et est-ce que sa maîtresse, elle vous l'a expliqué, pourquoi eux, ils avaient le droit ?

E5 : Ouais. Parce qu'ils étaient un peu plus petits que nous, ils ne savaient pas très bien travailler en CP. Alors, elle leur a laissé ça.

L : Ah oui, et quand elle te l'a expliqué, tu as compris ?

E5 : Oui.

L : D'accord merci. Est-ce que tu as quelque chose de plus à me dire ?

E5 : Non.

L : Tu peux retourner en classe alors. Merci beaucoup, E5.

3.4 Transcription de l’entretien avec E13

L : Alors, E13, est-ce que tu te rappelles la première question que je t’avais demandé c’est est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

E13 : Euh Oui.

L : Tu m'avais dit oui. Est-ce que tu peux me donner un exemple de règles de la classe ?

E13 : Il faut écouter la maîtresse et ne pas faire de bêtises. Ne pas faire de bêtises. Et après, (euh) je ne sais pas. Et aussi, il faut écouter la maîtresse et surtout, on ne doit pas faire de bêtises. Et quand, il faut, et quand elle dit on s’assoit à sa place, on doit s'asseoir. Et quand je dis on range, il faut ranger. Il faut qu'on obéisse aux ordres de la maîtresse.

L : D'accord. Et est-ce que tu trouves que les règles sont claires de la classe ? Est-ce que tu les comprends ?

E13 : Oui, je les comprends, les règles.

L : Tu les comprends toutes ?

E13 : Oui, je comprends toutes les règles de la classe. Et ! (E1 vient dans le couloir et cherche E13)

L : Super. Et est-ce que tu te rappelles si c'est maîtresse qui te les a dites ? Non, non, ça c'est non E1.

E13 : Va t'en, espèce d’E1. Je ne te veux plus E1.

L : Super, E13. (j’essaie de récupérer son attention malgré les perturbations qu’il y a autour de lui). Alors, et est-ce que, est-ce que tu as vu les règles de la classe ? Est-ce que c'est maîtresse qui te les a dites en début d'année ?

E13 : Oui.

L : Est-ce que c'est maîtresse I, maîtresse L ou les deux maîtresses ?

E13 : Maîtresse L.

L : C'est avec elle que vous avez fait les règles ?

E13 : Oui.

L : D'accord. Et elle vous les a expliquées, c'est ça ?

E13 : Même I.

L : Même Isabelle aussi, elle te les explique ?

E13 : Oui.

L : D'accord. (E13 joue avec des jeux de constructions pendant l'entretien) Est-ce que tu comprends pourquoi des fois il y a des punitions ou des fois elle peut gronder maîtresse ?

E13 : Oui, elle peut gronder.

L : Et tu comprends pourquoi ?

E13 : Oui.

L : Est-ce que tu peux donner un exemple des fois où... Où maîtresse elle peut punir, où elle a puni des élèves ?

E13 : Oui, elle peut punir des élèves comme moi mais moi la punition c'est pas juste.

L : Et pourquoi tu trouves que c'est pas juste la punition ?

E13 : C'est parce que je ne veux pas être punie. En plus je déteste les punitions.

L : Ah oui ? Et tu sais pourquoi est-ce que tu détestes les punitions ?

E13 : Oui, parce que c'est ennuyeux. Parce que je voulais les jouer dans la cour. Mais en plus c'est pas juste. Moi je veux jouer dans la cour mais pas être punie. En plus il y a toujours du travail. Et souvent tous les autres ils peuvent aller à la récré mais moi il faut que je fasse un travail. Et ça c'est pas juste parce que le travail c'est ennuyeux. Et surtout je vais rater toute la récré.

L : Et tu sais pourquoi toi tu fais le travail pendant la récréation et pas les autres ?

E13 : Non.

L : Maîtresse elle t'explique pas ?

E13 : Je peux retourner en classe.

L : Tu veux y retourner maintenant ?

E13 : Oui.

L : Est-ce que tu peux attendre un tout petit peu ? J'ai une autre question à te poser E13. D'accord ? Et après tu pourras y aller, promis. (E13 acquiesce) Et est-ce que tu comprends pourquoi des fois toi tu dois rester même si t'aimes pas rester pour faire le travail pendant que les autres ils sont dans la cour de récréation. Est-ce que tu comprends pourquoi tu dois le faire ?

E13 : C'est parce que je ne le fais pas. Donc je dois le faire.

L : Et oui.

E13 : Et oui. Est-ce que je peux y retourner maintenant ?

L : Oui tu peux y aller. Merci.

3.5 Transcription de l’entretien avec E15

L : Alors, merci E15. J'aimerais qu'on revienne un peu, tu te rappelles sur les questions que je vous ai posées la semaine dernière.

E15 : Oui.

L : On va revoir un petit peu les réponses et voir si des fois tu peux m'expliquer un petit peu pourquoi tu as répondu comme ça. D'accord ? Merci beaucoup. Alors la première question c'était, est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

E15 : Oui.

L : Tu as répondu oui. Est-ce que tu peux me donner quelques exemples de règles ?

E15 : Comme l'exemple qu'on n'écrase pas les jouets de la classe.

L : D'accord. On n'écrase pas le matériel.

E15 : Après, deuxième ?

L : Et la deuxième question c'est, est-ce que tu comprends les règles de la classe ? Est-ce que tu les trouves claires ?

E15 : Oui.

L : Oui ? D'accord. Et est-ce que vous les avez vues en début d'année les règles ?

E15 : euhhh

L : Tu te rappelles ou pas ? Comment ça se fait que tu connaisses les règles de la classe ?

E15 : Parce qu'elles sont affichées.

L : Ah, elles sont affichées les règles ?

E15 : Elles sont là. (l’élève se lève et et me montre l’affiche dans la classe)

L : Ah oui, d'accord.

E15 : Avec les souris.

L : Avec les souris ?

E15 : Oui, les souris.

L : D'accord. C'est des petites images de souris qui expliquent les règles ?

E15 : Oui.

L : Et est-ce que le dessin, ça t'a aidé ? Ça t'aide à les comprendre ?

E15 : Oui, ça m'aide.

L : D'accord. Donc tu comprends bien les règles, c'est ça ?

E15 : Oui.

L : Très bien.

E15 : Et troisième question.

L : Troisième question, c'est, est-ce que tu comprends pourquoi des fois il y a des punitions ou quand elles vous grondent, maîtresse ?

E15 : Oui, parce que des fois E1, il fait des bêtises, il va chez le maître, et des fois E13, il va chez L.

L : D'accord. Est-ce que ça t'arrive à toi d'être puni, des fois, ou que maîtresse elle te gronde ?

E15 : Des fois.

L : D'accord.

E15 : Pas souvent.

L : Pas souvent ?

E15 : Non.

L : Et ma question c'est, est-ce que maîtresse elle explique pourquoi elle donne une punition ? T'avais mis oui ? Est-ce que, par exemple, quand toi, les quelques fois où tu as été puni, elle t'a expliqué, maîtresse ?

E15 : Oui.

L: Ah oui ? Elle te disait quoi, par exemple ? Tu te souviens ?

E15 : Comme, comme, (euh) je ne me rappelle plus.

L : Tu ne te rappelles plus ? Et des fois, comme tu disais, par exemple, Aaron, il vient chez les autres maîtres, elle leur dit, tu crois, pourquoi ils sont punis ?

E15 : Oui, je pense.

L : Oui, tu penses ? Ensuite, autre question. Est-ce que tu penses que tous les élèves de la classe, ils sont punis de la même manière quand ils ne respectent pas une règle ? Par exemple, quand tu ne respectes pas une règle, est-ce que vous êtes tous punis, pareil, si vous faites la même bêtise ?

E15 : Des fois, maîtresse, elle dit, stop, on va sur le banc, bah là, elle va nous gronder.

L : D'accord. Est-ce qu'il y a des choses que certains enfants ont le droit de faire et pas d'autres ?

E15 : Euh Non.

L : D'accord. Est-ce que tu as déjà ressenti, tu as déjà trouvé que quelque chose...

E15 : Moi aussi ?

L : Oui, est-ce que tu as déjà trouvé qu'une punition ou quoi n'était pas juste ? Soit quand tu as été puni ou quand quelqu'un d'autre a été puni, tu as déjà trouvé que ce n'était pas juste que cette personne soit punie ?

E15 : Oui.

L : Ah oui ? Tu veux bien m'expliquer ?

E15 : Je ne sais pas.

L : Tu ne sais pas ? D'accord. J'ai vu la semaine dernière que E1 et E13, ils avaient le droit de jouer avec une caisse, avec des jeux des fois, de construction dans la classe. Est-ce que vous, vous avez le droit aussi d'y jouer ?

E15 : Oui.

L : Oui ? Pendant la classe ?

E15 : Oui.

L : D'accord. Donc, ils n'ont pas le droit de faire plus de choses que vous ?

E15 : Oui. (l'élève est partie pour aller en récréation)

3.6 Transcription de l’entretien avec E17

L : Alors, la première question, c'est est-ce que tu connais bien les règles de la classe ? T'avais répondu oui.

E17 : Oui.

L : Est-ce que tu peux me donner quelques exemples de règles qu'il y a dans la classe ?

E17 : Ne pas pousser les autres. Faire attention à son matériel. Ne pas crier sur les autres. Ne pas se disputer. Ne pas se bagarrer. Et c’est tout.

L : Super merci. Est-ce que tu trouves qu'elles sont claires les règles de la classe ? Est-ce que tu les comprends ?

E17 : Oui.

L : Est-ce que vous les avez vues avec maîtresse en début d'année ?

E17 : Oui.

L :Vous les avez vues avec maîtresse I ou maîtresse L ?

E17 : Avec maîtresse L.

L : Elle vous a expliqué les différentes règles ?

E17 : Oui.

L : J’ai vu qu'il y a un affichage dans la classe pour éclairer.

E17 : Il n'y a pas tout le temps les mêmes choses que j'ai dit, mais il y a des choses qui sont pareils.

L : D'accord. Et donc, elle vous les a bien expliquées ?

E17 : Oui. Super.

L : Et est-ce que quand même des fois maîtresse I, elle vous fait un rappel des règles ou pas ?

E17 : Oui, à chaque fois que ça fait trop de bruits.

L : D'accord.

E17 : Parce qu'elle a un truc de niveau 0 et de niveau 4. Niveau 4, c'est trop fort. Niveau 3, c'est parler bien. Niveau 2, c'est parler à quatre. Niveau 1, c'est parler que au voisin. Et niveau 0, c'est pas du tout parler.

L : D'accord. Et elle vous dit maîtresse quand elle attend de vous niveau 0 ou niveau 1 ?

E17 : Oui.

L : D'accord, super. Et est-ce que tu comprends pourquoi il y a des punitions ou pourquoi des fois maîtresse, elle vous gronde ?

E17 : Je sais que les punitions, c'est parce qu'on fait une petite bêtise. Et quand elle nous fâche, c'est-à-dire qu'elle nous dit qu'on n'a pas le droit de faire ça. Du coup quand elle est énervée, elle crie sur nous à chaque qu'on fait une bêtise.

L : Et est-ce que tu comprends pourquoi elle fait ça ou pas trop ?

E17 : Je comprends oui.

L : D'accord. Et est-ce que quand la maîtresse, elle punit un élève, elle lui explique pourquoi elle le punit ?

E17 : Non. En fait, elle le fait de temps en temps.

L : D'accord. Est-ce que ça t'arrive à toi d'être puni ?

E17 : Oui mais qu'une fois.

L : Tu n'es pas souvent puni ?

E17 : Oui.

L : Et tu te rappelles ce que tu avais fait pour être puni ou pas ?

E17 : Parce qu'en fait, un jour j'avais… J'ai été punie qu'une fois parce qu'un jour on a vu un avion de chasse et du coup je faisais trop le foufou du coup maîtresse, elle m'a fait une petite punition. Et je lui ai fait un message après la récréation.

L : C'était quoi ce message ?

E17 : I je te dis pardon de ma part.

L : Et tu te rappelles ce que c'était la punition ?

E17 : Oui.

L : C'était quoi ?

E17 : C'était quand la maîtresse, quand on fait une bêtise, qu'elle nous punit.

