

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : 1er degré

Site de Cahors

Titre du mémoire

Sentiment de justice :
de l'intention de l'enseignant
à la perception des élèves

Présenté par **Claire Henric**

Mémoire encadré par

M. Yves Léal

Maître de conférences

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Léal Yves	Maître de conférences
Veneau Emmanuel	Formateur INSPE

Soutenu le : 21/06/2021



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

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ces personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ma démarche.

En premier lieu, je souhaite remercier mon directeur de mémoire M. Yves Léal, qui avec toute son expérience et son regard d'expert m'a conduite, grâce à ses conseils, à approfondir mon travail de recherches et affiner ma réflexion.

Je remercie également l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe pour réaliser mon recueil de données. Au-delà du temps et de la confiance qu'elle m'a accordés pour ce travail, Madame A. a fait preuve d'un véritable intérêt envers ma démarche et m'a permis d'échanger avec elle de façon très constructive et motivante tant sur cette thématique d'étude que, de façon plus générale, sur ma future pratique professionnelle.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à mon entourage proche, famille et amis, pour leur soutien, leur confiance et leurs encouragements inestimables et quotidiens.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, **Claire HENRIC**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

« **Sentiment de justice : de l'intention de l'enseignant à la perception des élèves** »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil>

Fait à **Cahors**, le **26/04/2021**,

Signature de l'étudiant.e



RESUME

L'idée de justice repose chez tout individu sur l'établissement de règles, clairement énoncées pour être comprises et acceptées dès le plus jeune âge. Ce postulat permet de fonder un cadre de référence et d'affirmer l'importance de droits et de devoirs de chacun. Ainsi, à l'école, tous les acteurs, en premier lieu les enseignants, mais aussi les élèves et les parents, ont à déterminer leurs actes sur la notion prégnante de justice, pour instaurer et maintenir un climat serein en classe.

C'est ainsi qu'il nous a paru intéressant d'étudier les conceptions du professionnel d'éducation sur la justice scolaire d'une part, pour les confronter aux ressentis et au vécu des élèves d'autre part. Cette recherche vise donc à évaluer un possible lien de cause à effet entre ces deux composantes qui entrent en interaction au quotidien dans une classe. Une pluralité de variables établissent cette dynamique du sentiment de justice ; c'est pourquoi, après avoir recueilli les représentations chez une enseignante, nous avons focalisé notre observation sur trois paramètres : la répartition de la prise de parole, l'aide apportée aux élèves et enfin la gestion des transgressions.

A défaut de pouvoir généraliser les résultats, cette démarche permet néanmoins de rendre évidente chez chaque enseignant, la nécessité de réfléchir sur sa propre posture professionnelle en adaptation permanente.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE	3
1 – Morale et justice institutionnelle et individuelle	3
1.1. Construction de la notion de Justice chez l’individu	3
1.2. Justice à l’Ecole	4
1.3. Caractéristiques pour favoriser un sentiment de justice scolaire chez l’élève.....	5
2 - Conceptions et intentions à propos du sentiment de justice chez l’enseignant	7
2.1. Evolution historique des principes normatifs de justice dans le système éducatif	7
2.2. Les conceptions de justice chez l’enseignant et leur mise en application	8
3 – Interactions entre les conceptions de l’enseignant et les ressentis des élèves.....	9
3.1. Perceptions des élèves.....	9
3.2. Conséquences sur les apprentissages	13
3.3. Leviers pour remédier aux ressentis d’injustice.....	14
PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
METHODOLOGIE.....	19
1 – Contexte de recueil de données	19
1.1. Description de la démarche.....	19
1.2. Contrat de recherche	20

2 – Protocole de recueil de données	21
2.1. Première question de recherche : quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l’enseignant en école élémentaire ?.....	21
2.1.1. Données recherchées	21
2.1.2. Modalités de recueil et transcriptions des données	21
2.1.3. Description de la méthode d’analyse	21
2.2. Deuxième question de recherche : comment l’enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?	22
2.2.1. Données recherchées	22
2.2.2. Modalités de recueil et transcriptions des données	22
2.2.3. Description de la méthode d’analyse	23
2.3. Troisième question de recherche : peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?	23
2.3.1. Données recherchées	23
2.3.2. Modalités de recueil et transcriptions des données	23
2.3.3. Description de la méthode d’analyse	24
 RESULTATS	 26
1 – Première question de recherche : quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l’enseignant en école élémentaire ?	26
1.1. Entretien semi-directif avec l’enseignante.....	26
1.1.1. Conceptions de l’enseignante en vue de l’idéal de justice en classe.....	26
1.1.2. Regards de l’enseignante sur sa pratique	29
1.1.3. Synthèse de l’entretien	34

2 – Deuxième question de recherche : comment l’enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ? 37

2.1. Journée d’observation	37
2.1.1. Répartition de la prise de parole.....	37
2.1.2. Circulation et posture dans la classe	39
2.1.3. Aide individualisée apportée aux élèves	40
2.1.4. Discipline et transgressions	41
2.1.5. Synthèse de l’observation.....	42
2.2. Entretien d’auto-confrontation	43
2.2.1. Prises de parole des élèves	43
2.2.2. Aide individualisée apportée aux élèves	45
2.2.3. Gestion des comportements et des transgressions	47
2.2.4. Synthèse de l’auto-confrontation	49

3 – Troisième question de recherche : peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?..... 51

3.1. Questionnaire élèves	51
3.1.1. Indicateur 1 : La justice à l’école et dans la classe.....	51
3.1.2. Indicateur 2 : Le partage respectif des rôles enseignant-élèves	52
3.1.3. Indicateur 3 : L’adéquation de l’aide pour soi et pour les autres	54
3.1.4. Indicateur 4 : La gestion des transgressions et les sanctions.....	55
3.1.5. Synthèse du questionnaire	56
3.2. Entretien d’auto-confrontation.....	58
3.2.1. Eléments relevés par Madame A. en accord avec le ressenti d’injustice éprouvé par les élèves	59

3.2.2. Eléments relevés par Madame A. en désaccord avec le ressenti d'injustice éprouvé par les élèves	60
3.2.3. Synthèse de l'entretien d'auto-confrontation au sujet du questionnaire	61
CONCLUSION	633
DISCUSSION	655
1 - Critiques méthodologiques	655
2 – Apports de l'étude et perspectives	666
BIBLIOGRAPHIE	677
WEBOGRAPHIE.....	688
ANNEXES	70

INTRODUCTION

L'institution de l'École a pour fonction essentielle d'offrir à l'élève un cadre de vie lui permettant de développer des facultés cognitives, sociales et affectives, en vue d'acquérir dès son plus jeune âge divers apprentissages pour son avenir professionnel et personnel. L'homme, parce qu'il est homme, doué de conscience, de réflexion et d'esprit critique construit des principes intellectuels et moraux qui seront par la suite modifiés, développés et diversifiés grâce à son vécu et ses expériences. Ainsi, au travers de sa vie scolaire, l'élève est amené dès le début à confronter les valeurs et les conceptions qui lui ont été transmises par son milieu familial, tant avec ses camarades qu'avec son enseignant puisqu'il participe à une vie de classe et partage des moments quotidiens. Ce vécu commun, mettant en jeu des relations interindividuelles, confronte les différents acteurs à des pratiques et des ressentis, notamment à travers des gestes explicites ou implicites engageant le sentiment de justice. Néanmoins, cette perception du principe de justice ne peut être universelle. Chaque enfant, ayant sa singularité, aura une vision qui lui est propre.

Par ailleurs, les professeurs des écoles ont également leur idéologie personnelle sur ce concept. Au travers de leur pratique enseignante, ils ont pour objectif de construire cette justice de façon égalitaire, d'autant plus que les politiques publiques en font l'annonce. Effectivement, l'enseignant doit sanctionner en cas de transgression, évaluer ses élèves en toute objectivité, sans préjugés de quelque nature qu'ils soient, afin de « respecter des principes d'égalité et d'équité sur la base d'une explicite neutralité de fond » (Gueli, 2009). Maintenir une relation éducative comprenant construction des savoirs, dimension affective et respect de la discipline se révèle alors complexe. C'est en ce sens que du côté des enseignants, il est parfois possible que leurs comportements se différencient de leur volonté, en fonction du contexte, pendant leur activité. En effet, ces professionnels s'appuient sur des principes moraux, mais certains facteurs environnementaux, éthiques, subjectifs ou non les conduisent à modifier leurs attitudes. Ainsi, créant un décalage entre pensée et décision, des modifications de comportement du professionnel peuvent voir le jour et aboutir de façon plus fréquente à un sentiment d'injustice pour les élèves, perçu par eux.

Il m'a semblé important de travailler sur ce lien entre intentions de l'enseignant et ressentis de l'élève au travers du principe de Justice. Etudier avec attention l'interférence réciproque entre

apprenant et enseignant permettrait d'anticiper, pour les diminuer, les rapports conflictuels au sein de la classe et de promouvoir un climat bienveillant et accepté de tous.

CADRE THEORIQUE

1 – Morale et justice institutionnelle et individuelle

1.1. Construction de la notion de Justice chez l'individu

Les rapports entre hommes s'établissent autour du principe de justice. Les sociétés humaines se caractérisent par cette nécessité d'un besoin de justice (Brown, 1991, cité par Bègue, 1998). Par son comportement, chaque être adresse à un pair un message, verbal ou non, de ce qu'il espère en retour concernant le principe de Justice. Cette notion a été définie comme étant « un principe d'action selon lequel les êtres d'une même catégorie doivent être traités de la même façon » (Perelman, 1990). Gouldner parle de principe de réciprocité (1960, cité par Bègue, 1998), ce qui est en lien avec le concept de CMJ (Croyance en un Monde Juste) établi par Lerner (1980, cité par Lannegrand-Willems, 2006). Rubin et Peplau (1973, cité par Lannegrand-Willems, 2006) qualifient cette justice comme étant la « croyance que les gens obtiennent ce qu'ils méritent et qu'ils méritent ce qui leur arrive ». D'après l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis, 2015), qui évalue le bien-être des élèves au regard de leurs rapports avec leurs camarades et leurs enseignants, une place prépondérante est laissée au sentiment d'acceptation, d'attention et de soutien de la part de nos semblables. A cet égard, les adultes focalisent leur conception de la justice autour de trois valeurs : mérite, égalité et autonomie (Dubet, 2005).

Dès le plus jeune âge, l'individu discerne les règles relevant de la justice des autres conceptions sociales (Turiel, 1983 ; 2001, cité par Bègue, 1998). En effet, dès l'âge de trois ans l'enfant est capable de reconnaître, grâce à sa compréhension et à son acquisition des valeurs fondamentales, ce qui relève de la justice et du respect de la personne (Smetana & Braeges, 1990, cité par Bègue, 1998). L'idée de justice peut être expérimentée dans l'enfance lorsque l'individu a le sentiment de ne pas avoir été traité avec un respect mutuel, dépendant d'une réciprocité certaine avec ses parents (injustice involontaire). Piaget expose qu'à partir de sept ans, l'enfant est plus réceptif à ce concept de justice qui devient une « norme centrale ». Trois catégories de jugements se structurent en corrélation avec le développement social de l'enfant : elles renvoient aux domaines conventionnel, moral et personnel (Turiel, 1983 ; 2001, cité par Bègue, 1998). Et ces règles de justice sont multiformes. En tout état de cause, trois grandes variables sont attestées : l'équité, l'égalité et le besoin (Bègue, 1998 cité par Lakoff, 2002). Cependant, suivant l'identité culturelle de la personne, sans oublier son objectif visé, l'influence de ces trois dynamiques sur la décision finale est alors différenciée

(Dutch, 1985, cité par Bègue, 1998). Le sentiment d'équité est priorisé quand l'efficacité est au centre de l'attention (Leventhal, 1976, cité par Bègue, 1998), l'égalité pour privilégier la cohésion entre pairs (Deutsche, 1975, cité par Bègue 1998), et enfin le besoin est plus sollicité pour veiller à un équilibre social (Berkowitz, 1972, cité par Bègue 1998). De ce fait, plus l'enfant grandit, plus la notion de justice s'affine et se complique, pouvant parfois se confondre avec le principe d'équité collective voulu par l'Ecole, au détriment du ressenti individuel de la justice. L'objectif des théories travaillant sur la justice est de définir des composantes afin de pouvoir juger si une situation peut être qualifiée de juste (Meuret, 1999).

Pour cela, les concepts retenus s'appuient sur trois données essentielles (Meuret, 1999). Tout d'abord, ces dernières reposent sur un « idéal », à savoir la description d'un état juste, un « système d'arguments », indiquant les focales à même d'affirmer que cet état est juste, et enfin un « un champ d'application ». Ces concepts nous permettent de concevoir un recueil de données pour notre recherche fondée sur une étude des pratiques enseignantes pragmatiques, en ayant au préalable interrogé le professionnel sur ses représentations du sentiment de justice.

A contrario, l'homme se considère comme victime d'injustice dans le cas où il ne parvient pas à recevoir ce qu'il estime valoir pour sa personne, son travail, ses efforts et ses progrès.

1.2. Justice à l'Ecole

Le développement de l'enfant est un des objectifs fondateurs de l'Ecole en tant qu'institution. Cela passe par son développement cognitif, social mais aussi moral. A ce titre, il est donc nécessaire pour l'enseignant et l'ensemble du système éducatif de déterminer les situations qui permettent de mener à bien cet apprentissage. Les institutions priorisent donc leur politique envers une Ecole moderne qui se veut juste et qui s'engage à ce titre à s'occuper de tous les élèves de façon égalitaire (Meuret & Desvignes, 2007). Deux principes institutionnels sont alors posés (Meuret, 1999). Le premier est basé sur la « méritocratie », où l'égalité d'accès à l'éducation n'est pas la priorité (Demeuse & Baye, 2005). Mais le mérite ne peut contester le but premier de l'éducation qui reste l'inclusion pour tous. Le deuxième principe soutient la théorie de « compensation », dans le but de prétendre à une accessibilité des enseignements pour tous et donc à une égalité des acquis (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008).

De nos jours, les pouvoirs publics promeuvent l'épanouissement et le bien-être des élèves, en comparant l'efficacité des différentes postures de l'enseignant (PISA, 2015), tout en accordant une place importante à la dimension « morale » des pratiques du système.

« L'atmosphère socio-morale », c'est-à-dire l'ensemble des relations entre individus de la classe (Devries, 1997) pèse sur l'ensemble de la vie scolaire de l'enfant et façonne le rapport enseignant-élève. Piaget (1932, cité par Caillet, 2001) distingue deux types de morales et deux types de relations adulte-enfant, l'un entravant le développement, l'autre le favorisant. Le premier modèle se base sur l'obéissance, appelé « hétéronomie », qui acquiesce et répond à des règles morales prescrites par autrui. L'enfant agit consciemment sous le contrôle de l'adulte, mais sans réelle maîtrise de ses propres intérêts. Au contraire, le second s'appuie sur l'autonomie, c'est-à-dire le jugement à travers des principes moraux personnels, répondant à un respect mutuel des individus. Lorsque l'enfant peut cultiver son droit de volonté, de créativité, il est alors considéré en tant que personne, dotée de sentiments moraux et de convictions. Ce positionnement établit alors une certaine égalité dans le rapport adulte – enfant par le biais d'un cadre prédéfini destiné à le rendre autonome.

En effet, pour que l'enfant puisse former ses propres sentiments sociaux et moraux, comme ses valeurs et sa compétence intellectuelle, les interactions entre pairs sont essentielles (Piaget, 1932, cité par Caillet, 2001). Ces rapports sont souvent marqués d'une égalité et d'une reconnaissance de réciprocité, en entretenant un contexte favorable à l'apprentissage et au développement, alors que la difficulté est souvent perceptible dans ce type de relation.

La mutualité des droits dans le contexte scolaire est primordiale pour répondre au besoin de respect des élèves. Même si les élèves et enseignants ne peuvent pas être considérés sur un même pied d'égalité, tant concernant le savoir que la transmission, une certaine réciprocité est légitime. Il a été montré que les élèves s'opposent plus au fait qu'un adulte ne se plie pas aux règles énoncées, attitude ne pouvant être remise en cause, plutôt qu'au fait que les élèves soient eux-mêmes punis suite à une transgression (Merle, 2005, cité par Dubet et al., 2006).