L : D'accord. Et est-ce que tu trouves, toi, que tous les élèves de la classe, ils sont punis pareil quand ils font une bêtise ?

E17 : Pas tous en même temps. Parfois, il y en a qui sont punis en même temps. Et il y en a qui sont pas punis en même temps.

L : D'accord, oui. Et est-ce que, des fois, ça t'est déjà arrivé de voir un enfant puni et de te dire que ce n'était pas juste ? Ou inversement, est-ce que, des fois, un élève n'a pas été puni alors qu'il aurait dû ?

E17 : J'ai vu un élève qui était puni et c'était un maternelle. Il s'appelle N.

L : D'accord. Et une autre petite question. J'ai vu que jeudi dernier, il y avait E1 et E13 qui avaient le droit de jouer avec des jeux de construction ou le droit de se promener dans la classe. Est-ce que vous aussi, vous avez le droit ?

E17 : Non, on n'a jamais le droit parce qu'on n'est pas comme E1 et E13.

L : Et on t'a expliqué pourquoi, eux, ils avaient le droit ?

E17 : Non, en tout cas je comprends. Parce que A13 il n'a pas trop l'habitude d'écouter la maîtresse, ah non c'est A1 qui n'a pas l'habitude d'écouter la maîtresse. Et E13 c'est celui qui a pas du tout compris les trucs de l'école. En fait, il est comme E1.

L : D'accord. Et tu trouves que c'est normal qu'ils aient le droit de faire certaines choses et pas vous ?

E17 : Pas nous, parce que nous, on est des élèves et on écoute maîtresse. Et E1 et E13 et bah ils ont pas l'habitude, et du coup c'est pour ça que maîtresse quand c'est pénible de les voir courir partout, et bah elle les autorisent à faire un jeu au calme. Au moins, ensuite, ils sont plus au calme et ensuite, ils font moins de bêtises.

L : D'accord, super. Merci beaucoup E17.

3.7 Transcription de l’entretien avec E19

L : J'ai quelques petites questions a te poser et je vais peut-être te demander de donner des exemples, d'accord ?

E19 : D’accord.

L : Alors, la première question, c'était est-ce que tu connais bien les règles de la classe ?

E19 : Euh oui.

L : Est-ce que tu peux donner quelques exemples ?

E19 : Oui, c'est jamais moi qui... E13, un jour, il a pris une règle et elle a cassé la règle. Tu ne respectes pas le matériel, le matériel de l'école.

L : Donc, il faut respecter le matériel de l'école. Est-ce qu'il y a d'autres règles que tu connais ?

E19 : Oui. On ne fait pas de gestes violents et de gros mots.

L : Oui, on ne fait pas de gestes violents et de gros mots, c'est vrai. Super. Est-ce que tu comprends les règles de la classe ? Est-ce que tu les trouves claires ?

E19 : Oui, je les trouve claires. Oui.

L : Est-ce que vous les avez vues, ces règles avec maîtresse ?

E19 : Oui.

L : Vous les avez vues avec maîtresse I ou maîtresse L ?

E19 : Maîtresse L.

L : Elle vous les a expliquées ?

E19 : Oui.

L : D'accord. Parce que j'ai vu qu'il y a un affichage dans la classe, avec les règles, c'est ça ?

E19 : Oui.

L : Est-ce que quand même maîtresse I, elle vous fait des rappels des règles des fois ?

E19 : Ouai.

L : Oui ?

E19 : Surtout pour E1. Il fait des violences mais catastrophiques. Je touche à peine, il m'attrape. J'ai carrément touché avec le dos, il m'attrape.

L : Ah oui, d'accord.

E19 : Il m'attrape au sol.

L : D'accord.

E19 : C'est ça son super pouvoir. Dès que quelqu'un le touche, il l'attrape. Je pense que c'est son super pouvoir. Il marche pas très souvent. Face à E5, E5 dès que quelqu'un l'attrape, ce qu'il a envie, c'est de lui faire une prise de judo.

L : Ah oui, d'accord.

E19 : Tu vois un peu ?

L : Oui, oui, je vois. Est-ce que tu comprends pourquoi il y a des punitions des fois dans la classe ? Ou pourquoi maîtresse, elle peut vous gronder ?

E19 : Oui. Oui, je comprends. Quand on est à niveau 2, on est à niveau 3 (E19 parle du numéro de la question sur le questionnaire qu'il a sous les yeux).

L : Oui, tu comprends. Et pour toi, ça sert à quoi qu'il y ait des sanctions dans la classe, des punitions ?

E19 : Je trouve que... Parce que s'il a des punitions, je trouve que maîtresse, fait bien parce qu'il y a des enfants qui sont pas sages. Et donc, on doit les punir. Donc je suis d'accord avec maîtresse.

L : D'accord. Merci. Alors après, c'était...

E19 : Niveau 4.

L : Oui.

E19 : Niveau 4 dans la classe, c'est interdit. Niveau 4, c'est dehors.

L : Pour le bruit, tu parles ?

E19 : Oui. Et oui, elle a mis... Et niveau 0, c'est silence. Niveau 1, c'est voix douce, c'est chuchote. Et niveau 2, c'est niveau... Non, il n'y a pas de... Niveau 2, c'est voix douce. Niveau 3, c'est voix normale. Donc ça, ça nous fait gagner 5 points. 3 points. 4 points. 3 points. 5 points. 5... 3 points. 2 points. Et ça, ça fait gagner aucun point.

L : D'accord.

E19 : Ça, c'est... Parce que si on perd... Si, parce que... C'est normal.

L : D'accord.

E19 : Nous sommes à niveau 5. Niveau 5 à l'école, c'est interdit.

L : Ah oui. Allez, on répond aux questions maintenant. Est-ce que la maîtresse, elle explique pourquoi... Quand elle donne une punition.

E19 : Oui, parce que... Parce qu'elle met surtout des punitions. Elle me l'explique pourquoi.

L : Ah oui, ça t'arrive à toi d'être puni ?

E19 : Oui. Oui.

L : Elle t'explique toujours pourquoi, tu trouves ?

E19 : Oui.

L : D'accord.

E19 : Mais surtout, je sais pourquoi elle me punit. Parce que j'ai fait des actes violents.

L : D'accord. Ça t'arrive de faire des actes violents ?

E19 : Oui. Nous sommes à niveau 5, j'ai envie d'aller faire pipi.

L : Après... Tu veux aller faire pipi ?

E19 : Oui.

L : Et tu reviens après ?

E19 : Oui. (E19 est revenu des toilettes) Ah, je sais pourquoi il y a des points d'interrogation.

L : Parce que ?

E19 : Parce que... Parce qu'on ne sait pas.

L : Parce que c'est une question, oui. Alors, on était à la question 5. C'était... Est-ce que tu trouves que tous les élèves de la classe sont punis de la même manière quand il ne reste pas une même règle ?

E19 : Oui. Oui.

L : Oui ? C'est-à-dire que n'importe quel élève de la classe, il fait la même bêtise, maîtresse, elle va les punir pareil ?

E19 : Elle va les punir. Mais par contre, elle ne va pas les punir à côté. Elle va les punir séparément. Sinon, ils vont faire... Ils font... Ils vont faire des jeux.

L : D'accord. Mais je veux dire, ils ne font pas forcément la bêtise en même temps. Mais par exemple, si E9 fait une bêtise, elle sera punie pareil que si E1 fait une bêtise ?

E19 : Non.

L : Non ? Qu'est-ce qui va changer ?

E19 : Si... S'ils ne font pas la même bêtise.

L : Mais imaginons qu'ils font la même bêtise.

E19 : Mais pas en même temps. Imaginons qu'E1, E1, commence une partie de la bêtise et E1 termine la bêtise. Et en fait, tu vas voir qu'en fait, ils sont punis. Pas vraiment. Ils sont punis.

Pas de la même raison. Un, il est puni. Il en a un qui est dans le couloir. Et un, il est dehors. Comme ça, ils ne sont pas punis de la même manière.

L : D'accord. Et... Est-ce que des fois, tu as déjà trouvé qu'une punition, elle n'était pas juste ?

E19 : Oui.

L : Ah oui ? Tu as un exemple ?

E19 : Oui, parce que certains enfants ont envie... Comme moi. Certains enfants ont envie de sortir tout de suite et leur maîtresse leur dit pas encore.

L : Et tu trouves que ce n'est pas juste, ça ?

E19 : C'est quand que je peux sortir ?

L : Bientôt, bientôt. On a presque fini, d'accord ? Et... J'ai vu que E1 et E13, des fois, ils ont le droit de se promener, de se lever dans la classe ou d'avoir des jeux. Est-ce que vous aussi, vous avez le droit de faire la même chose ?

E19 : Euh... Non, on n'a pas le droit de se promener, mais juste s'il y a des activités à notre disposition. Mais E1 et E13 ils n'ont pas les mêmes activités que nous. Ils ont les mêmes. Ils ont les mêmes que nous mais en fait, ils ont d'autres activités aussi. Ils ont... Comme les légos.

L : D'accord. Et tu sais pourquoi, eux, ils ont le droit de faire certaines choses et pas vous ?

E19 : Oui, parce que... parce que maîtresse... parce que maîtresse les trouve qu'ils ont besoin de beaucoup d'espace, alors ils ont beaucoup d'activités à leur disposition.

L : D'accord. Et vous, vous avez besoin de moins d'espace ? C'est ça ?

E19 : Pour moi, je n'ai pas besoin. Mais E5, comme nous, un jour, il a une nouvelle récré hier, avant-hier. Mais en fait, il est allé chercher, E6 est allé le ramasser. Mais E5, il a agressé celui qui a le plus d'espace. Parce que E6, il est sympa. Parce qu'en fait, il attaque celui le plus sympa pour devenir le plus sympa. Alors que ce n'est même pas comme ça.

L : D'accord. Et est-ce que ça, maîtresse, elle vous l'a expliqué, pourquoi quand même...

E19 : Oui.

L : E1 et E13 ils avaient besoin de...

E19 : Oui, elle nous a expliqué.

L : Tu te rappelles ce qu'elle t'a dit ou pas ?

E19 : Elle m'a dit... Elle m'a dit que s'ils ont besoin d'espace, c'est parce que... c'est parce qu'ils ont besoin de... qu'ils ont besoin de... de gentillesse.

L : De gentillesse, d'accord.

E19 : Oui.

L : Est-ce que tu as quelque chose de plus à me dire ? Ou pas ?

E19 : Oui. Mais en fait, c'est que quand des personnes sont punies, je trouve qu'ils ont pas de chance.

L : Tu trouves qu'ils n'ont pas de chance ?

E19 : Oui.

L : D'accord. Mais ils sont punis pour une raison quand même.

E19 : Oui. Oui. Je trouve qu'ils n'ont pas de chance parce que s'ils n'avaient pas fait cette bêtise, ils avaient... ils pouvaient jouer toute la récréation.

L : Ah oui, c'est vrai.

E19 : C'est ça qui est malchance pour eux. On a fini.

L : Oui. Merci beaucoup

4. Tableaux d’analyse

4.1 Tableaux d’analyse pour la première question de recherche

4.1.1

Niveau A : élèves très respectueux des règles scolaires, peu agités et non perturbateurs	Niveau B : élèves généralement respectueux des règles de vie mais pouvant être agités et bavards à certains moments	Niveau C : élèves qui transgressent régulièrement les règles scolaires et perturbent la classe
E7, E8, E9, E10, E11, E14, E15, E18, E21	E2, E3, E4, E6, E12, E16, E17, E22	E1, E5, E13, E19, E20

4.1.2 Dispositifs mis en place pour la gestion de la classe

Aspect observé	Description ou remarques
Dispositif mis en œuvre	Quels dispositifs / pratiques sont mis en œuvre et comment ? La PE met en place des défis de groupe pour motiver les élèves à respecter les consignes, notamment sur le silence ou la rapidité de mise au travail. La réussite donne des points qui permettent d’accéder à une récompense collective. Le défi sur la gestion du niveau sonore de la classe fonctionne avec une échelle explicite du bruit : niveau 0, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4. La PE annonce le niveau attendu selon l’activité. Le niveau 0 correspond au silence complet, le niveau 1 c’est parler tout doucement pour seul le voisin puisse, le niveau 2 c’est parler en petit groupe sans déranger le reste de la classe, le niveau 3 correspond au fait de parler à haute voix pour être compris par toute la classe et le niveau 4 n’est utilisé qu’à l’extérieur de la classe. L’enseignante utilise plusieurs rituels pour les transitions entre les séances et pour les retours au calme. Elle demande aux élèves de s’asseoir, de poser les bras sur la table et de mettre la tête dans les bras. Elle utilise également un décompte lorsqu’elle demande aux élèves de revenir à leur place.
Supports utilisés	Matériel ou outils spécifiques (tableaux, fiches de suivi, pictogrammes). L’enseignante utilise des étiquettes avec un niveau sonore inscrit dessus. Ces étiquettes se trouvent sur un côté du tableau. Lorsqu’elle lance un défi, elle prend l’étiquette correspondant au niveau de bruit souhaité et elle la fait glisser au centre du tableau.