1.3. Caractéristiques pour favoriser un sentiment de justice scolaire chez l'élève

Pour répondre de façon plus efficace à leurs besoins, il est important de connaître les attentes ainsi que les conceptions que les élèves se font vis-à-vis de l'Ecole. Le principe de justice,

ressenti par l'élève, est encadré par trois variables. Tout d'abord le mérite entre en compte, exprimant que la récompense doit être claire, en accord avec les efforts fournis qu'elle reconnaît explicitement (Dubet, 2004, cité par Dupriez & Demay, 2008). Ensuite vient l'égalité, à savoir que tout individu doit être considéré comme son pair, quels que soient son sexe, son origine sociale, ses performances ou son comportement, ne devant pas le discriminer, pour mettre en lumière les deux critères de l'égalité de traitement et de la réciprocité des droits (Dubet, 2005). Enfin arrive le respect dans le sens où aucun jugement lié à la sphère de l'école ne doit heurter la dignité de l'individu (Dubet, 1999, cité par Meuret & Desvignes, 2007). Un prétest (Socrates, 2006, cité par Meuret & Desvignes, 2007) a étudié l'importance de ces trois notions et a démontré que les élèves sont le plus sensibles à l'idée de respect, puis à l'égalité et enfin au mérite. Néanmoins, le sentiment de justice n'est pas universel. L'enquête fournie par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (GERESE, 2005) démontre que les groupes sociodémographiques et scolaires influencent les indices privilégiés pour dénoncer un sentiment d'injustice (Smith & Gorard, 2006).

Ces trois variables indissociables du sentiment de justice chez l'élève vont ainsi nous permettre de définir trois critères d'observation lors de notre processus de recherche.

Concernant les formes d'injustice scolaire, l'évaluation est un des domaines fortement en lien avec l'idée de justice ou d'injustice. Elle peut paraître comme plus ou moins arbitraire par l'élève suivant des variables (annonce des objectifs ou des modalités de passation, choix des mots de l'appréciation, qu'il conviendra de définir au départ, c'est-à-dire au début d'année pour la clarté et la compréhension de tous). Le sentiment d'humiliation constitue le premier facteur d'injustice pour un apprenant (Merle, 2005, cité par Dubet et al., 2006). Le professionnel qui offre peu de soutien peut être jugé par ses élèves comme non-respectueux voire humiliant, dans la mesure où il n'offre pas suffisamment son aide en cas de besoin. Pire, un sentiment de mépris est souvent ressenti de la part de l'élève à partir d'un amalgame entre jugement sur le travail et jugement sur la personne (Martuccelli, 2006).

Selon les études menées par PISA (2015), les élèves considèrent leur enseignant comme juste lorsqu'ils évaluent chez lui un soutien et une attention, qui permettent l'apprentissage de tous dans un contexte de classe sain, c'est-à-dire paisible, motivant et dynamique (Meuret & Desvignes, 2007). L'existence et le respect d'un cadre disciplinaire, tout comme la bienveillance, le respect, la confiance, les rapports positifs entre apprenants – enseignants

(savoir-faire relationnel) et l'équité sont des facteurs communs participant à la satisfaction des élèves dans leur environnement scolaire et répondent ensemble au besoin de justice scolaire (Caillet, 2006).

Il n'en demeure pas moins que, les résultats des études ont montré que les élèves souhaitent que l'enseignant adopte une pratique qui prenne en compte l'individualité de chaque apprenant tout en restant fidèle à la notion de mérite (sanctions, notes, etc.). Les sentiments d'injustice des élèves peuvent ainsi provenir du rapport de force inhérent à la hiérarchie (Renaut, 2004 ; Vulbeau & Pain, 2003, cités par Derobertmeasure, Friant, Vanoutrive, 2011). Dès lors, l'écart entre la volonté de l'enseignant et la perception de l'élève peut s'avérer sensible (Meuret & Desvignes, 2007).

2 - Conceptions et intentions à propos du sentiment de justice chez l'enseignant

2.1. Evolution historique des principes normatifs de justice dans le système éducatif

Le principe de justice au sein des politiques publiques d'éducation se focalise sur l'égalité d'accès à « l'Ecole pour tous » et est l'élément central des intentions de l'enseignant. Ces volontés d'égalité d'accès se renforcent jusque dans les années 1970 avec le principe d'égalité de traitement, qui conduit à une vision politique de la justice en tant qu'« égalité des acquis de base entre élèves », pour les acquisitions scolaires entre les différents groupes d'élèves, issus de milieux défavorisés ou au contraire privilégiés (Dupriez & Dumay, 2008). Dans les années 1990, les pouvoirs publics ont recensé l'idée d'une évaluation de ce principe d'égalité afin que l'Ecole, dite juste, ne se satisfasse pas d'un partage équitable de moyens, mais réponde à une répartition d'apprentissages efficaces. Pourtant, Dupriez et Cornet (2005, cité par Dupriez & Dumay, 2008) ont prouvé dans leur étude l'existence de tensions entre la perception de la justice telle que les pouvoirs publics la manifestent et celle que les enseignants ressentent dans leur pratique, notamment due au contexte dans lequel ils exercent et aux inégalités de circonstance. La dimension socioculturelle liée à l'environnement de travail de l'enseignant entre donc dans cette dynamique qui relie l'action du professionnel à l'interprétation des conceptions de la justice scolaire.

L'action des enseignants était déjà déterminée par Aristote avant d'être reprise par Dewey au XXe siècle comme partie de la « raison pratique ». La réflexion qui en résulte est que la

pratique éducative pose un dilemme quant au principe de neutralité, notamment en ce qui concerne l'évaluation.

2.2. Les conceptions de justice chez l'enseignant et leur mise en application

L'enseignant se forge certaines conceptions, notamment concernant les valeurs afin d'agir en éducateur responsable et respectueux des principes éthiques. Pourtant, cette identité professionnelle, qui se construit de façon simultanée avec l'insertion professionnelle, se révèle en constante évolution, nécessitant à la fois un engagement et des changements, qui peuvent être progressifs ou constants (Riopel, 2006). Mais, il a été montré, dans les recherches antérieures, la difficulté d'expliquer les variables prises en compte par les professionnels pour agir. Simon (1978) parle de « rationalité limitée liée aux diverses contraintes », Tochon (1993) d'« arationalité » (cités par Duru-Bellat, 2009).

Les enseignants accordent du sens à leurs gestes professionnels ainsi qu'au contexte de leur classe à travers les discussions et les liens établis avec leurs pairs. L'enseignant défend des valeurs qui peuvent finalement se modifier, notamment dans les relations et les discussions qui émergent dans le contexte éducatif. Ce sont des « représentations partagées » issues du « sensemaking » (Coburn, 2001, cité par Dupriez & Dumay, 2008). Ces pratiques entretiennent une façon collective d'agir et offrent une mise à distance nécessaires sur les actes afin de se comporter de façon la plus appropriée possible. Pour autant, les valeurs défendues par chaque professionnel s'ancrent dans une histoire individuelle tout en se modifiant par leur pratique quotidienne.

Le dilemme des enseignants, leur questionnement, résident dans le domaine de la justice (Dubet, 2004) puisque l'enjeu de leur posture est bien d'assurer l'unité de la classe, tout en valorisant valeur et mérite des individus. Et pourtant, leur posture leur demande également de considérer chaque être avec un soin individualisé. Un enseignant se dit être « juste » lorsqu'il juge qu'il agit avec impartialité, notamment dans le système d'évaluation de ses élèves (Meuret & Desvignes, 2007). Les individus de la classe ne doivent pas pourtant être considérés comme tous identiques, puisque chacun, en tant qu'être pensant et conscient, a sa propre singularité qui le différencie des autres. Cela est aussi vrai en ce qui concerne les compétences et acquis de chacun. Le professeur des écoles doit maintenir l'équilibre de la classe même lorsqu'un élève est demandeur de plus d'attention. De plus, il veille dans sa pédagogie à garantir une justice tant sur le plan de la notation que sur les attributs singuliers,

notamment socio-culturels, sans négliger le respect de la personne (Meuret & Desvignes, 2007 ; Dupriez & Dumay, 2008).

Surtout, le respect mutuel constitue une des composantes du juste équilibre d'une classe. Dans une étude de 1997, Devries a mis en lumière la pratique d'une enseignante usant de techniques pédagogiques dites « d'auto-détermination ». Les élèves pouvaient choisir leur activité, avoir un contrôle sur celle-ci et devaient être responsables de leur choix. Cela permettait à l'enseignante d'adopter un rôle de partenaire, aidant les apprenants à mettre en œuvre leurs projets. Cette approche conduit à minimiser son autorité en responsabilisant les élèves, en suscitant leur intérêt, tout en imposant un respect. Il devrait être tout autant mutuel entre élèves, que réciproque dans la relation enseignant – élève. La notion de Justice résulte entre autre de cet équilibre.

Si, le professionnel accorde un point d'honneur au respect de chacun, il est tout autant amené dans sa pratique à différencier les élèves, sans négliger mérite et engagement dans l'évaluation, faisant partie de la problématique. Ainsi, des tensions peuvent naître au sein de la classe, étant donné qu'enseignant et apprenant ne s'accordent pas toujours sur le concept de justice, qui pour être intégré, doit être appréhendé en classe le plus tôt possible (Dubet, 2002). Il s'agit principalement d'un principe identitaire pour les élèves, plutôt de méthodes de travail pour les enseignants. Enfin, il est parfois difficile d'enseigner en respectant scrupuleusement ses conceptions et intentions. Un écart entre l'intention de l'enseignant et la perception par l'élève d'une situation peut engendrer un sentiment d'injustice chez l'apprenant.

Nous veillerons donc lors de notre analyse de données à apprécier cette unité au sein de la classe.

3 – Interactions entre les conceptions de l'enseignant et les ressentis des élèves

3.1. Perceptions des élèves

Malgré les volontés de l'enseignant d'agir en éducateur moral et juste, certaines situations, non volontaires de sa part, peuvent amener à des sentiments d'injustice chez l'apprenant. Ce type de ressenti peut être renforcé par un manque de confiance en soi de l'élève ou parfois même par une certaine méfiance envers l'enseignant. Babad (1990, cité par Gueli, 2009) a souligné à l'aide de ses études, le fait que les enseignants pensent avoir un comportement juste, mais que les élèves le perçoivent tout autrement. Ce contraste entre ressenti de l'élève et

intention de l'enseignant a notamment été traité grâce au TTI (Treatment Inventory) par Weinstein (1989, cité par Gueli, 2009).

L'analyse de comportements face à des situations concrètes en est révélatrice, prenant en compte les variables liées au contexte. Les conceptions des élèves évoluent en situation ainsi qu'avec l'expérience (Lautier & Richardot, 2004). Les élèves ne veulent pas se prononcer sur un principe universel et généralisé (Meuret & Desvignes, 2007) mais bien sur le principe de justice « en soi » (Boudon, 2003, cité par Duru-Bellat, 2009). Ils sont sensibles à un comportement bienveillant à leur égard, plutôt qu'à un traitement basé sur un modèle impartial, rejetant toute individualité. Un élève adhère plus facilement à une situation qui se veut juste plutôt qu'à une fin qui serait avantageuse pour lui (Dalbert, 2004, cité par Lannegrand-Willems, 2006). Tout cela révèle bien la valeur fondamentale dont l'élève a besoin à l'Ecole. Néanmoins, ces constats ne permettent pas d'apprécier la gravité des actes dès lors qu'ils s'établissent à partir des ressentis des élèves. Il est important de différencier ce qui relève de l'expérience personnelle de l'apprenant, constituant les faits notoires, de sa représentation qu'autrui est mieux considéré par l'enseignant.

Des études ont montré (Gueli, 2009) que les élèves âgés de dix, onze ans sont les plus avisés à discerner les variations de démarches des professeurs vis-à-vis d'eux. Les perceptions d'injustice sont d'autant plus vives et fréquentes chez les garçons, mais aussi entre élèves faibles et élèves forts (Meuret & Desvignes, 2007). Debarbieux (1999, cité par Derobertmeasure, Friant, Vanoutrive, 2011) souligne que les élèves dont les parents ont un rapport distancé avec l'école, d'origine plutôt « populaire », ainsi que ceux des établissements où les classes concentrent des redoublants ou des enfants marqués par l'échec, sont plus soumis que les autres au sentiment d'injustice, imprégnés d'une vision négative de l'Ecole, chargée de stress et d'insécurité. Ces apprenants considèrent que ces situations sont hors de leur contrôle, et qu'elles se produisent notamment à cause de facteurs externes. N'ayant pas l'impression de pouvoir agir, leur motivation est souvent faible (Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006). La difficulté scolaire, voire l'échec, engendrent donc plus fortement ce sentiment d'injustice, manifesté aussi par un manque d'attention, d'indulgence, d'appréciations favorables, aboutissant parfois à une perception d'indifférence. Au contraire, la réussite scolaire procure chez l'élève un sentiment certain de justice dans le traitement individuel. C'est ainsi que, suite à différentes études des catégories d'injustice et des niveaux, divers traitements différenciés se sont dessinés.

Les élèves les plus en difficulté réfutent leur note, ayant l'impression qu'elle n'est pas méritée (GERESE, 2005). 21% ont la sensation que leur enseignant les considère moins intelligents qu'ils ne le sont vraiment (PISA, 2015), ils ont la sensation d'être alors jugés. Ils ont un « feedback » négatif, qui les renvoie vers un traitement porté sur la tâche et l'obéissance (Gueli, 2009). Certaines normes mises en place peuvent favoriser certains élèves, au détriment d'autres. Parfois, c'est dans la notation même que l'enseignant est jugé injuste, manquant de régularité et de discernement (Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006). La majorité des élèves témoignent que l'école encourage, ainsi que dans les interactions vécues dans la classe, de façon plus soutenue les meilleurs élèves (Smith & Gorard, 2006). Ils signalent également que les élèves les plus appliqués reçoivent plus de considération de la part de l'enseignant (Sabbagh et al., 2006). Toutefois, certains élèves conçoivent que les enseignants agissent de façon juste puisqu'ils ont recours au principe de compensation, venant en aide, dans certaines conditions, aux élèves les plus en difficulté.

Les analyses statistiques (PISA, 2015) ont montré que 35% des élèves perçoivent, au moins une fois par mois, un manque d'intérêt de la part de leur professeur qui fait moins appel à leur participation et coopération qu'à celles de leurs camarades de classe. Comme démontré dans la littérature, l'absence de respect, plus que l'absence d'égalité ou de reconnaissance du mérite conduit à ce ressenti d'injustice.

Tout d'abord, les injustices liées à la gestion de la classe constituent la première catégorie, la plus citée par les élèves : 18% qu'il y a une injustice de notation par rapport au reste de la classe ; 14% que leur punition n'est pas équilibrée par rapport à leurs semblables ; 10% se sentent ridiculisés par l'éducateur, voire même insultés pour 9% d'entre eux (PISA, 2015). Les injures, les moqueries ou les rabaissements sont les exemples les plus mentionnés par les élèves à propos des jugements portés par les enseignants.

En outre, l'élève a la sensation que le professeur agit de façon plus stricte dans certaines situations (donner des sanctions trop sévères, punir sans raison, faire des remarques désobligeantes, placer l'élève dans une situation humiliante, appuyer l'erreur de l'élève, etc.). Les élèves en déduisent que leur éducateur use de son autorité et ne garantit pas une discipline impartiale, en se montrant inconstant dans l'application des règles de conduite. Dans la même perspective, les élèves affirment vivre une situation d'injustice lorsque l'enseignant se trompe en punissant un élève n'ayant pas participé à la transgression. Ces comportements de l'enseignant reflètent une certaine incohérence, qui déstabilise l'élève. C'est également le cas lorsqu'un enseignant instaure une règle que lui-même ne respecte pas (Gagnon, Martel,

Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006). Les élèves désignent majoritairement l'injustice relative aux sanctions dites trop sévères, différenciées, laxistes ou collectives et invoquent moins naturellement les injustices liées aux évaluations, indépendantes du contexte de la classe.

Les élèves ont parfois l'impression d'être traités autrement que leurs camarades, reflétant des préférences de la part de l'enseignant. Les élèves expriment dans ces cas-là que leur enseignant « a des élèves préférés » et que « les récompenses et punitions ne sont pas toujours distribuées équitablement » (Gorard, 2007). Des élèves se plaignent aussi du fait que l'enseignant sollicite et choisisse de façon systématique le ou les mêmes élèves pour des tâches gratifiantes, avec des rôles valorisants (démonstration, chef d'équipe, distributeur, chef de rang, etc.). Ils ont la sensation que leurs semblables sont plus appréciés. De plus, parfois les élèves peuvent avoir l'impression que l'enseignant ne leur apporte pas l'aide nécessaire, comme un support matériel par exemple alors qu'elle est proposée à d'autres, ou d'attention quant à l'avancée et leur réussite dans l'apprentissage (PISA, 2015). Il a même été démontré dans l'étude qu'il arrive que l'enseignant aille jusqu'à ignorer le fait qu'un élève soit dévalorisé par un de ses camarades. Cette posture conduit alors l'élève témoin d'une telle situation, à ressentir un sentiment d'injustice à l'égard de l'enseignant (Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006). Un élève peut aussi éprouver ce même sentiment lorsqu'il considère un de ses camarades de classe comme « rejeté ».

L'analyse menée dans l'étude indique que les élèves qui expliquent une situation d'injustice jouent et représentent la scène, évoquent un véritable vécu, tout en exposant opinions et points de vue laissant transparaître appréciation et jugement de valeur (Derobertmeasure, Friant & Vanoutrive, 2011).