Présence d'affichages (règlements, consignes, etc.)	Les règles sont affichées dans la classe à gauche du tableau. Elles sont accompagnées de pictogrammes de souris pour faciliter leur compréhension par les élèves. L'enseignante précise que les règles ont été construites et affichées en début d'année, puis rappelées de manière ponctuelle.
Organisation spatiale	Aménagement de la classe (bureaux, zones spécifiques, disposition favorisant l'autorité ou la participation). L'aménagement de la classe change à chaque période. En ce qui concerne le moment du recueil des données, les élèves sont face au tableau. Les tables sont côte à côte par deux ou par trois en ligne les unes derrière les autres. Il y a une table dans un angle de la classe qui sert à faire des puzzles ainsi que des activités pédagogiques en petits groupes. Il y a également une table d'aide sur un côté de la classe. E1 a un coin de repli avec une table, des petits casiers et un banc qui "ferme" son espace.

4.1.3 Tableaux d'analyse des situations de désordres scolaires par élève

Désordres collectifs					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
Bavardages, déplacements, bruit de fond pendant l'atelier.	Ton calme	- Regard circulaire - Fait un geste de la main pour que E13 reste assis pendant qu'elle parle à la classe - Prend l'étiquette (niveau 2) pour la mettre au milieu du tableau - Lève les yeux pour regarder les élèves qui parlent fort et fait le	« Je compte jusqu'à 10 pour qu'on soit assis à sa place. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Et une fois qu'on est à sa place, on pose ses fesses, on pose ses bras sur la table et on met la tête dans les bras et je ne veux plus vous entendre pendant un petit moment. » « Au début c'était très bien parce que c'était calme. Il y a des enfants qui jouaient, d'autres qui travaillaient après on a échangé. Et puis . Et puis petit à petit, il y a du bruit, du bruit… Alors on se calme »	Utilisation du rituel, les élèves se mettent en position de calme et d'attente à leur place. Utilisation du défi sonore avec étiquette de bruit et rappel du niveau sonore souhaité au cours de l'atelier.	Les élèves retournent à leur place. E4 et E21 continuent de bavarder sans écouter et E13 se promène dans la classe.

		mouvement du silence avec son doigt	« On va dire niveau 2, à voix douce pour ne pas déranger ceux qui jouent à côté ou qui travaillent. » « Chhhh on a dit niveau 2 »		
Agitation des élèves au moment de ranger la classe, les élèves jouent et se déplacent.	Hausseme nt du ton de la voix au moment où elle dit que cela fait 3 fois qu'elle demande à ce qu'ils s'assoient puis elle continue en reprenant un ton neutre.	- Déplacement de l'enseignante vers les élèves pour qu'ils rangent leurs affaires - Se positionne devant la classe pendant qu'elle parle pour être vue et entendue par tous les élèves	« On va commencer à ranger » « Chhhh, il y a vraiment vraiment trop de bruits. Heureusement qu'on avait dit niveau 2. On va s'asseoir à sa place. Je compte jusqu'à 2. 1 et 2. Ça fait au moins trois fois que je dis d'aller s'asseoir à sa place. A ta place je me tairais E19. Regardez ce qu'on avait mis au tableau comme étiquette, on avait dit niveau 2. Est-ce qu'on était à voix douce là ? Au début oui et après c'est difficile de rester à voix douce. Je voulais juste vous faire remarquer que c'était trop fort. »	L'enseignante compte jusqu'à 2 pour que les élèves reviennent tous à leur place. Rappel à l'ordre collectif sur le niveau de bruit souhaité.	Les élèves continuent ce qu'ils sont en train de faire. E3 et E9 s'amusent debout. E5 et E15 jouent avec le tabouret de la PE. E20 cours dans la classe avec des feutres. E19 attrape E6 et l'empêche de bouger. Au moment où l'enseignante commence à compter, les élèves retournent vite à leur place. Les élèves répondent non à la question de l'enseignante, ils ont conscience de leur niveau sonore qui était trop élevé.
Agitation des élèves avec beaucoup de bruit.	Voix forte au départ pour être entendue puis voix calme	- Regard fixe sur plusieurs élèves - Montre la porte et les	« Je compte jusqu'à 3 pour être assis et la bouche fermée. » « Ce qu'on va faire là, poser tout ce que vous	L'enseignante compte jusqu'à 2 pour que les élèves reviennent tous à leur place.	Les élèves sortent de la classe et se rangent progressivement mais E5 reste

	mais ferme.	places - Se déplace pour les ranger correctement.	avez dans les mains et vous allez vous ranger devant la classe. » « Non mais vous sortez et rerangez vous comme quand c'est la fin de la récré. » « Est-ce que dans la classe on a besoin de parler au niveau 4 ? » « Non, c'est interdit le niveau 4 dans la classe, c'est que pour dehors. »	Elle décide de faire ressortir les élèves de la classe pour qu'ils entrent dans le calme. Rappel du niveau 4 interdit en classe.	dans la classe et joue encore avec ses affaires malgré un rappel de l'enseignante.
Fin de séance d'arts visuels, il y a beaucoup de bazar.	Ton d'abord ferme puis apaisant, l'enseignante finit par chanter pour rétablir le calme.	- Observe la classe	« Je compte jusqu'à 5 pour que tout le monde soit assis. » « Vous restez assiiiiis » « On va faire une petite sieste le temps… » « tête dans les bras » « chut chut plus de bruits »	Comptage jusqu'à 5 suivis d'un rituel de sieste/tête dans les bras. Utilisation d'une chanson douce de retour au calme.	La plupart des élèves finissent par se mettre à chanter avec elle et le groupe retrouve le calme avant de passer à la séance suivante.
Agitation à la fin du calcul mental.	Voix normale puis en chuchotant pendant le défi.	- Fait le signe chut avec le doigt - Prend l'étiquette (niveau 0) pour la mettre au milieu du tableau	« On va faire le défi. Niveau 0 c'est silence. » « E14, tu es prête ou tu vas continuer de discuter et on va perdre le défi ? Top. » « On a fini le calcul mental, on va faire de l'artvisuel. On va continuer le travail du "chatbus" » « On a perdu. On refera un défi tout à l'heure. »	Utilisation du défi sonore niveau 0.	Certains élèves ont parlé pendant le défi. Ils n'ont donc pas gagné de points.
Défi collectif de fin de	Ton calme et	- Corrige la posture de E21	« On va quand même faire un petit défi pour	Utilisation du défi sonore niveau 0	La classe réussit le défi et gagne

journée pour gagner des points.	motivant.	et de E4 - Fait le mouvement du silence avec son doigt	gagner des points parce qu'on n'en a pas gagné aujourd'hui. » « Est-ce que vous êtes prêts ? Vous allez montrer à Lucie comment on y arrive. Je veux niveau 0. » « Top. Bravo. On a gagné 5 points. »	avec récompense de points.	5 points.
Les élèves sont agités au moment de la transition entre la séance de lecture et celle d'écriture.	Ton ferme puis plus doux par la suite.	- Tape dans les mains - Fait un enchaînement de gestes	« On se lève, on met les bras le long du corps. » « On fait un pas en avant, un autre pas, on recule un pas et on recule un autre pas. » « On s'assied et on prend un crayon à papier. » « Allez, c'est bon on s'assied. Dès qu'on a la fiche on peut commencer. »	Rituel corporel de transition.	Les élèves font l'enchaînement en même temps que l'enseignante et se posent.
Fin de journée : agitation pendant le travail et rangement sous les tables.	Voix forte avec une certaine forme d'impatience.	- Passe entre les tables - Récupère du matériel - Intervient sur plusieurs élèves	« Il y a encore des choses qui trainent sous les tables. »	Rappel aux élèves que la classe doit être rangée.	Certains élèves écoutent et rangent la classe mais d'autres continuent de jouer ou de bavarder.

E1 /C					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
Pendant le calcul mental, l'élève ne	Ton neutre.	- Se déplace vers E1 pour récupérer son tabouret et le	« Tu sais que tu n'as pas le droit de monter sur ce tabouret »	L'enseignante le laisse tranquille jusqu'au moment où il se met à jouer	E1 traverse la classe pour aller dans le couloir, E13 veut se

participe pas et est dans son coin de repli.		ranger		avec son tabouret.	lever pour le suivre mais la PE se met devant lui pour lui bloquer le passage.
Pendant le calcul mental, E1, qui est revenu dans la classe, et E13 vont au tableau. E13 dessine et E1 tente d'effacer ce que fait E13. E1 et E13 commencent à se chamailler, à s'arroser et à faire du bruit.	Hausseme nt du ton puis à voix basse pour parler à E1.	- Fait comme si elle ne voyait pas et regarde la classe - S'approche d'eux et récupère le spray - Prend la main de E13 pour le ramener à sa place - Se rapproche de E1 qui est toujours au tableau pour lui parler	« Allez stop, stop » « Oui, tu crois que toi tu l'aides ? » « Alors assieds toi. On va faire le défi. Assieds-toi. Va t'asseoir »	Au départ l'enseignante qui est devant le tableau les laisse faire et continue la classe avec les autres élèves. Elle finit par intervenir quand ils commencent à trop s'agiter.	E13 va à sa place en râlant et en disant que E1 doit aussi aller s'asseoir. E1 finit par retourner à sa place.
Pendant la séance d'arts-visuels, E1 et E13 se chamaillent … E1 attrape E13 et le met par terre à 2 reprises. Puis il lui prend son bandeau des cheveux.	En chuchotan t.	- Ne voit pas la situation car elle cherche du matériel pour la séance - Leur donne de la peinture pour qu'ils fassent l'activité	« E1, arrête tes bêtises. »		Les autres élèves continuent l'activité sans réagir. E3 vient voir la maîtresse pour se plaindre de E1 qui lui a pris son bandeau. E1 le suit. E1 et E13 retournent ensuite chacun à leur place.
E1 était dans le couloir et entre dans la classe pour	Voix douce pour qu'unique	- Va chercher E1 et lui explique que l'élève de	« Tu viens faire les maths. » « Non, non, non, il n'y a	L'enseignante intervient directement après les mots de E1 pour	E1 ne bouge pas et l'enseignante va aider un autre élève.

discuter avec un élève de maternelle puni. E1 a pris une voiture et joue avec dans la classe en faisant du bruit. Il joue avec E20 puis commence à étrangler E19 pour rigoler.	ment E1 entende. Hausseme nt de la voix.	maternelle est puni - Regarde fixement E1 énervée - Se lève, se rapproche de E1 et récupère la voiture pour la ranger dans le couloir	pas de “viens”. » « Hé ! Ça ne va pas aller du tout ça ! » « C’est les jeux de l’école en même temps » « Non, non, non »	lui faire comprendre que ce n’est pas acceptable et le laisse se calmer dans le couloir. Retrait de l’objet.	E1 joue avec les étiquettes au tableau puis E1 se dirige vers le couloir en entraînant E20. E1 dit tais-toi à l’enseignante en employant un ton autoritaire. Les élèves se taisent. E1 va dans le couloir tout seul et PE retourne s’occuper de E13. E1 revient dans la classe avec une voiture. E13 se plaint à la maîtresse que E1 lui a pris sa voiture. Pendant ce temps les autres élèves font le travail.
A la suite de cette situation, E1 part dans la classe en parlant fort.	Voix douce mais ferme. L’enseign ante hausse le ton et perd patience.	- Prend E1 au fond de la classe pour lui parler* - Regarde fixement E1 - Ramène E1 dans la classe et se penche vers lui pour lui parler - Ferme la porte de la classe	« Ça ne va pas être possible. Je crois que lundi tu ne vas pas aller à la piscine. Si la piscine se passe bien mais que tout le reste de la journée c’est infernal ça ne va pas le faire. Tu as vu comment tu m’as parlé tout à l’heure ? Tu n’as rien fait, ni les maths ni le calcul tout à l’heure. Par contre embêter les autres ça oui. Donc ce n’est pas que la piscine	Discussion avec l’élève pour lui expliquer que son comportement n’est pas adapté à la classe. L’enseignante fait la fiche de maths avec E1 pendant la récréation.	E1 n’as pas parlé juste acquiescé et part dans le couloir. Pendant ce temps, les élèves qui ont fini le travail attendent pour pouvoir le donner à l’enseignante.