Malgré ces sentiments d'injustice rejetés, la plupart des élèves disent comprendre qu'un enseignant doit accorder plus d'attention à un élève plus fragile (Smith & Gorard, 2006). Les enseignants ont pour intention de prêter attention aux élèves les plus fragiles, et pourtant les élèves affirment que ce sont les bons élèves qui reçoivent le plus de compliments. Cette idée de différence de perception a également été évoquée par Babad (1990, cité par Guéli, 2009) qui a montré que les élèves ressentent un soutien émotif plus fort envers les meilleurs élèves alors que les enseignants soutiennent être plus attentifs envers les élèves en difficulté. Cette différence de perception peut s'expliquer par une difficulté pour le professionnel de consentir ses pratiques inégalitaires en opposition aux prérogatives éducatives. Même lorsque

l'enseignant assure ne pas avoir de comportements distinctifs suivant la personnalité des apprenants, les élèves disent en percevoir. La propre perception du professionnel est plus positive que ce que l'élève éprouve en situation (Gueli, 2009). C'est à la fois la dimension quantitative, mais aussi qualitative des interférences qui rend ces écarts importants. Les enseignants sous-estiment la faculté des élèves à percevoir d'éventuelles distinctions de conduite didactique et disciplinaire, tant verbale que non-verbale (Ferraio Tavarer, 1993, cité par Gueli, 2009) visibles au quotidien. Les élèves en déduisent, de façon inconsciente, un réseau de comportements traduisant refus et approbation de l'enseignant.

Mais certains enseignants réalistes sur leurs pratiques ont admis être plus tolérants envers les bons élèves, valorisant le travail de l'éducateur à travers leur réussite et leur renvoyant une image positive. Silberman (1971, cité par Gueli, 2009) a même classé les comportements des enseignants envers leurs élèves (affectionnés, proches, préoccupants, indifférents, rejetés). L'enseignant ne qualifie pourtant pas ses élèves de « préférés » mais utilise plutôt l'adjectif « affectionnés » qui évacue la dimension subjective manifestée par le professionnel ; l'Ecole confère à l'enseignant un statut de référent qui favorise des liens empreints d'humanité et de compréhension envers ses élèves. Dans le même sens, deux catégories d'échanges ont été mis en lumière : les « communicateurs » et les « demandeurs d'aide ».

Ainsi, la part d'individualité sera prise en compte tout en veillant au soin apporté au bon climat de classe.

3.2. Conséquences sur les apprentissages

Le sentiment d'injustice, vécu à travers les évaluations, les décisions d'orientation (pour le second degré), provient d'un décalage entre attentes normatives et effets perçus (Caillet, 2006), avec de possibles répercussions sur les apprentissages des élèves. Les études portant sur cette interaction entre conception de l'enseignant et sentiment d'injustice par l'élève ont montré que ce dernier élabore sa conception jugeant de sa propre personne à travers son attitude et ses ressentis de classe. Une étude en collège menée par Dalbert et Stoeber (2005) a montré que plus les élèves s'estiment traités avec justice par la communauté éducative, moins ils peinent dans le domaine scolaire. Le principe du sentiment de justice (Bucheton & Soulé, 2009) se répercute positivement sur le climat de classe lui-même, favorisant la réussite scolaire et la motivation de l'apprenant. Ce bon climat scolaire ouvre sur des travaux coopératifs, entretient la cohésion de groupe tout comme le respect et la confiance entre acteurs de la classe. Quand le professeur témoigne de bien-être, de contentement ou encore de motivation, les élèves ressentent un climat positif (Gueli, 2009). Le sentiment d'être considéré

à sa juste valeur, de façon respectueuse, participe à l'effet de valorisation en tant qu'individu d'une communauté et favorise un « sentiment d'appartenance sociale ». Le soutien et la valorisation du professeur, au regard des efforts fournis par les élèves, quels que soient leur caractère ou leur degré de réussite, contribuent à un climat d'apprentissage bénéfique, qui réduit les incompréhensions face aux exigences de l'école (Huebner et al., 2004, cité par OCDE, 2015) et au stress (Torsheim et al., 2001, cité par OCDE, 2015). Ils renforcent le lien entre élève et professeur grâce alors au sentiment d'appartenance des apprenants à l'école. L'équité de traitement jugé chez les enseignants, influence donc de façon décisive la qualité des relations sociales dans le domaine scolaire.

Au contraire, s'il y a discordance sur le principe de justice, des conséquences tangibles émergent. Les élèves ne participent plus, rompent la communication avec leur enseignant ou usent de leur personnalité (Gueli, 2009). Vivre une situation d'injustice, comme la ressent l'élève, quelle qu'en soit l'origine (correction de copies, punitions, etc.) aboutit à un moindre apprentissage entraînant à échelle variable un certain découragement, une faible adhésion à la communauté d'apprenants avec un retrait notoire de l'élève plus ou marqué en fonction de l'effectif (Grisay, 1997, cité par Meuret & Desvignes, 2007), du stress, de la déception, de la frustration, allant même jusqu'à un désir de vengeance (Bègue, 2005), et provoquant violence et défiance. Le favoritisme et les traitements inégaux peuvent être ensuite associés, dans le reste de la scolarité, à une certaine insécurité dans la relation avec l'enseignant. Ces conséquences négatives entravent leur parcours d'apprenant tant sur le plan des apprentissages que sur la capacité à respecter un cadre d'autorité (Dalbert, 2004, cité par Lannegrand-Willems, 2006). Pour autant, Dubet a affirmé dans ses travaux que le vécu d'une injustice peut être bénéfique pour l'apprenant, en poussant l'individu à grandir et réfléchir sur ses conceptions (1999, cité par Meuret & Desvignes, 2007). Vivre un sentiment d'injustice provoque chez l'individu une réflexion instinctive sur la justice, voire une maturation raisonnée sur l'idée qu'il s'en fait. Toutefois, pour nuancer, ce sentiment d'injustice se doit d'être occasionnel et non généralisé, car la non-considération des réclamations des élèves entraîne un climat propice à l'irrespect et peut favoriser les comportements de révolte.

3.3. Leviers pour remédier aux ressentis d'injustice

L'élève s'est construit, grâce à une histoire et une culture qui lui sont propres, à une sensibilité à la justice plus ou moins marquée, ainsi qu'à un cadre organisé et hiérarchiquement ordonné. Le sentiment d'injustice qu'il vit dans le cadre scolaire heurte ses valeurs prédéterminées par son histoire personnelle, pouvant néanmoins les faire évoluer. La

posture et les gestes de l'enseignant sont donc décisifs, dans l'approche, pour la satisfaction personnelle de l'apprenant (Gueli, 2009).

Il n'est pourtant pas aisé pour un professeur des écoles de faire régner une justice permanente. Cependant, la déstabilisation des apprenants peut être limitée par une optimisation des conditions de bien-être de l'ensemble des acteurs de la sphère scolaire et de son climat.

L'enseignant peut énoncer à sa classe que tous les élèves sont « égaux » et dégager les points essentiels du terme, en laissant de côté faveur ou rejet personnel. Cette volonté de clarté légitimerait les différences de comportements, pour répondre à la réussite de tous et éviter incompréhension et frustration des élèves (Gueli, 2009).

Réfléchir avec les élèves sur cette dimension de justice dans la classe (que ce soit concernant les comportements des élèves envers l'enseignant ou les comportements de l'enseignant envers les élèves) permettrait d'améliorer le bien-être des apprenants, mais aussi celui du professionnel. Cela se rapproche de l'éducation à la citoyenneté, permettant d'impliquer les élèves en leur donnant la liberté d'exposer leur point de vue (Kerr, 2003, cité par Gorard, 2007). En effet, s'interroger, réfléchir et exprimer son point de vue permet d'ajuster le climat de classe et d'offrir de nouvelles perspectives, différentes des conceptions des éducateurs. Cela encourage également l'autonomie de l'élève et son sentiment d'appartenance à l'institution (Mitra, 2003, cité par OCDE, 2015). Il convient de noter que les élèves ayant éprouvé un sentiment d'injustice éprouvent un fort besoin de sécurité qui leur rende possible de faire admettre et de remettre en cause les injustices vécues (Caillet, 2006), en mettant fin au non-respect de la réciprocité des droits (Merle, 2005 cité par Dubet et al., 2006).

La force d'une vision « unidimensionnelle » des règles de vie au sein d'une classe participe à l'engagement (prise de parole, participation matérielle à la vie de classe, etc.) et à la confiance de l'élève grâce au cadre établi. Les études présentées considèrent donc que le bien-être des apprenants, et leur sentiment de justice peuvent être amplifiés par des actions favorisant la communication et le respect dans les relations professeur – élève, promues par les politiques éducatives (Anderman, 2003 ; O'Brien & Bowles, 2013, cités par OCDE, 2015). Pour accepter une sanction et la considérer comme juste, l'élève doit l'avoir assimilée et intégrée, pour éviter tout sentiment d'humiliation (Dubet, 1999, cité par Meuret & Desvignes, 2007). L'intelligibilité des règles permet de donner une fonction réparatrice à la sanction, qui doit donc se révéler proportionnelle au manquement et respecter l'intégrité de l'individu. Cette compréhension renvoie à la notion de justice procédurale, fondée sur le recours à la loi et son

application, hors tout point de vue personnel. C'est ce qui renvoie au contrat social, c'est-à-dire au respect des droits et des règles pour le bien vivre ensemble. Si la sanction est en accord avec la transgression alors elle doit responsabiliser l'élève.

En matière d'évaluation, comme indiqué, l'élève doit se sentir en sécurité dans son parcours d'apprentissage. A cet effet, l'enseignant doit maintenir une posture de guide afin de réagir en fonction des circonstances pour limiter le sentiment d'abandon et d'échec (Bisson-Vaivre, 2011). L'évaluation tolérant l'erreur, évolue alors vers une dynamique positive pour l'ensemble des apprenants. Les enseignants peuvent augmenter le sentiment de justice grâce à des actions simples comme l'annonce claire des attentes, pour favoriser la confiance et l'efficacité des apprenants, que ce soit pour le respect des consignes, leur mise au travail ou encore l'accomplissement des tâches. Ce nouvel état d'esprit leur permettra de travailler dans un cadre sain, de comprendre les demandes et donc de vivre de façon positive le résultat de leur travail quelle que soit leur note. Motivation et confiance en soi sont alors propulsées grâce à la qualité des rapports entretenus entre acteurs (Ormrod, 2014 ; Von Der Embse et al., 2014, cités par OCDE, 2015). Afin d'éviter tout amalgame et sentiment d'injustice, l'enseignant doit veiller, lorsqu'il est amené à porter un jugement, à bien distinguer l'investissement apporté de la part de l'élève.

La conduite d'une classe organisée, bienveillante et propice aux apprentissages est privilégiée grâce à un discours partagé, avec des valorisations individuelles, permettant donc justesse et fermeté (Talbot, 2012). Ce cadre permet d'éviter des comportements susceptibles de bouleverser l'harmonie d'une classe. Enfin, un moyen juste d'évaluation légitime le suivi des progrès des élèves et offre à l'enseignant une procédure équitable, écartant tout dénigrement. L'enfant vit ses premières années à l'école et y développe des valeurs. Les acteurs de l'éducation doivent avoir conscience de la dimension éthique de leur fonction et être toujours en capacité de proposer et d'offrir une sphère consacrée à la réflexion et à la portée des valeurs transmises (Gueli, 2009).

PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'expérience scolaire est un lieu d'interaction aboutissant à la mise en tension de valeurs. Nous nous sommes focalisés sur le principe de justice. « L'Ecole juste » peut être envisageable grâce à l'effet de variables didactiques et pédagogiques, qui permettent d'équilibrer le sentiment de justice chez les élèves. Encourager la justice scolaire par des pratiques de classe qui peuvent en être révélatrices, favorise l'efficacité, l'équité et la qualité des relations entre élèves et enseignants. Les sentiments d'injustice liés au non-respect de l'individu sont en effet déterminants en ce qu'ils génèrent les situations les plus mal vécues dans la sphère scolaire. Dans sa pratique, l'enseignant, en tant qu'acteur du service public, a pour devoir d'agir comme un individu juste. Il doit veiller à ce que ses gestes professionnels limitent chez ses élèves toutes répercussions préjudiciables à l'apprentissage et au développement de leurs valeurs. En référence à la littérature scientifique citée, il apparaît que les élèves ne réagissent pas tous de la même façon envers un sentiment d'injustice (agressivité, renfermement, perte de confiance, etc.).

L'état des recherches au préalable exposées montrent que les déterminants pédagogiques qui induisent ce sentiment d'injustice chez l'élève sont nombreux. C'est pourquoi nous avons décidé pour cette étude de nous concentrer sur certaines pratiques enseignantes pouvant aboutir à un sentiment d'injustice telles que la répartition de la parole, la gestion des transgressions ainsi que l'aide individuelle apportée à certains élèves. En effet, ces trois variables répondent chacune d'elle à une des trois focales retenues par l'élève en tant que déterminant de justice (équité, égalité et besoin) tout en veillant au respect de l'individu.

Afin de pouvoir explorer s'il existe un véritable lien entre les conceptions du principe de justice chez l'enseignant et le vécu des élèves autour de ce sentiment, il me paraît donc intéressant d'analyser tant les actions de l'enseignant dans la pratique de classe que les comportements des élèves en réaction. Ainsi, mon travail sera guidé autour de ces questions de recherche :

- Quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l'enseignant en école élémentaire ?
- Comment agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?
- Peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?

METHODOLOGIE

1 – Contexte de recueil de données

Il nous paraît pertinent d'axer cette problématique sur une classe de cycle 3. En effet, il nous a semblé judicieux d'affiner notre recherche sur cette tranche d'âge qui maîtrise un grand nombre de notions et de concepts, pouvant répondre à des questions d'ordre moral. Nos expérimentations se sont donc déroulées dans une école élémentaire située dans le Lot. Cette école est constituée de 122 élèves répartis en 5 classes. L'enseignante en cycle 3, Madame A, enseigne dans cette école depuis 10 ans en classe double niveau CM1 / CM2. Depuis la rentrée de septembre 2020 la classe de Madame A accueille 20 élèves, dont 3 élèves en intégration. Les élèves sont répartis ainsi sur les deux niveaux : 11 élèves en CM1 et 9 élèves en CM2.

1.1. Description de la démarche

Afin de pouvoir étudier l'interaction directe entre les intentions de l'enseignant et les perceptions de l'élève concernant le sentiment de justice, cette recherche a pour objectif de prendre en compte tant le point de vue du professionnel que celui des élèves. Cette phase de recueil de données, similaire à celle utilisée en « didactique clinique », permettra d'observer la construction des savoirs tout en retenant la dimension personnelle de l'histoire de l'enseignant (c'est-à-dire en prenant en compte sa formation, son parcours en tant que professeur des écoles : ancienneté, années d'expériences dans l'école en question, diversité des cycles, etc.), ainsi que les contraintes de terrain, qui l'obligent à agir de telle ou telle manière. La méthode de recherche va permettre à l'enseignant de discerner, grâce à la mise en exergue du chercheur, un certain décalage entre ses intentions déclarées, relatives au principe de mérite et de respect et à la satisfaction des besoins, et ses véritables pratiques en situation. Ce type d'étude peut donc donner lieu à une prise de conscience du côté du professionnel (Carnus, 2007). Pour ce faire, cette phase de recherche se déclinera en plusieurs étapes afin de prélever des faits directement observés sur le terrain. Plusieurs outils de collecte seront mobilisés, privilégiant une méthode de recherche qualitative visant la signification et l'interprétation à partir de données observables. Notre recueil de données se fera dans une classe de cycle 3 afin de pouvoir interroger les élèves sur le sentiment de justice et d'avoir des retours de leur part sur cette dimension morale très personnelle et par conséquent subjective.

1.2. Contrat de recherche

Nous avons contacté l'enseignant(e) quelques semaines avant l'expérimentation afin de définir, dans une éthique professionnelle, la nature de la contribution nécessaire détaillant les phases de recherche et assurant l'anonymisation des propos recueillis. Le consentement concernant l'enregistrement audio des données y est également reçu. Le contrat établi entre l'enseignant et le chercheur a pour objectif de définir la place convenant aux deux parties avant l'engagement de l'enseignant dans le processus, afin d'éviter tout sentiment d'évaluation ou de jugement lors de l'analyse des pratiques. Pour les recherches sur l'analyse du travail, en référence à Clot et Faïta (2000), le but correspond à « une commande des acteurs et/ou de leur institution », ainsi leur collaboration est évidente.

Après validation de la directrice d'école nous avons demandé les autorisations parentales pour l'utilisation d'enregistrements et de questionnaires effectués auprès d'élèves.

Nous avons pu effectuer dans un premier temps l'entretien avec l'enseignante le 9 décembre.

Nous avons ensuite pu filmer une journée entière la classe le 8 janvier. Lors de cette journée d'observation les élèves ont pu répondre au questionnaire leur étant destiné.

Enfin, nous avons pu réaliser l'entretien d'après-coup avec l'enseignante le 9 février.

2 – Protocole de recueil de données

2. 1. Première question de recherche : quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l’enseignant en école élémentaire ?

2.1.1. Données recherchées

Nous mettrons en place un premier recueil de données afin d’obtenir un éclairage sur les conceptions et la représentation du sentiment de justice (définition de la justice, facteurs à prendre en compte, variables pouvant engendrer des écarts, etc.) chez l’enseignant. Cette première phase permettra également de comprendre quelles sont les intentions allant dans le sens des conceptions de l’enseignant interrogé lors de sa pratique de classe.

2.1.2. Modalités de recueil et transcriptions des données

Dans la volonté de mettre en lumière des éléments de réponse à cette première question de recherche, nous effectuerons un entretien semi-directif individuel, avec l’enseignant. Le guide d’entretien se trouve en annexe 1. Cet entretien va nous permettre de recenser les conceptions de l’enseignant sur la notion de justice à l’école. Le recueil de données va donc reposer sur l’enregistrement audio de l’entretien qui sera retranscrit sous forme de verbatim (annexe 2). Cette retranscription doit se faire de façon minutieuse puisqu’elle se révèle fondamentale quant à l’assurance de la validité et la richesse des résultats.

2.1.3. Description de la méthode d’analyse

Afin de traiter le matériau recueilli, des critères d’analyse seront établis et formulés dans une matrice de condensation des données (annexe 3). L’analyse de cet entretien commence par l’élaboration d’un codage. Ainsi, chaque partie du verbatim sera classée dans une catégorie représentant l’idée qu’elle véhicule. Ces catégories sont ensuite regroupées en thèmes plus généraux et parfois déclinées en sous-catégories plus détaillées selon la particularité de l’idée émise. Il en résultera un arbre de concepts qui représente les résultats du travail. Ensuite, chaque catégorie fera l’objet d’une synthèse descriptive. Ainsi, nous pourrions mesurer l’occurrence de certaines idées mais aussi la co-occurrence entre certains concepts.

2.2. Deuxième question de recherche : comment l'enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?

2.2.1. Données recherchées

Cette deuxième étape expérimentale nous permettra de constater les actions effectives dans le quotidien de la classe. Les comportements des élèves ainsi que la posture et les choix du professeur des écoles seront examinés. Cela constituera un support pour le prolongement de nos analyses dans le but de confronter l'enseignant à ses actions tangibles afin de faire étayer certains choix de pratiques, de décrire une attente, de demander une précision, etc.

2.2.2. Modalités de recueil et transcriptions des données

Nous commencerons donc une phase d'observation. Elle se déroulera sur une journée, afin d'obtenir un support révélant différentes formes de registres (langagier, non-verbal, etc.) pour l'étude des comportements. Cette journée sera programmée quelques jours après le premier entretien afin d'analyser les données recueillies en amont. L'enregistrement vidéo de la pratique de classe sera retranscrit sous forme de verbatim (annexe 5).

Pour répondre à cette deuxième question, nous proposerons au professeur des écoles de le mettre face à ses pratiques lors d'un entretien d'auto-confrontation (guide d'entretien annexe 7), ayant comme support le verbatim (annexe 5) effectué lors de l'observation. Ce nouvel entretien aura lieu quelques semaines après, suite à l'analyse de la journée en classe. Cet entretien fera l'objet d'un enregistrement audio. Le chercheur se trouvera à côté de l'enseignant pour que les échanges soient facilités et que le verbatim puisse être relu par les deux parties. Afin de mieux saisir les enjeux de la démarche choisie, le dispositif d'auto-confrontation sera explicité avec l'enseignant pour qu'il puisse confronter son regard sur ses gestes professionnels et ainsi avoir un propre retour sur sa légitimité en tant qu'acteur juste de la communauté éducative. Le verbatim permettra de remettre en situation l'enseignant par l'intermédiaire de ses propos. La description de sa conduite l'amènera à aborder de façon critique l'écart entre son sens de l'agir et son activité réelle. L'auto-confrontation mettra ainsi en lumière les tensions et contradictions qui apparaissent dans l'exercice de son activité grâce au rôle de la « reflective activity » (Falzon & Molo, 2004), activité par laquelle des sujets prennent leur propre activité comme objet de réflexion. Cette méthode engagera alors le professeur des écoles à discerner un potentiel cheminement professionnel, lui permettant

d'initier et de mettre en œuvre des possibilités jusque-là inexplorées pour de nouvelles pratiques de classe, dans le but d'établir un compromis et un équilibre entre « ce qu'il fait, ce qu'il croit devoir faire et ce qu'il voudrait faire » (Félix & Saujat, 2015). Cet entretien d'auto-confrontation sera lui-même retranscrit en verbatim afin de recueillir les données dévoilées.

2.2.3. Description de la méthode d'analyse

L'étude de cette journée d'observation sera effectuée de la même manière que le pré-entretien : des critères d'analyse seront établis et formulés dans une grille d'analyse (annexe 6), conservée par le chercheur mais non dévoilée au professionnel. Nous veillerons particulièrement à l'analyse de la gestion de la distribution de paroles, à la gestion des transgressions et à l'aide individuelle apportée aux élèves afin de pouvoir établir un lien direct entre intentions et faits concrets. L'analyse de l'entretien d'auto-confrontation (grille d'analyse annexe 9) permettra de percevoir la posture que prend l'enseignant face à ses gestes professionnels en action.

2.3. Troisième question de recherche : peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?

2.3.1. Données recherchées

Cette phase expérimentale permettra de répondre à ma troisième question de recherche, portant plus spécifiquement sur l'interaction enseignant – élèves. C'est à travers le ressenti des élèves que nous pourrions étudier cette liaison.

2.3.2. Modalités de recueil et transcriptions des données

Lors de la deuxième phase de recherche, c'est-à-dire lorsque se déroulera la journée d'observation, un questionnaire sera adressé aux élèves. Les questions proposées seront en lien direct avec le ressenti du principe de justice éprouvé par la pratique de classe (questionnaire en annexe 10). Ce questionnaire sera soumis à tous les élèves de la classe, de façon individuelle et anonyme.

Nous proposerons ensuite au professeur des écoles, au cours de l'entretien d'auto-confrontation, d'analyser les réponses des élèves fournies lors de ce questionnaire. L'enseignante aura alors le support d'analyse présentée en annexe 12. Cette partie de l'entretien se déroulera dans la continuité de la partie consacrée au retour sur l'observation,

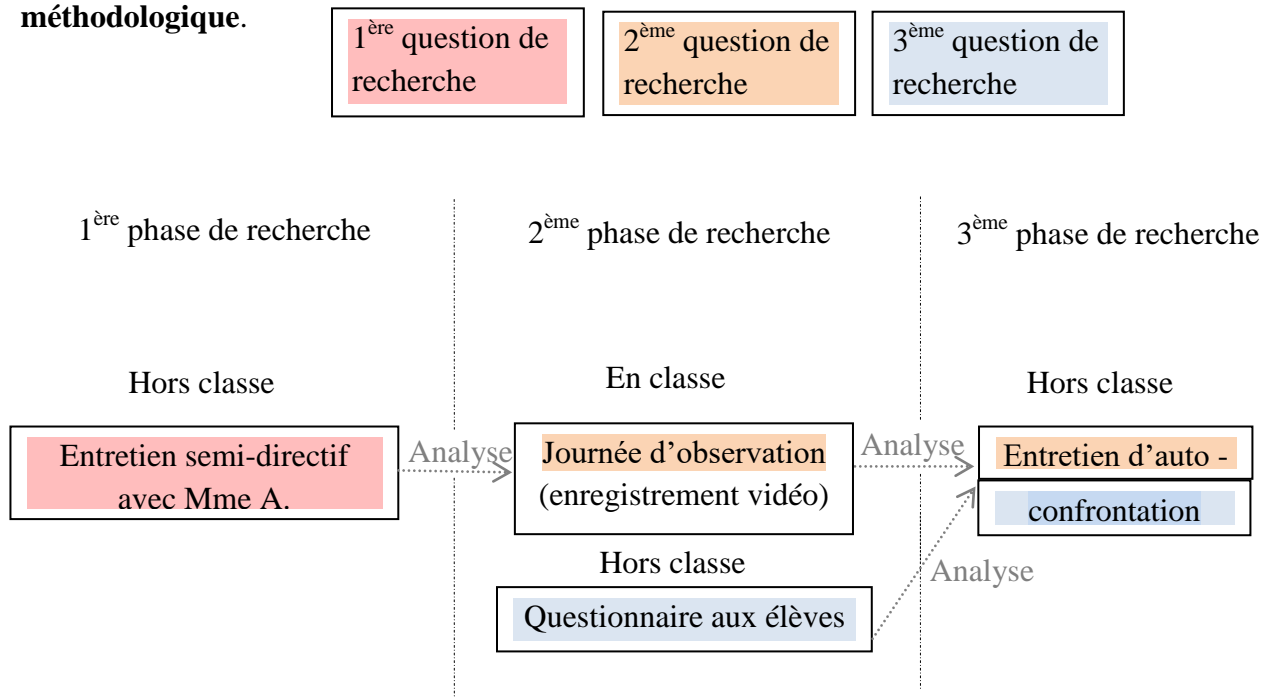
correspondant à notre deuxième question de recherche. Les conditions de l'entretien ainsi que son enregistrement se feront donc dans les mêmes conditions. La description des résultats obtenus par les questionnaires conduira à pointer les interactions entre les représentations de l'enseignante, sa pratique et le ressenti des élèves. L'auto-confrontation éclairera le praticien sur l'invisibilité de son agir, ancré dans un habitus constitué de « schèmes de pensée et d'action construits au gré de l'expérience dont le sujet n'a qu'en partie conscience » (Vermersch, 1994) et pouvant se répercuter de façon directe ou indirecte sur le bien-être des élèves ainsi que sur leurs apprentissages.

2.3.3. Description de la méthode d'analyse

Ce nouvel outil permettra de mesurer la fréquence d'apparition du sentiment d'injustice chez les apprenants afin de pouvoir quantifier des variations intra et interindividuelles. Pour cela, mon questionnaire sera fondé sur des éléments qui participent au principe moral de la justice (sentiment de respect de la personne, d'égalité de traitement, etc.) en prenant en compte des éléments observables et mesurables tels que les punitions, l'aide apportée par l'enseignant, etc. Afin de mesurer les interactions entre la conception du sentiment de justice de l'enseignant et les ressentis des élèves, nous comparerons les sentiments éprouvés au rapport que le professeur des écoles entretenait avec ses pratiques et formulées lors de l'entretien d'auto-confrontation. Il sera également présenté à l'enseignant, de façon anonyme, le retour quantifié des réponses des élèves au questionnaire lors de l'entretien d'auto-confrontation. L'objectif sera alors d'analyser le degré de corrélation entre la perspective du professionnel et les perceptions de ses apprenants afin que l'enseignant puisse juger de la pertinence de ses choix.

De plus, l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation, relative aux réponses du questionnaire (grille d'analyse annexe 13), permettra de percevoir la posture que prend l'enseignant face aux incidences que sa pratique peut engendrer sur ses élèves.

Fig. 1 : Articulation des trois temps de recherche de notre approche pluri-méthodologique.



RESULTATS

Il semble important au préalable de rappeler qu'agir en tant qu'enseignant juste est l'une des préoccupations majeures de la plupart des professionnels de l'éducation. C'est de cette conception de justice que va se mettre en place un climat de classe propice aux apprentissages.

Cette partie est dédiée à l'analyse des résultats des données recueillies. Elle va se décliner selon chaque question de recherche et l'objectif va être de pouvoir affirmer ou non s'il existe des interactions réelles entre les intentions de l'enseignant et les ressentis des élèves concernant le sentiment de justice en classe.

1 – Première question de recherche : quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l'enseignant en école élémentaire ?

1.1. Entretien semi-directif avec l'enseignante

Pour répondre à notre première question de recherche, il paraît intéressant d'analyser les représentations de l'enseignante recueillies lors de notre enregistrement au cours de l'entretien (annexe 2). Nous ferons donc référence dans cette partie à la condensation des données présentée en annexe 3.

Pour procéder à cette analyse des données, nous aborderons les résultats grâce à une analyse catégorielle ascendante. En effet, l'analyse de données textuelles va nous permettre de distinguer et de discuter sur l'information dite « essentielle » recueillie. Pour cela, nous nous focaliserons sur les « univers lexicaux » (Reinert, 2008) qui incarnent les conceptions de l'enseignante. De plus, l'approche thématique, à partir d'une segmentation va nous permettre d'exploiter et d'interpréter le contenu. Ainsi, deux grandes catégories se sont dégagées lors de cet entretien.

1.1.1. Conceptions de l'enseignante en vue de l'idéal de justice en classe

L'appréciation et la représentation que se fait l'enseignante de la justice en classe

Selon Madame A la justice scolaire, et plus particulièrement la justice qui concerne l'espace de la classe, renvoie à « *l'égalité de traitement entre tous les élèves* ». Cette justice n'est pas toujours évidente à mettre en place et à respecter dans le contexte de la classe parce qu'elle laisse supposer une part de subjectivité. Selon l'enseignante, cette notion est fonction du point

de vue que l'on s'en fait, en tant qu'humain et donc être pensant avec son approche personnelle : « *parce que la justice pour moi elle est en fonction de, du point de vue que l'on a aussi* ».

De plus, pour Madame A, le principe de justice repose sur un équilibre. En effet, les pratiques enseignantes relevant à la fois d'une éthique professionnelle et d'un contexte de classe constitué d'élèves, le professionnel doit veiller à gérer et corriger « *les situations difficiles, c'est-à-dire que des actes qui sont déviants* » tout en s'efforçant d'agir de façon adaptée : « *c'est vrai qu'un enfant qui a de gros problèmes de comportements, euh, je vais pas agir avec lui en disant c'est ce qui a été décidé c'est la justice scolaire, c'est non. Je m'adapterai* ». « *Parce que la sanction pour la sanction ça ne fonctionne pas. Et [il y a] des enfants très particuliers qui euh ne peuvent pas suivre ces règles de vie, parce que sinon euh, ben sinon ils auraient toujours des avertissements, et des avertissements et des avertissements [...]* ».

Enfin, le principe de justice dans la classe peut relever de multiples situations diverses et évolutives puisqu'il doit s'exercer au quotidien. Aussi, le professeur des écoles, de façon générale, agit tout à la fois sur le plan disciplinaire, au sens de la matière et non du respect des règles, pour permettre à l'élève de construire son savoir et donc d'offrir à tous le droit d'apprendre, mais aussi dans le domaine comportemental où il faut être vigilant quant à l'universalité des sanctions : « *Les règles de vie d'après moi elles sont là pour justifier d'une réaction d'un adulte et que la justice euh elle se fait si ben on sait euh on explique aux enfants qu'elle est, qu'est-ce qu'on attend d'eux* ».

Les critères retenus pour être un enseignant juste

Pour définir et garantir la justice à l'école, plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans la pratique enseignante. Ainsi, la professeure des écoles que nous avons interrogée nous a confié que la parole donnée à l'élève est l'un des facteurs clés pour lutter face à l'injustice. Un dialogue doit s'installer entre l'enseignant et ses élèves mais aussi les élèves entre eux. Les apprenants comprennent qu'ils peuvent s'exprimer dans la classe, sans jugement ni appréhension, ce qui facilite le respect de la justice en classe. Le droit de s'affirmer, dans le respect des règles, offre à l'élève une place importante dans la classe. Cette liberté d'expression permet une confiance entre individus et groupe, qui est primordiale pour le respecter autrui et se faire respecter, la confiance accordée par les élèves pouvant être

disparate : « *Ils savent qu'ils peuvent parler sans être jugé, qu'ils ont le droit, et puis je pense que cette confiance est primordiale d'après moi* ».

De plus, pour respecter le principe de justice en classe, l'enseignante évoque l'importance de l'autorité. Le maître instaure un cadre pour sécuriser les élèves et leur offrir un contexte réglementé qui légitime le savoir être en classe. Ainsi, Madame A nous confie que les règles de vie, créées et instaurées en début d'année par les élèves, justifient les réactions de l'adulte. De ce fait, la justice se met en place naturellement puisque les élèves savent et comprennent ce qu'on attend d'eux en termes de comportements et d'attitudes à respecter en classe. Le principe de justice se construit alors, dans les conceptions de Madame A, dès lors que l'enseignant tout comme les élèves se conforment au règlement et dispositifs établis.

Concernant les éléments à prendre en compte pour poursuivre la quête de la justice, l'enseignante affirme que le contexte est un paramètre majeur. La société est faite d'individus aux personnalités, vécus ou principes différents et c'est aussi pourquoi une certaine faculté d'adaptation est nécessaire. Ainsi, au sujet de la vie personnelle des élèves Madame A nous confie : « *quand on a la chance d'en être informés, là ça peut, varier, la justice scolaire, la justice, c'est-à-dire l'égalité de traitement entre tous les élèves, là elle varie, oui* ». Nous relevons alors que la différence entre équité et égalité n'est peut-être pas bien perçue par l'enseignante, qui ici fait référence au principe d'appréciation juste, au respect de ce qui est dû à chacun suivant son vécu. Même si des règles de vie encadrent la pratique de classe, le professionnel ne peut se conformer seulement à ces prérogatives.