		- Traverse la classe pour aller chercher E1 - S'énerve. - Se baisse pour être à hauteur de E1 et lui parle avec le doigt	qu'il faut que ça se passe bien il y a aussi après quand on revient à l'école. Sinon ce n'est pas possible. Si ça t'énerve trop la piscine, tu n'y vas plus. Est-ce que c'est bien clair ? Tu vas réfléchir à ça pour lundi. Demain ça a intérêt à bien se passer avec maîtresse L. » « Tu arrêtes de sortir, la classe c'est là. Tu vas t'asseoir à ta place » « E1 ton travail n'est toujours pas terminé. Il est où ? » « E1 et E13 vous commencez à me pomper l'air » « Je viens de t'expliquer quelque chose. Tu as un travail de maths à faire. Ne me regarde pas comme ça. Tu ne me feras pas peur. » « Là on est en classe, tu n'as pas à sortir ni dehors ni dans le couloir. C'était exceptionnel. Par contre je t'ai demandé d'aller faire tes mathématiques »		E1 essaie de sortir de la classe après la discussion. E1 joue avec les affichages et ouvre la porte pour sortir de la classe E1 finit par sortir de la classe pour aller dans la cour de récréation. E20 va dire à l'enseignante que E1 est dehors.

E2 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
Plusieurs élèves ont	Hausseme nt du ton.	- Se déplace vers l'élève	« Euh E2 tu me ranges ça, je ne veux pas de		L'élève range son pistolet en

fait des pistolets en papier et jouent avec.		pour lui expliquer	pistolets dans la classe, certainement pas. Si je le revois il va à la poubelle. Si on a fini sa fiche de maths, on va commencer à ranger. »		papier.

E3 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E3 s'amuse debout pendant le rangement collectif	Ton ferme.	- Reste au centre de la classe et regarde l'ensemble du groupe.	« On va commencer à ranger » « On va s'asseoir à sa place »	Rappel collectif au rangement. .	E3 revient avec les autres à sa place.
E5 et E3 sont à 4 pattes par terre pour ramasser les crayons qui trainent. E20 arrive et monte sur le dos de E5.	A voix forte.	- Fait descendre E20	« Ca c'est du grand n'importe quoi ! C'est n'importe quoi ! C'est la récré là ? »		Les élèves arrête de suite et vont ranger la classe.

E4 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E4 bavarde sans écouter pendant le retour au calme.	Ton calme au départ.	- Regard circulaire - Geste du silence	« Je compte jusqu'à 10 » « Je ne veux plus vous entendre »	Rituel de calme.	E4 continue de bavarder un moment.

E5 /C

Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E5 joue avec E13 au milieu des tables puis avec le tabouret de l'enseignante avec E15.	Calme au début puis au moment de l'épisode du tabouret perd patience et hausse le ton.	- Se déplace vers lui	« Alors E15, tu n'as rien à faire sur ce tabouret, c'est absolument interdit. Tu n'as pas fini là. J'ai dit de finir sa fiche »	L'enseignant fait un rappel à E5 sur le travail mais ne nomme que E15 pour le tabouret, or les deux élèves l'utilisaient.	E5 retourne à sa place.
E5 se lève et va embêter sa voisine en lui faisant un bisou.	Ton ferme.		« Va t'asseoir E5 » « Arrête les bisous »		E5 retourne à sa place.
Au moment où les élèves sortent de la classe et se rangent, E5 reste dans la classe et joue encore avec ses affaires malgré un rappel de l'enseignante		- Est tournée vers les élèves rangée dans la cour de récréation	« Ce qu'on va faire là, poser tout ce que vous avez dans les mains et vous allez vous ranger devant la classe » « Même E13, même E17, même E5. »		E5 reste dans la classe.

E9 /A					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E9 s'amuse	Ton	- Reste au	« On va commencer à	Rappel collectif au	E9 revient avec

debout pendant le rangement collectif.	ferme.	centre de la classe et regarde l'ensemble du groupe.	ranger » « On va s'asseoir à sa place »	rangement.	les autres à sa place.

E11 A					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E11 et E18 jouent à la place de faire le travail.		- L'enseignante reste avec l'élève qu'elle est en train d'aider et parle à travers la classe	« E18 tu arrêtes les bêtises avec ta manche. Et si vous êtes dehors c'est pour jouer au puissance 4. E11 et E18. Il faut faire le puissance 4, vous n'êtes pas là bas pour jouer. »		Les élèves se remettent au travail.

E12 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E12 est retourné pour parler à sa voisine.	Hausseme nt du ton.		« E12 tourne toi, ça fait la cent-cinquantième fois depuis ce matin »		E12 se tourne.
E12 et E20 se disputent et se mettent des coups avec leurs mains pendant que l'enseignante leur tourne le dos.	Ton neutre.	- S'approche d'eux pour leur parler	« Tous les deux vous arrêtez de vous embêter toutes les deux secondes »	Régulation du conflit.	E12 va prévenir l'enseignante que E20 a essayé de lui mettre un coup et reste fâché sur sa chaise.

E13 /C					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E13 se promène pendant l'atelier et ne fait pas son travail.				L'enseignante ne réagit pas.	
E13 se promène pendant l'explication de la nouvelle activité.	Haussement de la voix.	- Regarde fixement E13	« Alors, E13 elle est là ta place. E13 retourne à sa place »	L'enseignante ne réagit pas au début.	E13 finit pas s'asseoir à sa place.
E13 se balade pendant que l'enseignante demande à certains élèves de s'asseoir à leur place.					Aucune réaction particulière. Les élèves vont à leur place sans faire de commentaire sur E13 qui se promène.
Pendant le calcul mental, E13 est concentré sur tout autre chose que le travail.		- Se rapproche de E13 et le tourne vers le tableau - Récupère sa trousse	« Laisse le tranquille, tu te tiens tranquillou. »	L'enseignante sans parler à E13 effectue des gestes pour le garder concentrer sur le calcul mental.	E13
Toujours pendant le calcul mental mais plusieurs minutes après E1 va vers le couloir et E13 veut le		- Se met devant E13 pour l'empêcher de suivre E1 dans le couloir		L'enseignante régule la situation sans parler en continuant d'interroger les élèves.	E13 ne s'assoit pas mais reste à sa place.

suivre.					
Pendant le calcul mental, E1, qui est revenu dans la classe, et E13 vont au tableau. E13 dessine et E1 tente d'effacer ce que fait E13. E1 et E13 commencent à se chamailler, à s'arroser et à faire du bruit.	Hausseme nt du ton puis à voix basse pour parler à E1.	- Fait comme si elle ne voyait pas et regarde la classe - S'approche d'eux et récupère le spray - Prend la main de E13 pour le ramener à sa place - Se rapproche de E1 qui est toujours au tableau pour lui parler	« Allez stop, stop » « Oui, tu crois que toi tu l'aides ? » « Alors assieds toi. On va faire le défi. Assieds-toi. Va t'asseoir »	Au départ l'enseignante qui est devant le tableau les laisse faire et continue la classe avec les autres élèves. Elle finit par intervenir quand ils commencent à trop s'agiter.	E13 va à sa place en râlant et en disant que E1 doit aussi aller s'asseoir. E1 finit par retourner à sa place.
E6 va chercher les feutres au fond de la classe et E13 vient lui tapoter la tête avec un feutre. E13 va ensuite embêter E5 en le tirant par le bras. E13 repart immédiateme nt vers le tableau et embête E1.		- Accompagne E13 à sa place			E6 ne réagit pas puis finit par se retourner et lui faire une grimace en retournant à sa place. E5 est concentré sur son projet et ne réagit pas.
Pendant la séance d'arts-visuels , E1 et E13 se	En chuchotan t.	- Ne voit pas la situation car elle cherche du matériel pour la séance	« E1, arrête tes bêtises. »		Les autres élèves continuent l'activité sans réagir.

chamaillent … E1 attrape E13 et le met par terre à 2 reprises. Puis il lui prend son bandeau des cheveux.		- Leur donne de la peinture pour qu'ils fassent l'activité			E3 vient voir la maîtresse pour se plaindre de E1 qui lui a pris son bandeau. E1 le suit. E1 et E13 retournent ensuite chacun à leur place.
E13 participe à son tour à la séance de mathématiques puis il va embêter E20, lui souffle dessus puis joue avec le grand tabouret tout en écoutant.	Voix neutre.	- L'attrape et le fait descendre en continuant de parler à la classe. - Le repousse lorsqu'il revient	« E13, descend de là-haut. E13 ne bouge pas. »	Au départ l'enseignante le laisse puis intervient au moment où il monte sur le tabouret.	E13 cherche où est E1 et demande s'il est dans la cour.
E13 ne veut pas faire la fiche d'écriture.		- Aide E13 a sortir ses affaires	« Tu n'as pas encore commencé. On ne part à la maison si le travail n'est pas terminé. »	L'enseignante se met à côté de lui au début pour le lotiver puis laisse ses camarades l'aider.	E13 prend son crayon tout en disant "ho, non ….". Il souffle sur son voisin mais se met au travail. E13 est vite distrait et arrête de travailler mais plusieurs de ses camarades viennent l'aider à tracer les chiffres.

E15 /A					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E5 et E15 jouent avec le tabouret de l'enseignant.	Hausseme nt du ton.	- Se déplace vers elle et récupère le tabouret	« Alors E15, tu n'as rien à faire sur ce tabouret, c'est absolument interdit. C'est mon tabouret à moi, ce n'est pas pour les enfants. »	Retrait du matériel.	E15 retourne rapidement à sa place.
E15 a le dos tourné pendant le calcul mental.	Hausseme nt du ton.		« E15 j'en ai marre de voir ton dos depuis tout à l'heure »		E15 se retourne.
E15 aide E13 de façon trop intrusive.			« C'est lui qui doit tenir le crayon »		E15 continue malgré tout à intervenir.

E17 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E17 se promène pour ranger sa fiche terminée.	Voix neutre.		« E17 ta place elle est là bas »	Rappel simple à la place.	E17 retourne à sa place.
E17 porte sa capuche sur la tête sans intervention.					

E18 /A					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E11 et E18 jouent à la place de faire le travail.		- L'enseignante reste avec l'élève qu'elle est en train d'aider et parle à travers la classe	« E18 tu arrêtes les bêtises avec ta manche. Et si vous êtes dehors c'est pour jouer au puissance 4. E11 et E18. Il faut faire le puissance 4, vous n'êtes pas là bas pour jouer. »		Les élèves se remettent au travail.

E19 /C					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E19 participe à l'agitation collective au moment du rangement. Il attrape E6 et l'empêche de bouger pendant que la classe doit se remettre en ordre.			« Ça fait au moins trois fois que je dis d'aller s'asseoir à sa place. A ta place je me tairais E19. »		A la suite de cela E19 retourne à sa place.
E19 lance un commentaire « Ouais on veut voir le dos de maîtresse » en chantant.	Ton ferme.	- Le regarde fixement - Pointe du doigt le couloir	« Dans le couloir »	Isolement de l'élève hors de la classe.	E19 va dans le couloir sans discuter, ce qui coupe net la perturbation
E19 chante pendant la classe.		- Regard fixé sur E19	« E19, E19 »	Rappel individuel.	E19 se tait.
E19 et E20 jouent au			« 19 trois fois »		E19 retourne à sa place.

fond de la classe.					

E20 /C					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E20 embête son voisin.		- Se rapproche de lui pour le recadrer directement	« E20 tu arrêtes les bêtises. Range moi cette colle dans ta trousse fermée. »		E20 s'est remis au travail.
E20 court dans la classe avec des feutres pendant le rangement.	Ton ferme.		« E20 on range, ce n'est pas le moment de sortir les feutres. »		E20 revient rapidement à sa place.
E20 crie lorsque l'enseignante demande si tout le monde a copié les devoirs après que les élèves soient sortis à cause du bruit.	Ton ferme.	- Se rapproche de lui - Montre la porte de la classe avec son bras	« E20 tu sors, tu viens de crier. Tu sors, tu respires un coup et tu rerentres dans le calme. »	Court isolement de l'élève hors de la classe.	E20 sort quelques secondes au niveau de la porte puis revient calmement.
E20 fait des commentaires non appropriés.			« Tu as fini E20 ? »	Rappel à l'ordre verbal.	E20 arrête ses commentaires de suite.
E12 et E20 se disputent et se mettent des coups avec leurs mains pendant que l'enseignante leur tourne le dos.	Ton neutre.	- S'approche d'eux pour leur parler	« Tous les deux vous arrêtez de vous embêter toutes les deux secondes »	Régulation du conflit.	E12 va prévenir l'enseignante que E20 a essayé de lui mettre un coup et reste fâché sur sa chaise.

E20 monte sur le dos de E5 alors que les élèves ramassent encore du matériel au sol.	Voix forte.	- Fait descendre immédiatement E20 - Fixe E20	« ça c'est du grand n'importe quoi ! » « C'est n'importe quoi ! C'est la récré là ? »		E20 descend et va ramasser les feutres par terre.

E22 /B					
Situation et nature du désordre	Ton de la voix	Posture/langage corporel	Interventions verbales	Dispositif spécifique utilisé	Impact constaté sur l'élève
E22 colorie pendant le calcul mental au lieu de suivre l'activité demandée.	Voix ferme.	- Se déplace vers lui - Se penche pour récupérer les feutres	« Tu fais quoi E22 là, on a dit qu'on fait activité coloriage ? » « On est quand même en train de faire des mathématiques »	Retrait du matériel.	L'élève arrête son dessin.

4.2 Tableaux d’analyse pour la deuxième question de recherche

4.2.1 Tableau d’analyse de l’entretien avec l’enseignante

Catégories	Verbatims	Analyse
Les savoirs de l’enseignant	« Quelques petites connaissances, nous avons cette année justement une formation au niveau de l'équipe de l'école, des animations pédagogiques sur l'inclusion. Voilà, et on parle plus particulièrement justement de la gestion de classe, pas forcément pour des enfants en particulier, mais sur la gestion de classe en général. On nous a donné quelques astuces, quelques exemples. Voilà, on doit, ce n'est pas encore terminé, on doit se revoir au mois de février pour faire le point sur cette formation. » « Lors de ma formation initiale, j'ai eu très très peu de formation là-dessus. Et après, c'est de l'expérience au fur et à mesure, et avec certaines années difficiles, appel du RASED ou des référents de situation complexe qui viennent pour tel ou tel enfant de l'école ou de la classe et qui, du coup, amènent des informations voilà des informations qui servent les années suivantes aussi. En équipe éducative aussi, on peut échanger parfois avec des psychologues ou des professionnels en fait, ou d'autres du CMP par exemple, voilà par rapport à certains troubles. » « J'ai eu des formations, mais plus sur des contenus des contenus de français, maths, sur la gestion de classe non. » « Cette année, nous avons quand même une formation sur l’école inclusive sur l’école. Dans cette formation, on nous conseille de mettre des choses en place dans la classe qui sont utiles et valables pour tous les élèves. De ne pas se focaliser sur tel enfant ou tel enfant parce que s’il faut qu’on mette des outils en place pour chaque enfant comme il y a de plus en plus d’enfants à besoins éducatifs particulier ça devient compliqué. »	Les savoirs de l’enseignante se construisent à partir d’une formation initiale jugée insuffisante, de formations récentes notamment sur l’inclusion et d’échanges avec des professionnels spécialisés. Ils s’appuient aussi sur des outils concrets destinés à toute la classe : affichages, pictogrammes, repères temporels et timers.

	« Mettre un emploi du temps de la journée visible par tous où on coche au fur et à mesure ce qui a été fait ou faire avancer un petit bonhomme c'est utile à tous pour se repérer dans le temps. Mettre les règles de vie avec des picto très clairs, par rapport aussi aux lieux dans la classe, ils nous disaient en maternelle, par exemple, que les élèves ne comprenaient pas que le bureau de la maîtresse on n'y touche pas parce que pour les plus grands c'est plus facile à comprendre mais pour les enfants de maternelles c'est une table comme une autre mais on peut mettre le picto interdit, par exemple, sur le bureau. » « Ça servira aux enfants qui touchent tout, qui ont du mal à respecter les règles mais ça peut servir aux autres aussi en fait. » « L'affichage aussi par rapport aux apprentissages, bon ça c'est pour les plus grands mais quoique mais c'est ce qu'on sait déjà, ce qu'on va apprendre. Être explicite sur les objectif du jour et ce qu'on a appris. On fait une nouvelle affiche avec ce qu'on a appris et la prochaine fois on prendra la nouvelle affiche qui deviendra l'affiche… » « Sur le tableau, il y a le côté gauche, ce qu'on sait déjà, au milieu aujourd'hui et à droite ce qu'il reste à apprendre. Et des affiches qu'on met sur des cintres pour pas non plus encombrer la classe. Il y a toute la question d'affichage pour la gestion de classe, ne pas encombrer la classe d'affichage. » « Pour l'oral aussi, elles nous disaient qu'on peut aller dans un coin où il n'y a pas d'affichage comme ça il ne sont pas distraits et ils se concentrent sur ce que nous sommes en train de faire. Et à d'autres moments il y a besoin d'aide d'autres affichages mais on peut sortir les affiches dont on a besoin et on demande à un enfant d'aller chercher l'affiche de la leçon de grammaire et on vient l'afficher à ce moment-là. » « Il y a des techniques qui servent aux enfants qui ont des difficultés pour se consacrer mais	

	qui servent aussi à toute la classe, les sabliers, les timers. Puisque l'enfant qui a du mal à rester attentif il sait que pendant 10 minutes en fait je vous explique quelque chose vous m'écoutez, on met un timer, il sait qu'après ça va être un travail individuel ou de groupe donc il va se concentrer plus facilement sur ce moment-là. » « Le timer c'est un outil que je commence à mettre en place mais que je n'avais pas trop l'habitude de m'en servir. » « Plus les classes sont hétérogènes avec des profils différents et il faut s'adapter à tous. »	
Les différentes expériences de l'enseignant	« Oui, en fonction de la classe, des élèves, de certains élèves en particulier. Sur la gestion de classe en général j'ai travaillé longtemps avec les maternelles donc j'ai essayé plusieurs dispositifs, je ne sais pas si ça rentre dans le cadre du mémoire mais par exemple des classes partagées en groupe fixe avec des ateliers qui tournent sur la journée ou sur la semaine, où les enfants sont obligés de rester tel temps à tel atelier, voilà. » « D'autres moments, c'est des ateliers plus libres, c'est-à-dire que sur inscription, voilà des ateliers autonomes, des ateliers dirigés ou semi-dirigés avec l'ATSEM, du coup les enfants pouvaient aller, pouvez commencer par l'atelier de leur choix et dès qu'ils avaient fini en fait le travail, ils pouvaient soit changer d'atelier, soit aller dans un atelier de repli, en attendant que l'autre atelier soit libre, voilà donc gestion. » « Les groupes, du coup, n'étaient pas figés, chaque fois ça changeait, puis il pouvait aussi y avoir des groupes de temps en temps de niveau homogène, mais en général, c'est plutôt des groupes hétérogènes. » « Ce qui est intéressant avec les groupes libres, c'est que ça permet qu'on aille chercher les enfants qui ne sont pas très motivés par les apprentissages, au moment où on est disponible pour eux, en fait et pour les	L'expérience de l'enseignante repose sur une logique d'essai-ajustement. Elle teste des dispositifs hérités de la maternelle qu'elle connaît bien, puis elle les modifie quand ils ne correspondent pas à sa classe actuelle, ici de CP. Ses décisions sont liées au contexte réel de la classe ainsi qu'à la dynamique du groupe. Elle s'adapte et réajuste sa manière de fonctionner en fonction des besoins à l'échelle de la classe entière mais aussi à celle de certains élèves.

	motiver, pour les accompagner parce que il y a certains enfants, si c'est un atelier autonome, ils vont rester sur la chaise parce qu'on les oblige à rester à cet atelier-là, mais ça n'avance pas, donc ça sert à rien, en fait, autant qu'ils aillent faire un jeu libre pendant ce temps-là et qu'au moment où nous on est disponible, parce qu'on a fini un atelier dirigé avec notre groupe, on puisse aller le chercher ou les chercher pour faire ensemble les apprentissages. » « J'ai voulu, cette année en particulier, parce que j'avais un CP à 21 élèves en début d'année, je trouvais que ça faisait beaucoup. Les deux autres années, c'était plutôt entre 14 et 18. Donc, 21, je me suis dit, ça va être quand même plus facile de faire des groupes, justement, de fonctionner un peu comme en maternelle, avec un groupe avec moi, un groupe en autonomie, un groupe sur fiches, pour que je puisse suivre. » « Mais en fait, ça n'a pas fonctionné du tout comme je pensais, voilà. » « Quand ils arrivent au CP, finalement, les enfants, ils veulent se sentir comme des grands, comme au CP. Donc, eux, ils préfèrent les tables face au tableau, alors que moi, j'avais prévu, justement, des tables en îlot. J'avais prévu aussi des tables face au tableau, mais assis par terre, en regroupement comme en maternelle. Et en fait… Et puis, pas de place fixe suivant l'activité. Ils allaient à une table ou à une autre. Il y avait des bacs pour les trousses. Enfin, j'avais prévu tout ça, sauf qu'ils n'étaient pas prêts du tout à ce fonctionnement. » « C'était le bazar devant le tableau, parce que rester assis en regroupement, alors que c'est ce qu'ils auraient dû faire en maternelle enfin je ne sais pas ça n'a pas fonctionné. Je passais mon temps, en fait, à leur dire de s'asseoir correctement, d'arrêter de discuter, de ne pas aller sous la table à quatre pattes. » « Au bout de trois, quatre jours, j'ai remis une	

	table pour chacun avec un prénom à chaque table. Ça a déjà apaisé un peu la classe. Et puis, au bout de quelques jours de plus, dix jours de classe, j'ai mis les tables face au tableau. On a arrêté les regroupements au sol. Voilà. Et ça a permis quand même de poser un peu plus la classe. » « Maintenant que les enfants sont un peu plus élèves de CP, qu'ils ont compris ce que je veux, j'essaie de remettre des temps d'atelier, de jeu, de manipulation, en fait, pour les mathématiques ou la lecture. Mais c'est à des moments spécifiques. » « La classe que j'avais l'an dernier de CP était une classe... ils avaient tous envie d'apprendre. » « Cette année, j'ai eu des enfants qui sont arrivés au CP avec plus l'envie de jouer que d'apprendre. » « Il y a eu des adaptations pour la classe entière et certaines adaptations pour certains élèves aussi qui ont un comportement particulièrement compliqué. » « Tout le début d'année, là, c'était même compliqué pour qu'ils viennent se ranger à la fin des récréations, pour sortir l'ardoise au moment du calcul mental, ça prenait dix minutes. » « J'ai installé un petit défi, un défi collectif pour la classe. » « J'avais dessiné un clown et on coloriait un clown qui jongle, une balle de jonglage pour le clown. Et quand toutes les balles ont été coloriées, il y a eu une surprise pour la classe. » « Ça a quand même bien marché. Ils étaient motivés pour gagner les balles. » « La surprise, la récompense, ça a été d'aller se promener, faire une promenade à l'extérieur. »	