Les enjeux majeurs de la justice en classe

Le sentiment de justice dans la classe passe par la confiance que l'élève accorde au contexte d'apprentissage et aux acteurs. Pour Madame A, garantir la justice offre un environnement clair, où l'élève apprend à vivre avec d'autres. Cela pérennise un climat de classe serein.

Pour le professionnel d'éducation il est aussi intéressant de se rendre compte et d'apprendre comment il est possible de s'adapter, dans quelles circonstances cette adaptation est nécessaire et bénéfique, et les enjeux qu'elle entraîne.

Au contraire, un sentiment d'injustice peut être d'autant plus ressenti qu'un élève s'exprime peu. Il est alors difficile pour l'enseignant de s'en rendre compte puisque cela reste non verbalisé.

Finalement, Madame A conceptualise le principe de justice comme plurifactoriel ayant un enjeu fondamental dans les apprentissages de l'élève et concernant notamment son bien-être dans la classe. Pour cela, il est fondamental de créer dès le début de l'année une coopération qui se mettra en place petit à petit dans la classe.

Si le métier d'enseignant passe par la maîtrise de connaissances disciplinaires, les savoirs professionnels restent divers. Que ce soient « des schèmes de perception, de décision et d'action » tout comme des attitudes variées, le professeur des écoles doit prendre en compte des variables contextuelles et empiriques, nécessaires à sa pratique professorale (Bonneton, 2008).

1.1.2. Regards de l'enseignante sur sa pratique

La pratique au quotidien

Précédemment, l'enseignante nous a confié que la parole des élèves constituait un facteur à considérer pour favoriser la perception d'un sentiment de justice chez les élèves. Ainsi, pour favoriser ces échanges Madame A a instauré des conseils d'élèves une fois par semaine. Ce dispositif offre aux élèves la possibilité de s'exprimer et d'échanger sur des actions ou des paroles qu'ils n'auraient pas comprises. Au-delà de ces temps de parole encadrés par des modalités connues des élèves, ces derniers peuvent également communiquer avec l'enseignante en dehors des temps de classe (dans la cour, après les heures de classe, etc.).

Le principe de justice passe également pour l'enseignante par la négociation. Si les règles de vie sont présentes pour structurer la vie de classe, elles ne sont pas fixes durant toute l'année scolaire. C'est lors de ces conseils précédemment mentionnés que les règles de vie sont « *renégociées* » puisque elles sont « *évolutives* ». Lorsqu'un élève trouve qu'il y a eu une part d'injustice dans un acte ou une parole, alors les règles sont reformulées.

Nous pouvons alors nous demander en tant que chercheur si ces réaménagements de règles sont bien compris et acceptés de tous les élèves et si, ces négociations ne dénaturent pas la fonction première de ce cadre instauré en début d'année et atténue sa légitimité.

En outre, les règles de vie font également partie des théories à faire valoir pour protéger le sentiment d'égalité et de justice. Avec les élèves, le fait d'inscrire ces normes à respecter et de les poser par écrit permet de rendre les actes plus tangibles et donc compréhensibles.

Dans sa pratique de classe, Madame A constate que le contexte peut faire varier certaines intentions et pratiques. Aussi, la vie personnelle des élèves entre en compte dans le vécu scolaire. Les élèves sont des enfants qui évoluent avant tout dans un contexte familial qui leur est propre. C'est pourquoi des disparités existent et pouvant persister dans le domaine scolaire, l'enseignant peut faire varier certains paramètres liés à la justice scolaire afin de rendre l'expérience scolaire la plus propice aux apprentissages et au développement de l'enfant et ainsi agir sous le principe d'équité : *« notre société est faite de personnes très différentes et je pense que même si on a les mêmes règles pour tous il faut s'adapter suivant les élèves »*.

Enfin, concernant sa propre expérience, la professeure des écoles nous a témoigné de certaines difficultés face à des situations complexes. Les échanges avec les autres membres de l'équipe éducative permettent de confronter des points de vue et d'amener parfois de nouvelles suggestions afin d'envisager une solution. Madame A les prend en considération et agit alors de façon avisée.

Les facteurs intrinsèques à la personne

Madame A concède que le métier d'enseignant appelle à la bienveillance ainsi qu'à la vigilance quant au bien-être des élèves à l'école. Néanmoins, cette profession s'inscrivant dans des rapports humains omniprésents, le concept d'autorité reste nécessaire. Mais l'un n'empêchant pas l'autre, un juste équilibre permet de maintenir une orientation en faveur de la justice. L'enseignante nous confie alors : *« Je suis quelqu'un de très autoritaire au départ et de très sensible, donc entre l'autorité forte et la sensibilité forte que j'ai à la fois, j'essaie qu'il y ait un équilibre »*. Ainsi, les règles de vie permettant de légitimer les décisions prises peuvent être appliquées de façon injonctive, sans négociation possible puisque tout ne peut pas être à l'initiative des élèves.

Au sujet de ses propres représentations d'enseignante, Madame A accepte le fait qu'il est difficile d'être juste de façon linéaire et intemporelle. Elle affirme : *« j'ai l'impression de faire du mieux que je peux mais par expérience je pense que, y a des, y a des choses qui sont pas justes à leurs yeux »*.

La nécessaire adaptation

La pratique enseignante varie suivant le contexte mais évolue également avec l'expérience. Par rapport au principe de justice, dans ses premières années d'activité Madame A se cantonnait aux règles établies. Au fur et à mesure de ses observations, elle a laissé place à une

certaine négociation avec les élèves, grâce à un dialogue qui s'est enrichi : « *au cours de mes années d'enseignement euh le dialogue avec les élèves euh s'est enrichi. Au début c'était la justice c'est moi qui la faisait point, il n'y avait pas de négociation possible et euh au fil des années euh c'est vraiment euh la négociation elle se fait* ». Cette mise en œuvre de plus en plus importante joue de façon prépondérante sur le facteur classe.

L'équilibre par la parole

Pour interroger les élèves, Madame A n'a pas de technique particulière pour faire varier les intervenants, cela se fait de façon aléatoire. Elle nous indique que ce procédé est très subjectif mais qu'elle ne laisse pas la parole forcément à des élèves demandeurs. Son objectif est de laisser tous les élèves s'exprimer et participer au cours des journées.

De ce fait, il arrive parfois que certains élèves soient plus interrogés que d'autres mais cela n'est pas anodin de la part de l'enseignante. Souvent il s'agit d'élèves n'osant pas demander la parole pour s'exprimer, ou qui, du moins, sont moins sûrs d'eux. Le but de Madame A est alors de les guider, les inciter à interagir afin d'acquérir de l'assurance. Néanmoins ce procédé n'est pas forcément compris par les élèves, par exemple : « *il y a un enfant la semaine dernière qui s'est mis dans tous ses états parce que je ne l'avais pas interrogé* ».

Cette variable sera donc prise en compte tant dans l'analyse de l'observation de pratique de classe que dans le questionnaire interrogeant les élèves quant à leur ressenti en classe.

La légitimité de la sanction

En cas de transgression, l'enseignante se repose sur les règles de vie qui ont été établies. Les punitions et sanctions sont alors d'autant plus comprises et acceptées qu'elles ont été construites et validées par le groupe classe. De plus, le fait de réinterroger les règles de vie au cours de l'année permet de maintenir un équilibre entre valeur de la sanction et impact de la transgression et ainsi être consenti par les élèves.

Madame A revient sur son expérience et sur sa pratique de classe de l'année scolaire précédente. En 2019 – 2020, la classe était très difficile selon l'enseignante qui nous confie ne pas avoir trouvé l'année trop compliquée grâce à ces principes et dispositifs. La remise en question des règles, notamment face aux élèves ayant des comportements dérangeant pour la vie de classe, a permis de faire régner le principe de justice dans la classe et de le faire mieux comprendre et ressentir : « *je pense que la justice a été beaucoup plus, beaucoup plus, euh, comprise, parce que on les a négociées* ».

La différenciation et l'aide en équité

La classe de dix-sept élèves accueille trois élèves d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S.) pour certains enseignements. En début d'année, les élèves de Madame A ne connaissaient donc pas ces trois élèves issus d'écoles différentes. L'aide apportée à ces élèves étant plus importante, Madame A a constaté que certains de ses élèves de CM2, qu'elle a donc pour la seconde année puisque leur CM1 a été effectué avec elle, manifestaient directement une incompréhension ou le sentiment d'être délaissés : « *ils me l'ont dit « pourquoi eux et pas nous » »*. Elle a donc pris le temps de leur expliquer pourquoi ces trois élèves avaient droit à plus d'aide de sa part. Certains veulent ou peuvent l'entendre, d'autres éprouvent plus de réticences ou de désaccords.

Cela arrive également que des élèves scolarisés à temps plein dans cette classe nécessitent une aide individuelle. Dans ce cas, Madame A nous explique qu'elle ne se justifie pas de façon systématique aux autres élèves de la classe : « *par exemple, un enfant, euh qui est en difficulté, quand je m'assois à côté de lui, souvent la première fois, ou la deuxième ou la troisième je le dis. Par contre je sais expliquer parfois mais j'explique pas tout le temps* ».

La justice par la perception des élèves

Lorsque l'on interroge Madame A sur son ressenti pour savoir si elle se considère comme un enseignant juste, elle nous révèle qu'elle s'y emploie au quotidien et qu'elle y met un point d'honneur dans sa pratique, néanmoins elle ne peut pas confirmer avec certitude que tous ses élèves la perçoivent ainsi. L'enseignante avoue faire du mieux possible mais, elle sait par expérience, que certaines situations, malgré les raisons parfois exprimées, ne paraissent pas justes aux apprenants. Au sujet de la réparation de la parole, Madame A affirme : « *Mais ils ne sont pas toujours d'accord ça c'est vrai mais c'est comme ça. Et là par contre je reconnais, je leur ai dit que je n'avais pas toujours à me justifier* » ; concernant l'aide individuelle : « *Mais pour ceux qui veulent l'entendre* ».

Au-delà des élèves présents en classe, la dimension de la justice scolaire s'adresse également aux parents d'élèves. D'une part, certains élèves confient plus facilement que d'autres, dans leur environnement familial, avoir ressenti un sentiment d'injustice dans la classe. D'autre part, Madame A suppose que certains parents peuvent eux-mêmes discerner un sentiment d'injustice dans le rapport entre l'enseignante et ses apprenants puisque lorsque l'on demande à Madame A si elle a le sentiment d'agir en enseignant juste, elle nous répond : « *J'essaye*

mais je suis sûre que, c'est pas à 100% ressenti comme ça par tous les élèves. Je pense oui. Et surtout aussi par tous les parents, aussi ».

Aussi, chez certains élèves peut naître une part de jalousie vis-à-vis d'un de leurs pairs. Lorsque la professeure des écoles est amenée par exemple à guider un élève dans une tâche, de façon plus importante qu'avec le reste de la classe ils peuvent en faire le reproche. Et ce décalage entre les intentions de l'enseignante et le ressenti des élèves peut aussi être verbalisé au sujet non plus du travail à proprement parler mais plutôt du point de vue de la discipline et des comportements. C'est ainsi que l'enseignante entend parfois « elle est plus gentille avec X », « elle laisse passer plus de chose à un tel qu'à moi ». Mais parfois, comme détaillé plus haut, ce déséquilibre perçu par Madame A, est irréversible car devant s'adapter à l'individualité de chaque élève. Agissant parfois au cas par cas, l'enseignante prend des décisions parfois négociées avec la classe. Il est aussi arrivé que ce soit les élèves qui eux-mêmes expliquent ne pas avoir compris pourquoi un avertissement ne leur a pas été adressé alors qu'ils étaient en faute au regard des règles de vie.

Le sentiment d'injustice peut aussi naître lorsqu'un élève ne s'exprime pas. Ce phénomène peut alors s'installer puisque l'enseignante n'en a pas connaissance et ne peut donc pas y remédier et éviter qu'un mal-être grandisse chez l'enfant.

Madame A révèle également avoir tendance à moins aller vers les élèves en réussite. Même si elle prend le temps de féliciter tous les élèves lorsque leur travail est concluant, les messages d'encouragement aux élèves les plus fragiles sont plus fréquents, ce qui crée quelquefois un décalage entre les intentions de l'enseignante et le ressenti des élèves.

Enfin, une des situations non admises par Madame A concerne la remise en question de ses pratiques. Lors de l'entretien, elle nous a affirmé que lorsqu'une décision est prise, c'est qu'elle est sûre d'avoir constaté une transgression. Or, il arrive que certains élèves, pour défendre leur camarade remettent en cause les faits. Dans ce cas, l'élève défendant son pair exprime un sentiment d'injustice, mais qui ne fait pas l'objet, pour l'enseignante, d'un changement de décision, puisque les faits commis, en contradiction avec les règles de vie acceptées d'un commun accord, sont avérés et donc indiscutables.

En dehors de nos questions d'entretien, Madame A a fait référence à l'évaluation. En effet, pour cette enseignante la pratique évaluative engendre une part de subjectivité, et entre donc

en compte dans la notion de justice en classe. Elle affirme que l'évaluation est plus juste à partir du moment où l'enseignant fait l'effort de reprendre les copies les unes après les autres afin de niveler les appréciations et vérifier qu'aucune différence majeure n'est apparue entre les corrections. Cette pratique est d'autant plus réalisable que les évaluations ne se font plus par notation, c'est-à-dire en attribuant des points mais en établissant l'acquisition ou non de compétences.

1.1.3. Synthèse de l'entretien

Catégories concernant les conceptions de Madame A. au sujet de la notion de justice	Mots clés de la retranscription de Madame A.
Conceptions de l'enseignante en vue de l'idéal de justice en classe	
<i>L'appréciation et la représentation que se fait l'enseignante de la justice en classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - égalité de traitement - équité - point de vue - difficile à mettre en place
<i>Les critères retenus pour être un enseignant juste</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dialogue - règles de vie - contexte - confiance - liberté de pouvoir s'exprimer
<i>Les enjeux majeurs de la justice en classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir comment on peut adapter et s'adapter
Regards de l'enseignante sur sa pratique	
<i>La pratique au quotidien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - discussion - négociation - justification - vie personnelle des élèves - avis des collègues
<i>Les facteurs intrinsèques à la personne</i>	<ul style="list-style-type: none"> - autoritaire - sensible - équilibre - faire du mieux possible - accepter de ne pas être toujours considérée comme juste

<i>La nécessaire adaptation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - simple application des règles - dialogue enrichi - négociation possible - facteur classe très important
<i>L'équilibre par la parole</i>	<ul style="list-style-type: none"> - subjectif - interroger tous les élèves - acquérir assurance
<i>La légitimité de la sanction</i>	<ul style="list-style-type: none"> - règles de vie - équilibre - réinterroger les règles - compréhension
<i>La différenciation et l'aide en équité</i>	<ul style="list-style-type: none"> - explication - justification
<i>La justice par la perception des élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - vigilance - bienveillance - pas de certitude - déséquilibre possible

Suite à cet entretien, nous pouvons donc conclure que Madame A prend en compte de façon prégnante l'égalité de traitement et l'autonomie des élèves, c'est-à-dire le respect des règles qui permettent à l'apprenant de contrôler leur apprentissage sans qu'ils en soient inhibés, afin de pouvoir penser et travailler par lui-même. Cette vision du concept de justice rejoint l'idée évoquée plus haut selon laquelle l'adulte met à l'honneur trois valeurs lorsque l'on évoque le sentiment de justice (Dubet, 2005). Seul le mérite, à savoir la récompense liée avec les efforts fournis, figure moins dans les propos de l'enseignante interrogée, même si ce pendant est néanmoins sous-entendu puisque l'adaptation et la bienveillance font partie des valeurs essentielles qu'elle fait siennes.

De cette manière, l'école a pour objectif de doter les élèves d'une éducation empreinte de la notion de justice, induite par cette valeur qui prend en considération l'hétérogénéité des individus tout autant que leur concours et leur participation à l'éducation commune qui leur est dispensée, afin de les amener vers une réussite.

Les facteurs primordiaux évoqués par l'enseignante rejoignent les processus éducatifs faisant leur preuve, en modelant un environnement propice à l'équité, répondant aux besoins en s'adaptant ainsi qu'en prônant la persévérance des apprenants (Friant & Sanchez-Santamaria, 2016).

Enfin, comme démontré par Michiels (2016), les règles de vie commune et les comportements à leur égard accroissent « la confiance, le respect et l'estime de soi ». La « justice reconnaîtive » dans le domaine éducatif se focalise sur les variables pouvant impacter des effets moraux chez l'apprenant, et ici apprendre à « identifier et exprimer un ressenti ou un besoin ». Ces notions rejoignent les propos relatés de Madame A qui laisse supposer une pratique professionnelle « ouverte », qu'elle a exprimée.