	« J'ai quand même vu la différence. Je pense qu'ils ont compris aussi ce que je demandais en fait. Après la récréation, on vient se ranger devant la classe. Ce n'est pas gagné tous les jours, mais ça va beaucoup mieux qu'au mois de septembre. » « Alors maintenant, ce que je fais au moment de sortir l'ardoise, c'est que je valorise ceux qui écoutent. Et ça marche aussi très très bien. » « Après la classe, elle reste très bruyante. Ils ne savent pas parler doucement. Ça commence à aller mieux. Il y a des moments où on a du calme, mais il y a encore beaucoup de moments très bruyants. » « Du coup, la conseillère pédagogique m'a proposé de tester dans ma classe alors elle appelle ça un genre de protocole en fait avec des défis pour apprendre à parler moins fort et à gérer justement la gestion du bruit dans la classe. » « On a commencé juste au début décembre. » « C'est-à-dire qu'au cours de la journée, on fait des défis. Par exemple, pendant 30 secondes, c'est niveau zéro. » « Niveau zéro, c'est personne ne parle. » « Niveau un, c'est on peut parler à son voisin. » « Niveau deux, c'est on parle doucement. » « Niveau trois, c'est la parole normale. Et niveau quatre, c'est quand on est dehors. » « Donc, les défis, c'est par exemple, on va faire un petit défi et pendant 30 secondes, c'est niveau zéro. » « Si le défi est réussi... on gagne des points. » « Une centaine de cases. »	

	« Niveau zéro là, où c'est silence complet, on gagne 5 points. » « Niveau 1, c'est 4. Niveau 2, c'est 3. » « On a voté. » « On a réussi à remplir la grille le dernier jour avant les vacances. » « Du coup, ils vont avoir un temps de... Je vais leur proposer des choses, donc ça sera assez libre avec de la peinture, des feutres, des paillettes. Voilà, c'est leur récompense. » « Et on va recommencer une nouvelle grille où on aura la récompense. » « Et l'idée, c'est d'allonger les défis, en fait, de passer à une minute ou de passer à 10 minutes, par exemple, de travail en atelier ou avec le niveau 2. » « Je verrai en fonction de leur état, parce que le but, c'est de leur montrer toujours qu'ils peuvent réussir, pas de jamais gagner les points. » « Et c'est vrai quand même que j'avais remarqué, petit à petit, ils arrivent aussi à parler moins fort. » « Il y a aussi... Je suis en train de penser aux règles de vie qui avaient été établies en début d'année avec ma collègue qui me fait la décharge du vendredi, parce que c'est plutôt elle qui se charge de l'EMC. Et elle essaie, elle, le vendredi aussi, sur la journée, de faire, je ne sais pas comment ça s’appelle, un tableau avec des zones vertes, oranges, rouges. » « Moi, je n'ai pas voulu le faire sur tous les jours de la semaine, parce que je pense que... Ça veut dire que tous les soirs, il faut prendre le temps de voir chacun, mille années, de le noter. C'est chronophage. Je pense que je ne le ferai pas. Donc, il vaut mieux pas que...	

	Voilà. Je pense que je ne m'y tiendrai pas. Donc, ce n'est pas la peine de commencer. » « Je l'ai affiché sur la porte. » « J'ai essayé d'illustrer certaines règles de façon un peu plus grande. » « Au lieu de répéter, venez vous ranger, je montre l'étiquette. » « L'étiquette aussi “chut”. » « Peut-être qu'il faudrait y revenir sur ces règles de vie. »	
Les théories d’action et les conceptions de l’enseignant	« Le but, quand même, de la gestion de classe, l'objectif, c'est d'avoir une classe assez calme et sereine pour que les apprentissages se fassent de la meilleure façon possible. L'idée, c'est ça, quand même, c'est les apprentissages. » « Il y a aussi de façon à ce qu'il y ait de bonnes ambiances entre les enfants, entre les élèves, parce que quand il y a des disputes permanentes et qu'ils passent leur journée à se chicaner parce qu'il a piqué son feutre, qu'il a pris la gomme, que son pied est sous sa table ou voilà. Mais c'est dur parce que ça devient compliqué aussi pour les apprentissages. Et puis bon, l'idée, c'est aussi de leur apprendre à vivre ensemble. » « L'idée, ce n'est pas qu'ils soient assis en silence toute la journée, puisqu'il y a des moments où pour apprendre, justement, il faut pouvoir parler avec les autres, discuter, argumenter, faire du travail de groupe. » « Pour pouvoir faire ça, je ne peux pas être avec un groupe si le reste de la classe est un bazar innommable. Donc, il faut qu'ils apprennent à travailler soit en autonomie tout seul ou soit en groupe de façon assez calme pour que le reste de la classe puisse travailler aussi. » « C’est surtout ça. »	La gestion de classe est pensée en premier lieu comme une condition des apprentissages. L’enseignante n’attend pas un silence total, elle accepte les interactions, à condition qu’elles ne perturbent pas le reste de la classe. Sa conception repose sur une régulation souple mais structurée, capable de s’adapter aux besoins de certains élèves tout en maintenant des règles fondamentales comme la non violence.

	« Il y a des exceptions, parce qu'on est obligé de faire des exceptions pour certains élèves, parce que sinon on ne s'en sortirait pas. » « Pour certains enfants qui ont beaucoup de mal, je pense, qui ont des gros troubles de l'attention et de l'hyperactivité, TDAH, ils ont besoin de rester élèves tout le temps de classe, c'est trop long pour eux. Donc, ils ont besoin de sasses pour faire autre chose, pour décompresser. » « Les règles principales, ne pas faire mal aux autres, ça, ça reste évident quoi. » « Les règles sont adaptées, après, les règles principales, ne pas faire mal aux autres, ça, ça reste évident quoi. » « Il faut toujours inventer autre chose. Ce qui marche une semaine ou un mois ne peut plus marcher le mois suivant. » « J'essaie de le contraindre à faire le travail écrit... Je voudrais que maintenant, au niveau du travail, qu'il fasse le travail. J'essaie qu'il soit plus élève par rapport à son travail. » « Le but c'est de leur montrer qu'ils peuvent réussir à parler moins fort... Le but, c'est de leur montrer toujours qu'ils peuvent réussir. Pas de jamais gagner les points. » « Il faut trouver le levier en fait. » « Tous les enfants peuvent. » « Les petites choses qu'on fait chaque année, petit à petit, c'est motivant aussi. »	
Les valeurs de l'enseignant	« L'idée, c'est aussi de leur apprendre à vivre ensemble. » « Il y a aussi de bonnes ambiances entre les enfants, entre les élèves. » « La valeur d'entraide, de goût de l'effort	Les valeurs mises en avant sont l'entraide, l'effort, la patience, le respect du collectif et la justice. L'enseignante cherche à concilier bienveillance et exigence, en maintenant un climat de travail tout en soutenant les élèves. Elle accorde aussi

	aussi, parce que beaucoup d'enfants là, je trouve de plus en plus attendent que ça se passe. Ils n'ont pas l'habitude qu'on leur demande de faire, de travailler entre guillemets, de faire des efforts. » « Tout ne vient pas comme ça en attendant que ça tombe du ciel. Il faut des fois faire des efforts. » « Le rangement aussi de la classe est parfois compliqué. » « Comprendre aussi qu'il y en a qui ont plus de difficultés, qui sont plus lents. Et bah on attend, on aide ou on fait autre chose en attendant. » « On peut être aussi pas forcément le meilleur partout, que peut-être en sport, par exemple. On n'est pas très bon à la course, mais ce n'est pas grave. L'important, c'est de s'améliorer. » « C'est plus facile quand on a le même discours avec la famille par rapport au conflit, par exemple, avec les autres enfants. » « Il faut quand même recevoir les familles. » « J'aimerais bien qu'ils me perçoivent juste. » « J'aimerais bien être une maîtresse bienveillante à l'écoute des enfants, mais sans être trop justement dans cette écoute-là et qui ne fait pas avancer les choses. » « Une classe calme qui travaille, c'est quand même indispensable. » « On ne peut pas laisser tout faire. » « Quand c'est stop, c'est stop. » « Je voudrais être une maîtresse dynamique, de bonne humeur, prête à faire aussi des activités un peu extraordinaires qui sortent de l'ordinaire aussi, pour que ça ne soit trop rébarbatif, répétitif, mais tout en suivant le programme. »	une grande importance à la cohérence avec les familles et à une relation éducative à la fois ferme et soutenante.

	« Tout en faisant que les enfants progressent, se sentent soutenus. »	
Les croyances de l'enseignant	« Je pense que tous les enfants peuvent. » « Après il faut trouver, ce qui n'est pas facile c'est de trouver le levier en fait. Ce qui va les aider. » « Ce qui marche une semaine ou un mois ne peut plus marcher le mois suivant. » « Il y a toujours des élèves qui sont plus faciles que d'autres. » « Il y a aussi quelquefois une question de relation avec l'enseignant ou avec les adultes autour. » « Il y a des enfants qui marchent beaucoup à l'affect. » « On ne peut pas résoudre tous les problèmes de certains enfants. » « Quand leur vie extérieure à l'école en fait est une grosse emprise sur eux et sur leur comportement, là c'est plus compliqué. » « La manière de gérer la classe a une incidence sur l'éducation des élèves. » « À l'école, ça se passe comme ça, à la maison, tu vois avec papa et maman. » « Il faut aussi que les enfants arrivent à passer par-dessus certaines situations. » « Il faut les armer pour la suite. » « J'aimerais bien qu'ils me perçoivent juste. » « Des fois, on peut punir et se tromper, en fait, de ne pas avoir vu le début de la situation ou pour les enfants, en tout cas, avoir l'air injuste alors que... » « Les adultes ne sont pas toujours justes. »	L'enseignante croit fortement en la possibilité de progression pour tous, mais elle pense que cette progression dépend du bon levier, de la relation pédagogique, du contexte familial et parfois de soins extérieurs. Elle considère également que l'école n'agit pas seule, que l'autorité adulte peut parfois être imparfaite, et que le métier consiste aussi à faire au mieux avec les limites des situations.

	« Je voudrais bien être une maîtresse dynamique, de bonne humeur, prête à faire aussi des activités un peu extraordinaires qui sortent de l'ordinaire aussi, pour que ça ne soit trop rébarbatif, répétitif, mais tout en suivant le programme. » « On fait ce qu'on peut mais on est pas, on est pas pas psy, éduc. » « En général, quand ils me croisent, en dehors de l'école par exemple, pour la plupart, ils viennent me faire un câlin. Oh maîtresse ! Je me dis que je ne dois pas trop les traumatiser. Même quand ils passent dans les classes supérieures, ils aiment bien venir me voir. » « Il y a aussi une histoire de maître. » « Les relations peuvent marcher mieux ou moins bien selon l'enseignant. » « Le but c'était de lui montrer l'importance de travailler. Qu'il peut le faire. Qu'il va y arriver. Ce n'est pas quelque chose qui est censé durer toute l'année. » « On fait ce qu'on peut. »	

4.3 Tableaux d'analyse pour la troisième question de recherche

4.3.1 Tableaux d'analyse des questionnaires

4.3.1.1 Tableau d'analyse du questionnaire pour chaque élève

Elèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
E1	oui	oui	un peu	non	non	oui
E2	oui	oui	un peu	un peu	oui	non
E3	un peu	souvent	un peu	un peu	non	un peu
E4	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E5	oui	souvent	oui	un peu	un peu	un peu
E6	oui	souvent	un peu	un peu	un peu	non
E7	oui	parfois	oui	oui	un peu	un peu
E8	oui	oui	oui	oui	un peu	non
E9	oui	souvent	un peu	oui	un peu	oui
E10	oui	oui	un peu	un peu	non	oui
E11	oui	oui	oui	oui	oui	non
E12	oui	oui	oui	un peu	un peu	oui
E13	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E14	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E15	oui	oui	oui	oui	non	un peu
E16	oui	souvent	oui	un peu	oui	un peu
E17	oui	oui	pas de réponse	oui	oui	un peu
E18	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E19	oui	oui	oui	oui	oui	oui
E21	oui	oui	oui	oui	oui	oui

4.3.1.2 Tableau d'analyse du questionnaire pour chaque question

Réponses	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
oui	19	14	13	12	10	10
non	0	0	0	1	4	4
un peu	1		6	7	6	6
parfois		1				
souvent		5				
pas de réponse			1			
Total élèves	20	20	20	20	20	20

4.3.1.3 Tableau d'analyse du questionnaire pour chaque question en pourcentage

Réponses	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
oui	95%	70%	65%	60%	50%	50%
non	0%	0%	0%	5%	20%	20%
un peu	5%	0%	30%	35%	30%	30%
parfois		5%				
souvent		25%				
pas de réponse			5%			
Pourcentage total de réponses	100%	100%	100%	100%	100%	100%

4.3.2 Tableaux d'analyse des entretiens avec les élèves

E1 /C		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Oui (je connais bien les règles) Il ne faut pas taper Il faut écouter maîtresse C'est toutes les règles que je connais dans la classe	E1 dit connaître les règles, mais ses réponses restent hésitantes et contradictoires, ce qui montre une connaissance fragile et peu stabilisée. Il cite seulement quelques interdits simples et ne semble pas avoir intégré les

	Pas trop (comprendre les règles). Mais par contre je les connais un tout petit peu. Je les connais un tout petit peu Ah oui, c'est vrai. Je les connais toutes. Je ne comprends pas trop (les règles) Non, on ne les a pas vues Non, elle ne nous les a pas données Moi, j'ai pas vu (que les règles sont affichées dans la classe)	règles comme un ensemble clair et mémorisé.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Quand on n'écoute pas. Non, ce n'est pas très normal qu'il y ait des punitions. Je sais pas (si PE explique pourquoi) Elle ne dit pas de choses. C'est parce qu'elle me dit qu'on fait des bêtises. Quand on fait des bêtises, je ne sais pas ce qu'elle me dit, maîtresse.	E1 comprend globalement que les sanctions sont liées au fait de ne pas écouter ou de faire des bêtises, mais il ne parvient pas à expliciter précisément la logique des rappels à l'ordre. Il manifeste aussi une forme de rejet des punitions, qu'il juge « pas très normal ».
Perception de l'équité / de l'injustice	Je ne sais plus	Sur ce point, E1 ne parvient pas à formuler un jugement clair. L'idée d'injustice semble peu construite ou difficile à verbaliser pour lui.
Différenciation entre élèves	Non (ils ne sont pas tous puni pareil) parce que chacun est différent. Maîtresse elle punit pas pareil. Que moi (qui ait le droit de jouer dans la classe)	E1 comprend qu'il existe une différenciation entre élèves et l'attribue à leurs différences personnelles. Il identifie aussi une règle particulière qui lui est réservée, ce qui montre qu'il perçoit l'existence de droits distincts selon les élèves.
Rapport personnel à la sanction	Souvent, pas toujours (être grondé)	E1 a conscience d'être souvent grondé mais sans plus d'explicitation.
Justification des écarts de traitement	Oui, parce que moi quand je me mets en colère ça m'aide.	E1 justifie la différence de traitement par un besoin personnel de régulation émotionnelle. Il comprend donc l'aménagement comme un soutien concret qui l'aide à se calmer.

E3 /B		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Parce que des fois je ne les respecte pas. Je les connais toutes, mais par contre des fois je ne les connais pas trop parce que je ne les	E3 connaît les règles, mais sa compréhension est partiellement parasitée par sa difficulté à les respecter. Elle identifie néanmoins certains

	respecte pas. Des fois ça veut dire voilà (que je comprends les règles). Je n'arrive pas à en trouver (d'exemple de règles que je ne comprends pas). je comprends la règle qu'il faut prendre soin de son matériel. Parce que c'est normal de prendre soin de son matériel.	principes comme évidents, notamment le soin du matériel.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Parce que des fois quand elle dit stop, des fois je ne comprends pas trop. Parce qu'on est calme, j'ai l'impression, mais que pour maîtresse on n'est pas assez calme. Et que moi je ne comprends pas comment on pourrait être plus calme. Parce que des fois elle dit, par exemple un jour je rigolais trop avec E9. Elle m'a dit tu sors dehors. Et moi, je n'ai même pas compris pourquoi. Parce qu'elle ne m'a même pas dit pourquoi j'étais punie dehors. Ben, j'ai compris après. Oui, par exemple, des fois E20 il est puni dans le couloir. Elle lui dit E20 tu fais n'importe quoi. Tu fais rien du tout. Tu n'écoutes pas le travail. Tu fais que parler. Tu déranges les autres alors tu vas dans le couloir. Ça, je le comprends.	E3 comprend certains rappels à l'ordre quand ils sont explicitement reliés à un comportement perturbateur, mais elle reste déstabilisée lorsque la justification n'est pas formulée immédiatement. La sanction est donc perçue comme plus ou moins compréhensible selon le degré d'explicitation de l'enseignante.
Perception de l'équité / de l'injustice	Moi des fois je me dis, mais c'est pas juste ! Par exemple quand j'avais trop rigolé avec E9, je m'étais dit, mais c'est pas juste ! Pourquoi moi je suis punie et E9 n'est pas puni ?	E3 exprime clairement un sentiment d'injustice lorsqu'elle a l'impression d'être seule sanctionnée alors que d'autres élèves ont participé au même désordre. Son ressenti est fortement centré sur l'égalité de traitement.
Différenciation entre élèves	Souvent ils sont presque tous punis. Mais parfois, par exemple, et on est tous allés aux toilettes, mais il y en a, ils ont été punis. Par exemple, y en a ils ont été puni de la moitié de la récré, 5 minutes et il y en a c'était 10 minutes. Parce qu'il y en a... Moi j'avais demandé par exemple avant. Mais je n'avais pas entendu la réponse. Et donc du coup, il y en a, ils n'ont même pas du tout demandé. Donc moi j'étais dans le moins, et ceux qui n'avaient pas demandé, ils étaient dans le plus comme ils n'avaient même pas demandé. Ben non, je pense pas (qu'on ait le droit de jouer en classe). Par contre ça, il faut le	E3 perçoit une différenciation entre élèves, mais elle peine parfois à en saisir les critères. Elle accepte que certains soient plus punis que d'autres, tout en ayant besoin de relier cette différence à une logique compréhensible pour elle.

	demander à la maîtresse, mais normalement on n'a pas le droit. il (E1) peut aller dans la cour plus que nous	
Rapport personnel à la sanction		Aucun verbatim direct n'a été noté ici dans ta liste pour cette catégorie.
Justification des écarts de traitement	Parce que pour eux, c'est un peu plus compliqué dans la classe. parce que là, il est différent, si tu veux On ne me l'a pas expliqué. Ben, on ne me l'a pas expliqué. Mais je l'ai compris toute seule. J'ai compris parce que je voyais que moi, je n'avais pas le droit d'aller dans la cour pendant la classe. Alors que eux, ils avaient le droit, ils pouvaient se défouler. Ils ont le droit d'aller dans la cour de maternelle des fois.	E3 comprend que la différenciation repose sur les besoins particuliers de certains élèves, mais cette compréhension est surtout construite par observation. Elle perçoit les écarts comme une aide donnée à ceux qui ont davantage besoin de se défouler ou d'être accompagnés.

E5 /C		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Oui, je les connais très bien. il ne faut pas faire mal aux autres. Il ne faut pas crier, quoi. Il faut... Je vais te dire un truc qu'il faut faire. Il faut jouer avec les autres, pas les taper. Ça, c'est bien, par contre. Mais c'est pas bien de les taper. C'est pas bien de la méchanceté. C'est tout ce que j'ai. Oui, je trouve qu'elles sont très claires parce que c'est normal. Il ne faut pas taper parce que ça fait très mal, mais si on le fait doucement, ça va. Bah oui (c'est normal qu'il y ait des règles). Et aussi à la maison. C'est un peu les mêmes. Oui. Il ne faut pas faire du mal. On les a sur notre cahier (les règles) Et on les a aussi en plus gros accroché au mur, là.	E5 connaît bien les règles et les justifie de manière morale et concrète. Il les juge claires et normales, et s'appuie sur des supports visibles pour les expliquer.
Compréhension des sanctions /	Oui, parce que si on fait du mal aux autres. Ben oui. Quand on tape les autres, c'est sûr	E5 comprend que les sanctions sont liées au fait de faire mal aux autres, mais son

rappels à l'ordre	qu'on a une punition, sinon elle nous gronde. Elle dit... Sinon, elle dit... Va t'excuser à lui. Parfois, elle fait comme ça. Parfois, elle crie sur les enfants pour les punir ou elle les punit simplement comme ça. Parce qu'ils font du mal aux autres, je crois. (elle explique) Pas vraiment. Non, sinon, elle dit va t'excuser.	explication reste partielle. Il identifie surtout les formes immédiates de la sanction, comme la punition ou l'excuse imposée.
Perception de l'équité / de l'injustice	Parfois, je dis que c'est pas juste parce que c'est pas elle qui a fait du mal. Ça peut arriver. C'est pour ça que j'ai mis ça. Parfois, c'est moi, elle me punit moi alors que c'est l'autre qui m'a fait mal. Alors que je comprends vraiment pas pourquoi. Elle me dit, non, je sais que c'est toi, c'est pas moi que j'ai vu, c'est pas lui que j'ai vu. Mais moi, j'avais juste dit, arrête de faire ça. Et après, je suis partie et elle me fait juste un petit regard noir. Qu'est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai fait, moi ? Et après, elle me dit, reviens là, va t'excuser à lui, c'est toi qui as fait mal, alors je vais te punir. C'est vraiment pas normal. Je lui explique avant qu'elle me fasse. Tic. Oui. Oui. Si elle est en colère, elle fait joie-colère. Moi je fais colère-joie.	E5 exprime un vécu d'injustice lorsqu'il a l'impression d'être puni à la place d'un autre. Sa perception est fortement centrée sur le fait d'être traité comme responsable alors qu'il estime ne pas avoir provoqué le dommage.
Différenciation entre élèves	Pas quand on est en train de travailler (de se lever dans la classe). E1, c'est plutôt, il va dehors et voilà. Il va dehors pour se calmer. Ben, c'est lui, il va dehors parce que sinon, il va être dans son coin. Non (on n'a pas le droit de se déplacer ou de jouer en classe), parce que eux c'est exceptionnel.	E5 perçoit bien qu'il existe des différences de traitement entre élèves, mais il ne les formule pas toujours comme des privilèges. Il admet certaines exceptions, sans toujours en saisir la logique complète.
Rapport personnel à la sanction	Oui (ça m'arrive d'être puni). Ben, parfois, elle me met chez L ou chez le maître.	E5 dit être grondé de temps en temps, mais pas fréquemment. Son rapport à la sanction semble donc présent mais modéré.
Justification des écarts de traitement	C'est juste qu'il n'aime pas le bruit. Parce qu'ils ne travaillent pas vraiment, ils ne savent pas vraiment comment travailler en CP. Ils sont débutants de cette école. Normalement, ils devraient déjà être... en MS ou GS ? Je sais plus. Oui parce qu'ils sont plus petits que nous,	Son explication des différences reste assez limitée, ce qui laisse penser qu'il admet l'existence d'écarts sans en saisir complètement la justification.

	alors c'est normal. Ouais. Parce qu'ils étaient un peu plus petits que nous, ils ne savaient pas très bien travailler en CP. Alors, elle leur a laissé ça.	