L'enseignant étant continuellement sous le regard des apprenants, ses gestes entrent dans une dimension collective, appelée à répondre à des besoins individuels et à des événements divers (Beckers, 2007). Le professionnel doit donc faire appel à une « intersubjectivité » et mesurer les ressentis mutuels au cours de cette « praxis » (Imbert, 1985). Ainsi, les perceptions des différents acteurs ne sont pas toujours en corrélation et Cifali (1991) invoque l'importance d'examiner les situations dans toute leur particularité.

2 – Deuxième question de recherche : comment l’enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?

2.1. Journée d’observation

Suite à la journée d’observation nous avons analysé les comportements de Madame A ainsi que ses interactions avec le groupe classe avec en appui la grille d’analyses présentée en annexe 6.

L’objectif visé va donc être d’analyser si les intentions fournies par Madame A lors de l’entretien sont révélés dans sa pratique de classe. Pour cela, nous nous focaliserons notamment sur quatre thématiques déclinés en différents observables.

Dix-sept élèves de la classe de Madame A étaient présents le jour de notre observation, avec la présence de deux élèves issus de classe U.L.IS. présents seulement pour quelques enseignements.

2.1.1. Répartition de la prise de parole

Les élèves démonstratifs, prenant la parole sans avoir été interrogés

Lors de notre journée d’observation, nous avons pu observer que certains élèves prenaient la parole sans qu’elle leur ait été donnée. Cela s’est produit à quatre ou cinq reprises. Trois de ces prises de parole provenaient d’un même élève. Ces observations ont été constatées lors des temps de mise en commun, lorsque Madame A interagissait avec le groupe-classe. Afin de réguler au maximum ces interactions « non réglementées », Madame A précisait « on lève le doigt ». Pourtant, si l’on se réfère au tableau des « règles de vie » présentées en annexe 4 et auxquelles Madame A faisait référence lors de son entretien l’item « lever le doigt pour prendre la parole » spécifie qu’après une reprise, l’élève obtient un avertissement. On peut donc considérer que certains élèves, dans ce type de situation, peuvent considérer cette non prise en compte de la règle comme injuste, d’autant plus pour les élèves ayant le doigt levé. Pourtant, il est aussi compréhensible de la part de l’enseignante de ne pas sévir de façon systématique à chaque dysfonctionnement, puisque, pour reprendre les dire de Madame A, il faut parfois « devoir s’adapter » notamment avec certains apprenants.

Certains élèves peuvent ne pas être interrogés lorsqu'ils lèvent le doigt

Compte tenu du contexte classe et de la temporalité jouant sur les possibilités de tout enseignant pour mener sa pédagogie au quotidien, nous avons noté que certains élèves n'étaient pas toujours interrogés lorsqu'ils le demandaient. Cela concerne dix élèves : cinq élèves pour qui cela s'est produit une à deux fois sur la journée, trois à quatre fois pour deux élèves, cinq à six fois pour deux autres élèves et enfin plus de six fois pour un élève du groupe. La majorité de ces faits se déroulaient lorsque l'enseignante sollicitait les élèves pour répondre à une question ou accomplir une tâche. Au contraire, deux appels de la part de deux élèves, durant des périodes de transition dans la journée, c'est-à-dire lors de changements de disciplines ou de travaux, n'ont pas abouti, ce qui a pu causer chez eux un certain sentiment d'injustice puisqu'ils se trouvaient sans réponse.

Pour comprendre cette répartition de paroles, nous avons alors établi un lien avec les difficultés que semblaient éprouver certains élèves. Ainsi, nous avons relevé que les apprenants le plus souvent non interrogés pour répondre à un problème lié à un savoir disciplinaire correspondaient aux élèves les plus efficaces dans leurs travaux en autonomie. A contrario, les élèves ne demandant que rarement la parole au cours de la journée ne sont pas comptabilisés dans ces dix élèves puisque dans la quasi-totalité des cas où cela s'est produit Madame A a veillé à les interroger.

Les élèves introvertis, interrogés sans avoir demandé la parole

Afin d'opérationnaliser nos analyses concernant les prises de parole observées au cours d'une journée nous avons également relevé les instants où certains élèves non-demandeurs étaient interrogés, alors que d'autres avaient le doigt levé, pour mettre en exergue la volonté de Madame A dont « l'objectif est bien d'interroger tous les élèves même ceux qui ne sont pas forcément demandeurs ». Cela s'est révélé chez quatorze élèves. Cinq élèves ont été interpellés une à deux fois alors qu'ils ne l'avaient pas demandé, également cinq élèves pour trois à quatre fois et quatre élèves cinq à six fois. Nous avons constaté qu'il s'agissait des élèves « petits-parleurs » ou éprouvant plus de difficulté dans la résolution de leur tâche qui se sont vus le plus sollicités.

En outre, les élèves, plus en réussite mais pour le moins non investis dans les prises de parole, ont aussi été interrogés par l'enseignante pour des activités de lecture ou lors de reformulation de consignes. Nous pouvons donc interpréter que Madame A mettait en œuvre sa conception qui est de donner confiance et faire acquérir de l'assurance à des élèves « moins sûrs d'eux »

comme cela nous a été confié lors de l'entretien mais aussi pour vérifier la « bonne compréhension de tous ».

La parole étant donnée de façon aléatoire, sans suivre un tour de classe ou une règle particulière, Madame A respecte le principe selon lequel il est important pour elle que chaque élève s'exprime au cours de la journée. S'il nous paraît avéré de ne pas pouvoir interroger tous les élèves dès qu'ils le souhaiteraient, la prise en compte de leur questionnement peut parfois se révéler nécessaire pour qu'ils se sentent entendus et qu'ils aient des réponses à leurs interrogations, notamment lors des phases de fin de mise en commun ou de transitions.

2.1.2. Circulation et posture dans la classe

La signification des déplacements lors d'un travail collectif

Nous avons observé que Madame A circule beaucoup dans la classe, que ce soit auprès des élèves de CM1 ou des élèves de CM2. Ces déplacements lui permettent de veiller à ce que tous les élèves suivent et s'impliquent dans la tâche en cours afin d'apporter une remédiation ou une remarque si cela se révèle nécessaire.

Etant dans une classe double niveau, Madame A exprime à ses élèves de façon explicite lorsqu'elle se rend disponible pour les CM1 ou au contraire pour les CM2 par son positionnement qui traduit sa disponibilité : « Alors on va travailler chacun de son côté, donc lorsque je suis avec les CM1, les CM2 travaillent en autonomie sans m'appeler et tout à l'heure on inversera ». Ainsi, l'enseignante peut accorder plus de temps à ses élèves, travaillant en demi-classe.

Le message des déplacements lors d'un travail en autonomie

Lorsque tous les élèves effectuent un travail en même temps, Madame A circule de façon indissociée entre les deux niveaux. Néanmoins on peut constater que sa présence est plus marquée auprès des CM1, nécessitant plus d'accompagnement que les CM2 notamment dans l'organisation de leur travail. Au contraire, Madame A veille à ce que les élèves de CM2 gagnent en autonomie, leur rappelant qu'en second degré leur responsabilité sera davantage sollicitée. Aussi, certains élèves qui appellent l'enseignante de façon trop régulière se voient refuser leurs demandes.

Certains élèves de CM1 et de CM2, n'ayant aucune interrogation ni nécessité d'accompagnement ne sont pas forcément interpellés par l'enseignante. Nous interprétons cela

en lien avec son désir de développer l'autonomie de certains élèves et de dégager du temps pour d'autres qui nécessitent une aide plus appuyée.

Néanmoins, la prise en compte de tous les élèves s'avère primordiale pour le bien-être des élèves. Ainsi, nous avons pu noter lors de notre observation que Madame A veille à valoriser les apprenants travaillant de façon indépendante comme souligné lors de l'entretien : « *je pense qu'un enfant qui fonctionne bien, je vais peut-être moins vers lui, mais j'ai l'impression de bien le féliciter* ».

2.1.3. Aide individualisée apportée aux élèves

Au cours de la journée, Madame A a été amenée à aider certains élèves. Ainsi, nous avons comptabilisé onze élèves nécessitant un soutien individuel. Six élèves ayant reçu une à deux fois la présence de l'enseignante, trois à quatre fois auprès de quatre élèves et cinq à six fois pour un élève. Cette aide provenait soit d'une sollicitation d'un élève, soit de façon spontanée de la part de Madame A percevant des difficultés chez certains.

L'étayage individuel en séance groupe-classe

Nous remarquons ici un point particulier sur une observation réalisée. Un exercice de dictée s'est déroulé lorsque nous étions présents. Madame A a alors spécifié à ses élèves que cette activité serait notée. Lors de la dictée, l'enseignante circulait dans les rangs afin de s'assurer du suivi des élèves. Quelquefois des précisions ont été apportées afin de faciliter l'écriture de certains mots pour le collectif. Nous avons ainsi enregistré plus de présence et d'accompagnement auprès des élèves de CM1.

L'étayage individuel lors de travail en autonomie

Nous reprenons la situation précédente, lors de l'activité de dictée. Madame A regardant les productions en cours des élèves s'est notamment arrêté auprès de deux élèves où elle a apporté une aide fortement guidée en vue d'une modification de la part de l'élève afin de corriger l'erreur commise. Nous pouvons alors nous interroger sur le ressenti des autres apprenants ne recevant pas cette aide et ayant fourni une forme erronée.

Pour mettre cela en relation avec les intentions de Madame A, nous avons remarqué lors de l'entretien que l'enseignante nous révélait adopter une posture plus guidante auprès de certains élèves lorsque les situations s'y prêtaient. Elle nous a également fourni l'information que les élèves de la classe ont été prévenus en début d'année de l'aide plus appuyée qui serait destinée aux élèves issus de classes U.L.I.S.. Mais un étayage plus individualisé est tout

autant probable avec des élèves de cette classe, et, dans ce cas, aucune justification n'est donnée systématiquement auprès du groupe. Néanmoins dès qu'un élève l'appelle, Madame A intervient à ses côtés dans un souci de bienveillance et d'équité.

2.1.4. Discipline et transgressions

Remarque faite aux élèves pour bavardages

Seulement deux élèves ont été repris pour motif de bavardages au cours de cette journée. Madame A les a alors prévenus qu'à sa prochaine intervention ils auraient un avertissement. Comme exposé lors de l'entretien, pour gérer les transgressions Madame A se réfère aux règles de vie affichées dans la classe. Pour respecter cette volonté l'enseignante a donc suivi les modalités définies, soit attendre une deuxième remarque avant de sévir en appliquant la sanction appropriée.

Reprise des élèves pour mauvais comportement

Concernant le comportement des élèves, sept ont été repris au cours de la prise vidéo une à deux fois et un élève trois à quatre fois. Madame A leur a alors fait remarquer leur perturbation auprès du groupe-classe soit avec des bruits parasites, soit à cause d'une non-écoute lors de la passation des consignes ou encore d'un manque de rigueur lors d'un travail demandé.

Un élève, jouant avec une paire de ciseaux, a été prévenu qu'à la fois suivante il recevrait un avertissement. Lors de cette intervention Madame A s'est assurée que l'élève comprenne sa décision et prenne conscience de la dangerosité de ses gestes. Finalement aucune sanction n'a été appliquée ce jour-là.

L'objectif de Madame A est de responsabiliser ses élèves et que ces derniers puissent ressentir un sentiment de justice. Néanmoins, l'on bien sait que durant une pratique de classe, le professionnel ne peut pas être témoin de tous les actes de chacun de ses élèves. Ainsi, tous les gestes ou paroles des élèves ne peuvent être relevés et analysés de façon exhaustive. Peuvent alors naître des sentiments d'injustice de la part des apprenants qui ont constaté des transgressions.

2.1.5. Synthèse de l'observation

Comportement en jeu	Eléments d'observation
Répartition de la prise de parole	
<i>Les élèves démonstratifs, prenant la parole sans avoir été interrogés</i>	- régulation
<i>Certains élèves peuvent ne pas être interrogés lorsqu'ils lèvent le doigt</i>	- autonome - en réussite - parole de tous
<i>Elèves introvertis, interrogés sans avoir demandé la parole</i>	- lien avec difficultés scolaires - confiance et assurance « petits parleurs » introvertis
Circulation et posture dans la classe	
<i>La signification des déplacements lors d'un travail collectif</i>	- disponibilité explicite
<i>Le message des déplacements lors d'un travail en autonomie</i>	- accompagnement - remédiation
Aide individualisée apportée aux élèves	
<i>L'étayage individuel en séance groupe-classe</i>	- précisions
<i>L'étayage individuel lors de travail en autonomie</i>	- sollicitation - posture guidante - bienveillance et équité
Discipline et transgressions	
<i>Remarque faite aux élèves pour bavardages</i>	- prévenir - avertissement
<i>Reprise des élèves pour mauvais comportement</i>	- responsabiliser

Il ne s'agit pas ici de dénigrer la pratique professionnelle que nous avons pu analyser en relation avec les propos collectés lors de l'entretien mais l'objectif est d'essayer de dégager des faits en décalage avec les intentions de Madame A.

Nous nous sommes donc inspirés des recherches effectuées dans le champ du travail par Barbier, Clot et Jobert (1996, 1995, 1999). Ces études ont cherché à théoriser des pratiques enseignantes en analysant les « écarts entre le prescrit et l'effectif », en prenant en compte les « affects mobilisés ». Pour cela le chercheur doit prêter attention à « l'enseignant au travail » tout autant qu'au « travail de l'enseignant » pour en définir les raisons soutenues.

Ainsi, des observations que nous avons effectuées, nous pouvons affirmer que Madame A répond aux besoins des élèves tout en s'adaptant à la diversité de ses apprenants constituant le

groupe-classe., Madame A encourage la participation de tous, quel que soit leur niveau scolaire et veille au suivi des apprentissages de chacun. Pour apporter également une attention particulière aux élèves les plus performants, l'enseignante valorise et félicite leurs réussites.

Si de façon globale nous pouvons dire que Madame A poursuit les buts assignés par ses conceptions et représentations, nous pouvons nous interroger sur l'équilibre à trouver entre bienveillance et autorité. S'il est vrai que certaines situations contextualisées peuvent amener le professionnel à laisser passer certains faits, que ce soit au regard de l'environnement de l'apprenant en question, ou vis-à-vis du propre état de l'enseignant à cet instant, il est aussi légitime que des disparités se fassent ressentir du côté des élèves.

Reste à savoir si les élèves le ressentent ainsi et acceptent ces facteurs implicites que pour cela ils doivent avoir compris.

2.2. *Entretien d'auto-confrontation*

Lors de notre entretien d'auto-confrontation, retranscrit en annexe 8, nous avons pu revenir sur des verbatim issus de l'observation en classe (annexes 5 et 6) afin que l'enseignante puisse porter un regard sur ses propres actions et établir ainsi un lien entre ses gestes professionnels et les conceptions dont elle nous avait fait part en première phase de recherche. Nous allons chercher, à travers le traitement des différences, à interroger les pratiques du professionnel à partir de son propre retour (matrice de condensation des données en annexe 9). Pour cela, nous tenterons de saisir comment des microdécisions sont prises et se réalisent afin de réguler la pratique en classe, en prenant en compte l'ensemble des acteurs.

2.2.1. Prises de parole des élèves

Les éléments factuels en accord avec les conceptions initiales

Concernant les extraits 1 et 2 des verbatim liés à la parole des élèves, Madame A. souligne que la répartition de la parole entre les élèves de la classe n'est pas anodine. Cette étape permet de confirmer ou non la bonne compréhension des élèves par rapport aux notions en cours d'acquisition. Ces interactions sont donc initiatrices d'une anticipation, pour le professionnel, vis-à-vis d'un étayage plus ou moins marqué dans le but de débloquer l'élève en difficulté et ainsi pouvoir le laisser progresser par la suite comme ses autres camarades : « *Après je m'adresse à un élève en particulier, me déplacer, voir l'élève directement pour ne pas le laisser bloqué sur quelque chose* ».

Madame A. a ensuite réagi par rapport au tableau retraçant les comportements observés lors de la journée d'observation en classe. En effet, certains phénomènes ne pouvant pas être retranscrits (comme par exemple lorsqu'un élève lève le doigt et n'est pas interrogé), il nous a alors semblé pertinent de fournir à Madame A. des éléments plus « quantitatifs » liés à l'observation faite en classe pour pouvoir faire émerger des réactions à ce sujet.

Ainsi, concernant l'item « *élèves qui prennent la parole sans être interrogés* », Madame A. remarque qu'un élève est souvent concerné par ce type d'intervention. Madame A. n'est pas revenue sur ces comportements puisqu'ils avaient eu lieu au cours d'une séance et ne perturbaient pas le cours de la leçon, ni ne venaient couper la parole à d'autres camarades. Si nous faisons référence aux règles de vie (annexe 4), cette notion y apparaît, accordant aux élèves une première prévention avant de recevoir un avertissement. Si nous nous rapprochons de ce qui a été évoqué par l'enseignante un peu plus haut dans l'entretien, cela fait référence à ses habitudes de pratique de ne pas toujours sévir lorsque cela ne se révèle pas judicieux. Ici une reprise orale « on lève le doigt » a simplement permis de rétablir les consignes avec cet élève et donc de confirmer son désir d'adaptation en fonction des situations et des élèves concernés.

Du côté des élèves « *qui lèvent le doigt et qui ne sont pas interrogés* », Madame A. affiche sa volonté de ne pas toujours interroger les élèves demandeurs afin que chacun puisse s'exprimer au cours de la journée. Cette attitude de ne pas interroger toujours tous les élèves est donc liée « *aux contraintes temporelles que l'on a.* » « *Et ces enfants-là ce sont souvent de très bons élèves* », pour finir en nous expliquant : « *C'est vrai que, en effet, j'utilise les bons élèves pour avancer et quand j'ai une question à laquelle je ne suis pas sûre que tout le monde ait la bonne réponse, j'interrogerais plutôt des enfants qui ne lèvent pas spécialement le doigt.* » pour ainsi écouter les enfants les plus en retrait.

Cet aspect relevé par l'enseignante est en lien avec l'item répertoriant les « *élèves qui sont interrogés sans avoir levé le doigt* ». Madame A. revient sur cette idée d'engager « ceux qui n'osent pas d'eux-mêmes ». Solliciter les « petits parleurs » permet donc de les aider à gagner en confiance, mais permet également de veiller au sentiment de justice en ne délaissant aucun élève : « *Et ceux qui décrochent je crois que ce sont ceux que je lâcherai le moins car il y a rien de pire que de s'ennuyer en classe et de croire qu'on ne peut pas comprendre. On est là pour les accompagner et les faire réussir.* », tout en indiquant qu'elle pense que ses élèves l'ont perçu et compris puisqu'ils ne s'opposent pas à cette façon de procéder.

Madame A. nuance néanmoins cette idée en discernant que le sentiment de justice se pratique également suivant le contexte et donc en prenant en compte l'humeur des élèves : « *C'est-à-dire qu'un enfant qui n'est pas bien un jour, on le sait dès le matin (puisque dans cette classe tous les matins la météo des humeurs est effectuée), et en effet si ce jour-là ben euh il a pas envie de participer, je pense que je suis capable de pas, de le laisser plus tranquille et de me dire que bon ce jour-là il est pas...* ». Madame A. tente donc de concilier son intention de donner à chacun un temps de parole pour que chaque individu s'intègre dans le groupe classe, quel que soit son caractère (réservé, introverti, etc.) et sa volonté de respecter le bien-être de chacun.

Les situations en décalage avec les conceptions initiales

Madame A témoigne dans cette partie d'une rupture entre sa volonté et sa pratique. Ceci s'est exprimé concernant l'item « *élèves qui lèvent le doigt et qui ne sont pas interrogés* ». Après avoir constaté une harmonie entre représentations et pratique à ce sujet, l'enseignante s'est interrogée sur le ressenti des élèves qui se sentent très peu interrogés : « *C'est peut-être quelque chose que je pourrais essayer d'analyser auprès des élèves qui se sentent jamais interrogés, leur demander.* », « *Je pourrais les rassembler et leur dire, voilà je vais faire l'effort de vous interroger un peu plus souvent.* ». En reprenant les chiffres révélant la pratique de classe, Madame A. comprend que certains élèves peuvent finalement se sentir délaissés et souhaite en discuter avec eux et leur expliquer l'opportunité de ses choix si cela s'avère nécessaire.

A propos des « *élèves qui sont interrogés sans avoir levé le doigt* », Madame A. tente de pointer la potentielle origine de cette réserve voire timidité chez certains : « *Sûrement une appréhension, peur de répondre et c'est intéressant de comprendre.* ». Ainsi, connaître les craintes de ces élèves « petits parleurs » permettrait à Madame A. d'instaurer un plus grand climat de confiance, leur permettant d'interagir sans inquiétude et donc se sentir pleinement membres du groupe-classe.

2.2.2. Aide individualisée apportée aux élèves

Appui adapté en accord aux conceptions initiales

Dans cette partie, il est question d'interroger Madame A. sur ses gestes permettant d'aider les élèves se trouvant bloqués face à un travail demandé. A la lecture des retranscriptions, l'enseignante nous a indiqué que son étayage consiste à interroger les élèves, de façon individuelle, sur leurs propres difficultés pour qu'ils puissent les verbaliser et trouver une

procédure permettant de les contourner : « *Je ne leur donne pas vraiment les réponses mais je les mets sur la bonne voie pour qu'ils puissent avoir la bonne réponse.* ». Aussi l'enseignante considère le sentiment de justice dans cette dimension : « *C'est pour qu'on soit toujours dans la réussite et qu'il puisse après le faire seul.* ». Ainsi ce retour sur sa pratique rejoint la conception initiale dont Madame A. nous avait fait part, prônant la bienveillance et l'entraide pour que chaque élève gagne en confiance et progresse dans ses apprentissages. Dans les extraits, nous pouvons tout de même remarquer que Madame A. a été amenée à guider un élève dans ses réponses lors d'une dictée évaluée. S'il est vrai que l'enseignante apporte une aide collective lors de cet exercice, nous pouvons nous interroger sur le ressenti des élèves de la classe lorsqu'elle guide un élève de façon plus marquée.

Enfin, analysant l'étayage apporté dans sa classe de façon globale, Madame A conclut : « *C'est vrai que j'aide beaucoup les élèves pour ne pas les laisser en difficulté* » et ainsi accorder une part importante à l'amélioration et l'évolution de tous.

Soutien en décalage avec les conceptions initiales

Dans l'extrait 4 Madame A. discerne des gestes professionnels ne répondant pas à ses conceptions. En effet, dans ce passage il est question d'apporter une aide à une élève d'U.L.I.S., notamment avec l'intervention d'une A.E.S.H. (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap). L'élève, demandant de l'aide, se voit rejointe par l'A.E.S.H. présente. Madame A. témoigne alors de son désaccord en s'adressant à l'élève L. et à l'A.E.S.H. : « *Non, L. n'a pas besoin de toi. Non, non, non. Je vais travailler avec elle. Parce que... depuis ce matin elle m'appelle et je vais pas avec elle. Parce que l'année prochaine elle ne pourra pas avoir quelqu'un à côté. Parce qu'un adulte ne sera pas avec toi. Je te le garantis. Donc là il faut vraiment que tu arrives à travailler seule. On ne cherche pas tout le temps un adulte. Il faut se débrouiller toute seule. Hein ?* ». Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante nous signale alors que cette intervention reflète chez elle un sentiment d'inquiétude vis-à-vis de son élève, se répercutant dans sa façon d'agir envers elle : « *Je le lui dis peut être de façon trop abrupte.* », et ne répondant pas à ses intentions : « *Là vu le nombre de phrases que je dis, c'est que là vraiment euh, je pense que plus j'en dis, plus les enfants doivent voir que je suis inquiète ; je suis inquiète et je pense que c'est pas la peine d'en rajouter à cette petite...* ». La volonté de l'enseignante de vouloir à la fois que chaque élève puisse avancer dans ses apprentissages tout en lui laissant une part d'autonomie, essentielle à son épanouissement et au métier d'élève, notamment pour son passage en classe de sixième, vient ici amenuiser le désir premier qui est de pourvoir les élèves d'un étayage adéquat. Un

mois s'étant écoulé entre la journée et l'entretien d'auto-confrontation, Madame A. réalise alors que cette situation persiste avec cette élève. Forte de persévérance, l'enseignante nous confie alors qu'il s'agit sûrement chez cette élève d'une incompréhension et qu'il serait préférable que Madame A. agisse autrement : « *Il faudrait peut-être que je le lui explique clairement, mais seulement avec elle, en lui demandant aussi son retour, parce qu'elle elle dit rien chaque fois.* ». En justifiant ses paroles auprès de cet enfant et en lui apportant une écoute pour comprendre ses doutes, Madame A. cherche une solution pour mieux l'outiller. Cela favoriserait une meilleure implication de la part de l'élève mais aussi permettrait de répondre aux volontés et aux priorités du professionnel de l'éducation.

2.2.3. Gestion des comportements et des transgressions

Les facteurs d'équilibre en accord avec les conceptions initiales

Un premier aspect évoqué par Madame A. lors de sa lecture des verbatim concerne le comportement d'un élève ne travaillant pas lors d'un travail en autonomie. Madame A. concède que ce type de situation l'ennuie particulièrement dans sa pratique. Il s'agissait ici d'un élève de CM1, tout à fait en capacité de résoudre la tâche demandée selon Madame A., se laissant distraire par une vidéo projetée au tableau pour les CM2. Madame A a alors pris la décision de l'envoyer travailler dans le couloir pour qu'il puisse se concentrer, tout en lui explicitant que cet acte n'est pas une punition. Madame A nous exprime ici que cela est en conformité avec ce qu'elle a l'habitude de faire. Elle nous confie « *Mais là c'est des situations où, me semble-t-il, il fallait être indulgent. La vidéo ça prend l'attention donc c'est normal. Il n'y a pas eu d'avertissement parce que c'était dans le fil de la séance* ». De plus, quelques minutes plus tard, un autre élève de CM1 est repris par Madame A. pour un comportement identique, néanmoins cet élève n'a pas subi le même traitement que le premier élève évoqué plus haut. Si Madame A. juge alors agir en adéquation avec ses représentations et ses volontés d'action concernant le sentiment de justice, nous pouvons nous demander ce qu'il en est du ressenti des élèves, notamment pour le premier élève ici cité.

Lors de notre entretien, nous sommes également revenues sur les avertissements donnés dans la classe et sur leur aboutissement (sanctions, convocations des parents, etc.). Madame A a mentionné un épisode survenu dans la semaine où nous avons passé l'entretien. Déchargée les lundis par une enseignante remplaçante, Madame A. a eu écho de par sa collègue que des élèves de la classe n'avaient pas respecté les règles de vie en son absence. Marquant un point d'honneur à ce que justice soit rendue et ayant eu connaissance de cause des faits, Madame A.

est revenue avec ses élèves sur le comportement de certains d'entre eux et a ainsi donné les avertissements nécessaires concernant ces transgressions passées : « *Elle a pas mis les avertissements donc c'est moi qui les ai mis le mardi.* ». L'enseignante rappelle que le respect des règles, notamment lorsqu'elles touchent au respect d'autrui, sont partie prenante du climat souhaité en classe et de la relation de confiance établie entre les différents acteurs de la classe : « *Vraiment là les avertissements qu'ils ont eu cette semaine, ils ont compris d'où ça venait et ils ont compris que, voilà où était la limite et que cette limite, du respect des enseignants, du respect des uns et des autres, euh, c'était la règle, la règle qu'il fallait respecter.* ». En rappelant ces actes et en invoquant leurs conséquences, l'enseignante a ainsi remis ses élèves en bon ordre pour qu'ils prennent eux-mêmes conscience du non-respect constaté.

Les défaillances par rapport aux situations de départ

Comme cité plus haut, et exprimé à différentes reprises par Madame A., le métier d'enseignant demande de l'adaptation et parfois même de la personnalisation avec certains élèves. Madame A. aborde alors un extrait où son comportement peut refléter un manque de justice et donc, aller à l'encontre de ce vers quoi elle aspire. En effet, elle expose un passage où un élève, jouant avec des ciseaux, dangereux pour les élèves voisins, n'a pas reçu d'avertissement comme cela devrait se faire suivant les règles de vie (annexe 4). Madame A. reconnaît alors dans ses actes une volonté de sa part de ne pas agir tout de suite mais simplement de relever auprès de l'élève en question son comportement : « *N. prochaine fois que je te vois avec les ciseaux sur la règle c'est un avertissement. On est d'accord ? C'est dangereux ! Tu tournes, je le vois pas, tu le laisses partir ça peut blesser un élève. On est d'accord ? Oui ?* ». Durant l'entretien, elle nous signale alors éviter parfois certaines décisions trop punitives pour limiter les réactions trop disproportionnées de certains élèves : « *C'était dangereux mais je connais l'enfant et je sais que si je lui mets toujours des avertissements, je sais très bien que ça va avoir l'effet inverse, qu'il va se braquer, il va s'énerver, et puis ça peut vite déborder et puis après on peut plus le garder en classe donc c'est quand même un enfant bien particulier qu'il faut quand même canaliser. Ça demande de l'adaptation.* ». Or, Madame A. affirme « *parce qu'en effet, un autre enfant aurait pris le ciseau et ne l'aurait pas posé de suite, aurait pris plus vite l'avertissement* », et témoigne « *voilà ça il faut reconnaître que ce n'est pas très juste* ». Madame A., analysant sa façon d'agir expose une limite entre le respect des sanctions votées par tous et la négociation possible notamment avec les élèves dits « difficiles » mais leur accordant une attention et une

indulgence accrues, et pouvant au contraire bloquer les autres élèves plus effacés dans le groupe-classe.

2.2.4. Synthèse de l'auto-confrontation

Catégories au sujet des différents facteurs de justice	Mots clés de la retranscription de Madame A.
Prises de parole des élèves	
<i>Les éléments factuels en accord avec les conceptions initiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - interactions - anticipation sur réussite - habitudes de pratique - sollicitation volontaire
<i>Les situations en décalage avec les conceptions initiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rupture entre volonté et pratique - membres du groupe-classe
Aide individualisée apportée aux élèves	
<i>Appui adapté en accord aux conceptions initiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - verbalisation - bienveillance et entraide - évolution de tous
<i>Soutien en décalage avec les conceptions initiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - écoute - doutes
Gestion des comportements et des transgressions	
<i>Les facteurs d'équilibre en accord avec les conceptions initiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rappel à l'ordre - invoquer conséquences
<i>Les défaillances par rapport aux situations de départ</i>	<ul style="list-style-type: none"> - adaptation - personnalisation - négociation

Enfin, lors de notre entretien, nous avons interrogés Madame A. à propos de la fonction première des règles et de leur potentielle perte de sens en cas de renégociation. Madame A. nous a alors témoigné son désir de respecter un équilibre et de « remettre à plat » et « d'aplanir les choses tout en les expliquant », pour reprendre ses paroles, lorsque cela est nécessaire, comme signalé plus haut lors de l'altercation entre les élèves et l'enseignante remplaçante. Dans ces cas-là, lorsqu'une erreur est commise, elle est reconnue et la sanction est, dans la plupart des cas, acceptée car légitime et juste pour les enfants. Madame A. nous confie également que la notion de justice ne peut être profondément mise en pratique que lorsque ces règles sont respectées par les élèves avec n'importe quel acteur de l'éducation ainsi qu'envers tous leurs camarades. Nous nous sommes alors demandé si un cadre de règles de vie identiques à toutes les classes de l'école ne pouvait pas être mieux compris et

appréhendé par les élèves, afin d'avoir une continuité au cours de leurs apprentissages ; néanmoins Madame A. nous a signalé l'importance que chaque enseignant s'approprie ses propres règles : *« chaque enseignant a des exigences différentes et c'est bien spécifique à chacun. Après il y a le règlement général de l'école qui permet d'avoir un climat serein et respectueux dans l'école. »*.

Madame A. finit par mettre en lumière des moments où un sentiment d'injustice peut être vécu par les élèves *« parce que y'a des moments on les oublie les avertissements et on fait de l'auto-régulation »*, moins pénalisante. Ce sont ces ressentis que nous tenterons de mettre en lumière dans notre troisième recueil de données.

A la fin de notre entretien, Madame A. nous a fait part de sa satisfaction globale du respect de la notion de justice dans sa pratique, qui détient une place centrale. L'enseignante conclut en identifiant adopter une posture professionnelle d'accompagnements envers ses élèves plutôt que de contrôle afin de leur laisser une part de liberté et d'autonomie tout en les guidant.

3 – Troisième question de recherche : peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?

3.1. Questionnaire élèves

Dix-sept élèves ont répondu à notre questionnaire au cours de la journée d'observation. Les trois élèves d'U.L.I.S. n'ont pu y répondre puisqu'ils n'étaient plus présents dans la classe lors de la passation. Les résultats ont été induits à partir de la grille d'analyse présentée en annexe 11 et condensés dans le tableau situé en annexe 12.

3.1.1. Indicateur 1 : La justice à l'école et dans la classe

Item 1 : Le ressenti général du sentiment de justice par les élèves

Avant de focaliser notre travail sur le sentiment de justice en classe, c'est-à-dire en lien avec les pratiques réservées à l'enseignante, nous avons interrogé les élèves sur leur ressenti d'un point de vue plus général, c'est-à-dire dans l'école. Ainsi, deux élèves de cette classe de CM1 – CM2 ont répondu se sentir traités de façon injuste dans l'école. L'enjeu majeur est ici de dissocier ou non, suivant les réponses des élèves, le ressenti général vécu dans l'école de celui éprouvé plus spécifiquement dans cette classe.