E13 /C		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Oui (je connais les règles). Il faut écouter la maîtresse et ne pas faire de bêtises. Ne pas faire de bêtises. Et après, (euh) je ne sais pas. Et aussi, il faut écouter la maîtresse et surtout, on ne doit pas faire de bêtises. Et quand, il faut, et quand elle dit on s'assoit à sa place, on doit s'asseoir. Et quand je dis on range, il faut ranger. Il faut qu'on obéisse aux ordres de la maîtresse. Oui, je les comprends, les règles. Oui, je comprends toutes les règles de la classe	E13 présente une connaissance des règles. Il les formule sous forme d'ordres à suivre, ce qui montre qu'il a bien intégré la dimension normative de la classe.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Oui, elle peut gronder. Oui (je comprends pourquoi). C'est parce que je ne le fais pas (le travail). Donc je dois le faire (pendant la récréation).	E13 comprend la sanction comme une conséquence directe du non-respect du travail demandé. Le lien entre désordre et punition est donc clair pour lui.
Perception de l'équité / de l'injustice	Oui, elle peut punir des élèves comme moi mais moi la punition c'est pas juste. Mais en plus c'est pas juste Et ça c'est pas juste parce que le travail c'est ennuyeux.	E13 perçoit la sanction comme injuste, surtout lorsqu'elle l'empêche de jouer ou de profiter de la récréation. Son ressenti est fortement affectif et centré sur la frustration.
Différenciation entre élèves		Aucun verbatim direct n'a été noté ici dans ta liste pour cette catégorie.
Rapport personnel à la sanction	C'est parce que je ne veux pas être punie. En plus je déteste les punitions. Oui, parce que c'est ennuyeux. Parce que je voulais les jouer dans la cour. Moi je veux jouer dans la cour mais pas être punie. En plus il y a toujours du travail. Et souvent tous les autres ils peuvent aller à la récré mais moi il faut que je fasse un travail. Et surtout je vais rater toute la récré.	E13 vit très négativement la sanction, qu'il associe à une privation de jeu et de liberté. Sa réaction est surtout émotionnelle et met en avant la frustration de perdre la récréation.
Justification des écarts de		Aucun verbatim direct n'a été noté ici dans ta liste pour cette catégorie.

traitement		

E15 /A		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Oui (je connais bien les règles). Comme l'exemple qu'on n'écrase pas les jouets de la classe. Oui (je les trouve claires). Parce qu'elles sont affichées. Elles sont là. Avec les souris Oui ça m'aide (à comprendre les règles) Oui (je comprend bien les règles).	E15 connaît les règles et s'appuie sur les affichages pour les comprendre. Ses réponses montrent une bonne familiarité avec les supports de classe.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Oui, parce que des fois E1, il fait des bêtises, il va chez le maître, et des fois E13, il va chez L. Oui (elle explique pourquoi). je ne me rappelle plus (ce qu'elle disait) Oui, je pense. Des fois, maîtresse, elle dit, stop, on va sur le banc, bah là, elle va nous gronder.	E15 comprend globalement les sanctions, même si sa mémoire des explications reste floue. Il perçoit bien qu'un rappel ou une mise à l'écart peut suivre un comportement jugé incorrect.
Perception de l'équité / de l'injustice	Oui (j'ai trouvé qu'une situation était injuste). Je ne sais pas.	E15 reconnaît avoir déjà perçu une situation comme injuste, mais il ne précise pas davantage. La notion d'injustice est donc présente mais peu développée.
Différenciation entre élèves	Euh Non (il n'y a pas de choses que certains ont le droit de faire et pas d'autres). Oui (on a aussi le droit de jouer en classe)	Il n'a pas de différenciation pour E15. Pour lui tous les élèves ont les mêmes droits dans la classe.
Rapport personnel à la sanction	Des fois (elle me gronde). Pas souvent.	E15 se dit peu souvent grondé, ce qui laisse penser que la sanction le concerne de manière modérée.
Justification des écarts de traitement		Aucun verbatim direct n'a été noté ici dans ta liste pour cette catégorie.

E17 /B		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Oui (je connais bien les règles). Ne pas pousser les autres. Faire attention à	E17 connaît bien les règles et peut en donner plusieurs exemples. Elle relie aussi ces règles à

	son matériel. Ne pas crier sur les autres. Ne pas se disputer. Ne pas se bagarrer. Et c'est tout. Oui (je les trouve claires). Oui (en les a vu avec maitresse en début d'année) Il n'y a pas tout le temps les mêmes choses que j'ai dit, mais il y a des choses qui sont pareils (avec l'affichage). Oui (elle les a bien expliqué) Oui (elle fait un rappel), à chaque fois que ça fait trop de bruits. Parce qu'elle a un truc de niveau 0 et de niveau 4. Niveau 4, c'est trop fort. Niveau 3, c'est parler bien. Niveau 2, c'est parler à quatre. Niveau 1, c'est parler que au voisin. Et niveau 0, c'est pas du tout parler.	l'affichage de classe et aux premiers apprentissages de début d'année.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Je sais que les punitions, c'est parce qu'on fait une petite bêtise. Et quand elle nous fâche, c'est-à-dire qu'elle nous dit qu'on n'a pas le droit de faire ça. Du coup quand elle est énervée, elle crie sur nous à chaque qu'on fait une bêtise. Je comprends oui. Non. En fait, elle le fait de temps en temps (expliquer pourquoi elle punit un élève). quand on fait une bêtise, qu'elle nous punit.	E17 comprend les rappels à l'ordre, notamment ceux liés au bruit. Elle sait aussi associer la punition à une bêtise, mais elle note que l'explication de l'enseignante n'est pas systématique.
Perception de l'équité / de l'injustice		Aucun verbatim direct n'a été noté ici dans ta liste pour cette catégorie.
Différenciation entre élèves	Pas tous en même temps. Parfois, il y en a qui sont punis en même temps. Et il y en a qui sont pas punis en même temps. Non, on n'a jamais le droit (de jouer ou de se promener dans la classe) parce qu'on n'est pas comme E1 et E13.	E17 voit bien que les sanctions et les droits varient selon les élèves. Elle comprend la différenciation comme liée à la singularité des profils, et non comme une injustice.
Rapport personnel à la sanction	Oui mais qu'une fois. Parce qu'en fait, un jour j'avais… J'ai été punie qu'une fois parce qu'un jour on a vu un avion de chasse et du coup je faisais trop le foufou du coup maîtresse, elle m'a fait une petite punition. Et je lui ai fait un message après la récréation. I je te dis pardon de ma part.	E17 dit avoir été puni une seule fois, ce qui montre un rapport très limité à la sanction. Elle raconte cette situation comme un épisode ponctuel, suivi d'une réparation.
Justification des	Non, en tout cas je comprends. Parce que	E17 justifie clairement les écarts de traitement

écarts de traitement	A13 il n'a pas trop l'habitude d'écouter la maîtresse, ah non c'est A1 qui n'a pas l'habitude d'écouter la maîtresse. Et E13 c'est celui qui a pas du tout compris les trucs de l'école. En fait, il est comme E1. Pas nous, parce que nous, on est des élèves et on écoute maîtresse. Et E1 et E13 et bah ils ont pas l'habitude, et du coup c'est pour ça que maîtresse quand c'est pénible de les voir courir partout, et bah elle les autorisent à faire un jeu au calme. Au moins, ensuite, ils sont plus au calme et ensuite, ils font moins de bêtises.	par les besoins spécifiques de certains élèves, qu'elle associe à une difficulté à écouter ou à se conformer au cadre scolaire. Elle voit ces aménagements comme utiles pour aider ces élèves à se calmer et à moins déranger.

E19 /C		
Catégories	Verbatim	Analyse
Connaissances des règles	Euh oui (je connais les règles) Oui, c'est jamais moi qui... E13, un jour, il a pris une règle et elle a cassé la règle. Tu ne respectes pas le matériel, le matériel de l'école. Oui. On ne fait pas de gestes violents et de gros mots. Oui, je les trouve claires. Oui. Oui (on a vu les règles avec maitresse). Oui (il y a un affichage) Et niveau 0, c'est silence. Niveau 1, c'est voix douce, c'est chuchote. Et niveau 2, c'est niveau... Non, il n'y a pas de... Niveau 2, c'est voix douce. Niveau 3, c'est voix normale. Donc ça, ça nous fait gagner 5 points. 3 points. 4 points. 3 points. 5 points. 5... 3 points. 2 points. Et ça, ça fait gagner aucun point.	E19 connaît bien les règles et les dispositifs associés, y compris les niveaux sonores. Il montre une bonne maîtrise des repères affichés et du fonctionnement collectif de la classe.
Compréhension des sanctions / rappels à l'ordre	Oui. Oui, je comprends. Je trouve que... Parce que s'il a des punitions, je trouve que maîtresse, fait bien parce qu'il y a des enfants qui sont pas sages. Et donc, on doit les punir. Donc je suis d'accord avec maîtresse. Oui, parce que... Parce qu'elle met surtout des punitions. Elle me l'explique pourquoi. Oui (elle explique toujours).	E19 comprend et approuve les sanctions. Il considère que les punitions sont légitimes quand les élèves ne sont pas sages et il dit que l'enseignante explique toujours pourquoi elle punit.
Perception de	Oui (j'ai dèjà trouvé qu'une punition n'était	E19 peut percevoir de l'injustice, surtout

l'équité / de l'injustice	pas juste). Oui, parce que certains enfants ont envie... Comme moi. Certains enfants ont envie de sortir tout de suite et leur maîtresse leur dit pas encore.	lorsque certains élèves sont punis et doivent rester assis. Son sentiment d'injustice reste lié à des frustrations ponctuelles, plus qu'à un rejet global de la sanction.
Différenciation entre élèves	Surtout pour E1 (elle fait des rappel des règles). Il fait des violences mais catastrophiques. Je touche à peine, il m'attrape. J'ai carrément touché avec le dos, il m'attrape. Il m'attrape au sol. C'est ça son super pouvoir. Dès que quelqu'un le touche, il l'attrape. Je pense que c'est son super pouvoir. Il marche pas très souvent. Face à E5, E5 dès que quelqu'un l'attrape, ce qu'il a envie, c'est de lui faire une prise de judo. Oui. Oui (ils sont punis de la même manière). Elle va les punir. Mais par contre, elle ne va pas les punir à côté. Elle va les punir séparément. Sinon, ils vont faire... Ils font... Ils vont faire des jeux. Mais pas en même temps. Imaginons qu'E1, E1, commence une partie de la bêtise et E1 termine la bêtise. Et en fait, tu vas voir qu'en fait, ils sont punis. Pas vraiment. Ils sont punis. Pas de la même raison. Un, il est puni. Il en a un qui est dans le couloir. Et un, il est dehors. Comme ça, ils ne sont pas punis de la même manière. Non, on n'a pas le droit de se promener, mais juste s'il y a des activités à notre disposition. Mais E1 et E13 ils n'ont pas les mêmes activités que nous. Ils ont les mêmes. Ils ont les mêmes que nous mais en fait, ils ont d'autres activités aussi. Ils ont... Comme les légos.	E19 comprend très bien la différenciation entre élèves. Il perçoit les aménagements comme liés à des besoins spécifiques d'espace, de calme ou d'attention, et il accepte cette logique comme cohérente.
Rapport personnel à la sanction	Oui. Oui (ça m'arrive d'être puni). Mais surtout, je sais pourquoi elle me punit. Parce que j'ai fait des actes violents. Oui. Mais en fait, c'est que quand des personnes sont punies, je trouve qu'ils ont pas de chance. Oui. Oui. Je trouve qu'ils n'ont pas de chance parce que s'ils n'avaient pas fait cette bêtise, ils pouvaient jouer toute la récréation. C'est ça qui est malchance pour eux.	E19 dit être puni et relie clairement la sanction à des actes violents. Il exprime aussi une forme d'empathie envers les élèves punis, qu'il voit comme malchanceux.

Justification des écarts de traitement	Oui, parce que... parce que maîtresse... parce que maîtresse les trouve qu'ils ont besoin de beaucoup d'espace, alors ils ont beaucoup d'activités à leur disposition. Pour moi, je n'ai pas besoin. Mais E5, comme nous, un jour, il a une nouvelle récré hier, avant-hier. Mais en fait, il est allé chercher, E6 est allé le ramasser. Mais E5, il a agressé celui qui a le plus d'espace. Parce que E6, il est sympa. Parce qu'en fait, il attaque celui le plus sympa pour devenir le plus sympa. Alors que ce n'est même pas comme ça. Oui, elle nous a expliqué (E1 et E13 ont des besoins particuliers). Elle m'a dit... Elle m'a dit que s'ils ont besoin d'espace, c'est parce que... c'est parce qu'ils ont besoin de... qu'ils ont besoin de... de gentillesse.	E19 justifie la différenciation par les besoins d'espace et d'activités des élèves concernés. Il adhère donc à une explication éducative des écarts de traitement.