Concernant la pratique de classe, six élèves estiment que « l'enseignante a des élèves qu'elle préfère ». Ils expliquent ce sentiment du fait que les sanctions ne sont pas identiques pour tous les élèves et que la parole n'est pas répartie de façon égalitaire. Nous pouvons donc relever dès à présent deux focales auxquelles les élèves prêtent particulièrement attention : les punitions et les prises de parole. Malgré ces remarques, ces élèves considèrent tout de même être traités, en règle générale, avec justice.

Pour comprendre ce qui pourrait venir engendrer un sentiment d'injustice chez les élèves, nous avons donc interrogé les participants sur les interactions liées à la relation enseignant – élève. Ainsi treize élèves sur dix-sept affirment que l'enseignante doit accorder la même attention à tous et qu'elle doit apporter une aide équitable. C'est aussi sur ces facteurs que les élèves se sont basés pour définir ce qu'est un enseignant juste. En effet, pour se sentir traité de façon juste en classe, la majorité des élèves a explicité le besoin de sentir une égalité de traitement dans les actes du professionnel. Une plus faible proportion a évoqué l'importance d'une aide en fonction des besoins.

Afin de mieux définir les attentes des élèves au regard des gestes professionnels qu'ils attendent dans la pratique, nous avons interrogé les élèves, de façon implicite sur les enjeux de la justice en classe. A travers ces premières questions nous avons donc pu dégager l'idée que les élèves de cette classe, dans leur propre conception de justice, priorisent tout d'abord le respect entre les différents acteurs de la classe (relation enseignant – élève mais aussi élèves entre eux), puis de façon légèrement moins importante le besoin, notamment par l'intermédiaire de l'étayage que l'enseignante va apporter à chacun et pour finir le mérite, c'est-à-dire la valeur que l'élève obtient aux yeux de son enseignant par rapport à ses efforts fournis.

Item 2 : L'idée du bien-être ressenti par les élèves

Grâce à des questions d'ordre perceptif, nous pouvons établir un lien entre le phénomène qu'un élève se sente bien dans la classe et le fait qu'il aime se rendre à l'école. Pour autant, cinq élèves déclarant aimer venir à l'école, estiment être moins à l'aise dans la classe que, de façon générale, dans l'école en elle-même. Ce sentiment, entachant le bien-être des élèves dans cette classe, provient de deux facteurs distincts : l'un concerne la relation que les élèves entretiennent avec Madame A, puisque ces élèves en question ont estimé que « l'enseignante a des élèves qu'elle préfère », l'autre s'apparente aux interactions entre camarades puisque ont émergé des arguments liés à la mésentente dans la classe en sont ressortis.

Le bien-être d'un élève relève donc du rapport avec le professeur des écoles mais aussi du climat de classe instauré. Les premières réponses récoltées au cours de ce questionnaire nous permettent donc de percevoir que les attentes des élèves au regard du principe de justice se recourent avec les conceptions de l'enseignante, à savoir veiller au respect de chacun. Pour autant, si la majorité des élèves de Madame A se considèrent traités avec justice dans la classe, certains perçoivent des différences entre individus, les rendant moins à l'aise dans l'espace classe.

3.1.2. Indicateur 2 : Le partage respectif des rôles enseignant-élèves

Item 1 : La répartition de la parole

Lorsque nous demandons aux élèves d'estimer leur demande de parole sur une journée, la plupart disent la demander de façon spontanée assez régulièrement. Les élèves faisant partie de la minorité, c'est-à-dire ne levant pas beaucoup le doigt au cours d'une journée,

correspondent aux participants ayant répondu ne pas être à l'aise (« pas tellement » ou « pas du tout ») dans la classe ou ayant l'impression que l'enseignante a des « élèves préférés ». Nous avons donc voulu établir une correspondance entre le nombre de fois où un élève lève le doigt afin de demander la parole et le nombre de fois où la parole lui est réellement donnée. Alors, l'élève affirmant être « toujours » interrogé, avoue ne pas souvent lever le doigt, contrairement à certains élèves « rarement » interrogés qui souhaitent souvent s'exprimer. Si nous reprenons les propos de Madame A retranscrits après le premier entretien où l'objectif était de recueillir ses conceptions sur les pratiques enseignantes, elle nous faisait part d'une volonté de solliciter tous les élèves lors des interactions en groupe-classe. Ainsi, nous pouvons ici constater que ce souhait est mis en œuvre et que les élèves « non-demandeurs » sont tout autant interrogés que les élèves demandeurs. A l'opposé, certains élèves très demandeurs ne voient pas systématiquement leur requête acceptée, ce qui entraîne chez certains un certain d'injustice considéré comme « une préférence » de l'enseignant pour certains élèves.

Pour tenter de comprendre les appréhensions des quelques élèves osant peu s'exprimer, nous avons donc orienté certaines questions vers des facteurs pouvant constituer un frein. De la sorte, dix élèves affirment avoir « peur que la réponse soit fausse », quatre élèves, ayant déjà répondu de façon affirmative au fait que Madame A a « des élèves préférés » ont ici répondu « ne plus demander la parole puisque la parole ne leur est pas donnée ». Enfin, trois élèves ont répondu ne pas aimer prendre la parole devant la classe. L'un de ces élèves fait partie de ceux ne se sentant pas « du tout à l'aise dans la classe ». Plus que d'un sentiment d'injustice, la non-participation en classe viendrait plutôt du fait d'une faible estime de soi et d'un manque de confiance à la fois en sa réponse mais aussi envers les élèves de la classe. Aussi, nous avons demandé aux apprenants la façon donc l'enseignante répartit la parole entre tous. Les réponses des élèves se sont réparties proportionnellement entre le « oui » ce sont souvent les mêmes personnes qui sont interrogées de façon régulière et les réponses négatives. Pour rapprocher ces réponses aux précédentes, les élèves affirmant cet item correspondent à ceux ayant le sentiment que l'enseignante a des préférences, aux élèves ne levant pas souvent la main ou ceux étant rarement interrogés.

Item 2 : La participation à la vie de classe

Un des facteurs encourageant l'attitude active d'un élève en classe repose sur les responsabilités qu'il estime tenir vis-à-vis de ses pairs, jouant ainsi un rôle qui lui permet d'acquérir autonomie et obligations. En dehors d'un devoir, ce type de rôles est au contraire

bien approuvé par les élèves ; quinze d'entre eux affirment aimer avoir une responsabilité dans la classe (distribuer les documents ou les cahiers, effacer le tableau, etc.) et seulement deux n'affectionnent pas particulièrement ce type de tâches. Ces deux derniers élèves correspondent à ceux avouant ne pas se sentir à l'aise dans la classe.

Madame A veille à ce que tous les élèves disposent d'une de ces obligations dans la semaine. Les responsabilités sont ainsi distribuées de façon hebdomadaire afin que tous les élèves soient impliqués dans les différentes tâches au cours de l'année. Cela favorise donc un bon rapport entre pairs, évitant des jalousies entre apprenants.

3.1.3. Indicateur 3 : L'adéquation de l'aide pour soi et pour les autres

Item 1 : L'aide individuelle apportée à chaque élève

Lorsque l'on demande aux élèves s'ils doivent faire face à des difficultés lors d'un travail en autonomie, la majorité des apprenants (treize élèves) estiment en éprouver « de temps en temps ». Ces mêmes élèves avaient considéré nécessaire que l'enseignante porte la même attention à tous. Seule une petite minorité évoquait la nécessité de donner « plus d'attention aux plus faibles ». Il était donc important d'évaluer si l'aide dont les élèves disposent est correcte pour les apprenants. De façon générale les élèves se montrent satisfaits de l'étayage apporté. Les élèves au contraire « moyennement satisfaits » correspondent à ceux qui demandent une aide ponctuelle.

Lors du premier entretien, Madame A nous faisait part des disparités entre ses élèves. Recevant des élèves de classes U.L.I.S., l'aide est plus ou moins marquée avec certains élèves, et cela de façon raisonnée. L'enseignante, connaissant les acquisitions et le potentiel de ses élèves intervient de manière moins fréquente et guide un peu moins certains élèves, mais cela de façon consentie. Néanmoins, même si Madame A veille à prévenir ses élèves et explique ne pas se justifier de manière systématique, du côté des élèves nous pouvons observer que ces pratiques ne sont pas toujours comprises, pouvant ainsi provoquer un sentiment d'injustice.

Item 2 : L'aide dispensée par l'enseignante aux autres camarades

Même si les élèves ont, pour la majorité, estimé plus haut dans le questionnaire que « l'enseignante doit porter la même attention à tous les élèves », lorsque nous posons une question ciblée en pointant l'exemple d'un élève ressentant des difficultés, l'intégralité des participants jugent « normal que l'enseignante aille aider et passer plus de temps » avec ce

type d'élèves. Les réponses sont justifiées en expliquant que cette aide est essentielle pour que l'élève en question puisse comprendre les notions en jeu. Cela suppose alors que lorsque les conditions sont explicitées aux apprenants, alors ils conçoivent plus facilement des écarts de traitement, justifiés par la réussite des individus.

Pour autant cette répartition n'est pas identique lorsque l'on prend en compte la variable « temps ». Effectivement, treize élèves trouvent « normal que l'élève en difficulté dispose de plus de temps » pour effectuer certaines tâches, car il mettrait « plus de temps à réfléchir et à comprendre ». Quatre élèves au contraire ne valident pas le fait que ces élèves disposent de plus de temps de résolution sinon cela serait « injuste pour les autres ».

Nous pouvons donc analyser que les intentions de l'enseignante confiées lors de l'entretien sont mises en pratique et comprises des élèves lorsqu'elles sont précisées. Cependant, lorsque l'on évoque des variables qui pourraient faciliter la tâche aux élèves, comme la durée laissée pour effectuer une activité, les élèves se révèlent moins compréhensifs d'une disparité de dispositif.

3.1.4. Indicateur 4 : La gestion des transgressions et les sanctions

Item 1 : La fréquence des punitions

Le dernier facteur pris en compte pour évaluer le sentiment de justice chez les élèves concerne les punitions. Nous avons donc demandé aux élèves la fréquence à laquelle ils sont punis dans le but d'établir un lien avec le sentiment qu'ils ont face à cette justice liée à l'autorité. La majorité des élèves nous confient être peu punis, seuls deux le sont souvent. La raison principale relevée par les élèves concerne les bavardages, en relation avec la règle de vie « faire le travail demandé sans déranger ses camarades ».

Item 2 : La perception des punitions par les élèves

Lorsque l'on demande aux élèves si le règlement leur paraît juste, douze d'entre répondent que cela leur convient. Cela va dans le sens de l'objectif de Madame A qui construit et négocie ces règles de vie de classe avec l'accord des élèves. Pourtant, quatre élèves considèrent toujours ces règles trop strictes. Ces quatre élèves correspondent à ceux étant punis « de temps en temps » et « souvent ». A l'inverse, l'élève qui ne les trouve pas assez stricte n'est « jamais » puni.

Nous pouvons donc analyser que les élèves jugent de la fermeté des règles en fonction de leur propre statut et de leur comportement.

Malgré les discussions et les échanges effectués avec les élèves, six d'entre eux considèrent avoir été, au moins une fois depuis le début de l'année scolaire, punis de façon injuste. Ils nous expliquent alors que d'autres élèves ayant eu le même comportement qu'eux n'avaient pas pour autant reçu la même sanction.

Maintenant, lorsque nous interrogeons les élèves sur leur impression qu'un de leurs camarades a été traité de façon « injuste », huit répondent de façon affirmative, argumentant que l'élève puni n'était pas celui en cause. Madame A nous avait fait part lors de l'entretien de sa vigilance à toujours sanctionner l'élève fautif : « *par contre je n'accepte pas qu'un élève que je prends en flagrant délit, rien de grave mais, qu'un autre dise, le défende en disant : « ah mais non il a pas fait ça » ».*

Enfin, quatre élèves jugent que les punitions données sont toujours en accord avec la transgression commise par l'élève, dont un étant puni « souvent », neuf les considèrent justes « dans la plupart des cas ». Deux élèves les estiment « dans la plupart des cas pas assez sévères », dont un est puni « peu de fois » et l'autre « jamais ». Au contraire, deux élèves trouvent que les punitions sont trop sévères, ces deux élèves étant punis « peu de fois » ou « de temps en temps ». Contrairement aux règles considérées assez fermes, on remarque qu'il n'en n'est pas de même pour les sanctions prises. Les élèves le plus souvent punis ne sont pas ceux qui les remettent en question.

3.1.5. Synthèse du questionnaire

Item en jeu	Éléments de réponse des élèves
INDICATEUR 1 : La justice à l'école et dans la classe	
<i>Item 1 : Le ressenti général du sentiment de justice par les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - même attention pour tous - aide équitable - climat au sein de l'école
<i>Item 2 : L'idée du bien-être ressenti par les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - relation avec enseignante - relation entre élèves - climat de classe
INDICATEUR 2 : Le partage respectif des rôles enseignant-élèves	
<i>Item 1 : La répartition de la parole</i>	<ul style="list-style-type: none"> - demande de prise de paroles

	<ul style="list-style-type: none"> - appréhension - préférence enseignante
<i>Item 2 : La participation à la vie de classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilités - rôles
INDICATEUR 3 : L'adéquation de l'aide pour soi et pour les autres	
<i>Item 1 : L'aide individuelle apportée à chaque élève</i>	<ul style="list-style-type: none"> - autonomie - étayage - satisfaction
<i>Item 2 : L'aide dispensée par l'enseignante aux autres camarades</i>	<ul style="list-style-type: none"> - écart de traitement - disparité - réussite des élèves
INDICATEUR 4 : La gestion des transgressions et les sanctions	
<i>Item 1 : La fréquence des punitions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - justice liée à l'autorité - bavardage
<i>Item 2 : La perception des punitions par les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - règles de vie co-construites - propre statut et comportement

Si l'on généralise les résultats apportés par ce questionnaire, on peut considérer que le sentiment de justice règne dans cette classe. Les élèves se sentent, de façon générale traités avec justice et comprennent lorsque Madame A agit de façon différente de ce qui était prescrit, lorsque les élèves ont en possession les différents facteurs aboutissant à ses gestes professionnels. A la marge, certains élèves éprouvent au contraire un sentiment d'injustice dans cette classe. En effet, comme nous l'expliquait Madame A, tous ses actes ne sont pas explicités de façon systématique. Ainsi, ces élèves qui cultivent des comportements non appropriés voire transgressifs, se sentent alors parfois incompris.

Au vu des résultats obtenus par ce questionnaire nous pouvons constater que les décisions prises par Madame A, s'écartant des règles préétablies afin de répondre au mieux aux exigences liées au contexte ou pour s'adapter à l'individualité des apprenants, ainsi que l'explicitation et la justification de ses initiatives favorisent la compréhension et l'acquiescement par le groupe-classe. En effet, le professionnel, en réflexion permanente, en quête d'une amélioration du contexte d'apprentissage pour répondre aux besoins de tous, doit faire part de ses représentations lors d'échanges avec les élèves. C'est ce que Madame A nous confie essayer de faire lorsqu'elle « négocie » les règles vie de classe, se justifier lorsqu'elle apporte parfois une aide plus appuyée envers certains apprenants, etc. Mais, ce bien vivre ensemble doit être basé sur une vraie compréhension pour éviter tout sentiment d'injustice.

De plus, Madame A affirmait de plus que cette flexibilité était d'autant plus accessible du fait qu'elle avait des années d'expérience. De son passé professionnel, l'enseignante a su tirer des savoirs issus de la pratique de classe. Ces savoirs lui ont permis de modifier s'il y a lieu et de faire évoluer ses gestes professionnels afin d'en tirer parti. Elle estime que cette acquisition et ce renouvellement ont permis de mieux faire régner la justice dans sa classe.

Néanmoins, c'est aussi grâce à des périodes de tensions aboutissant à des remises en question, que l'identité professionnelle de l'enseignante a pu ainsi se transformer. Madame A nous confiait qu'au début de sa carrière, les règles étaient appliquées de façon catégorique. Au cours de sa pratique, elle a orienté ses préoccupations vers les effets et les ressentis de ses actions chez ses élèves.

Afin de favoriser une équité des plus sûres, Madame A a créé un système de responsabilisation de tous, alliant écoute et réflexion. Ainsi, l'engagement, à travers les règles de vie de la classe signées et approuvées, permet de dénouer des situations délicates, en échangeant entre les différents interlocuteurs, en argumentant pour favoriser un engagement de tous.

Dans la classe, outre les droits dont les élèves disposent, le cadre de vie permet d'instaurer un vivre-ensemble, qui offre la place à chaque élève pour avoir un rôle et le pouvoir de s'exprimer sans jugement puisque des dialogues réflexifs sont entrepris. Ces échanges, très importants du point de vue de Madame A, offrent une base d'où l'action prend sa source, grâce à une expression ouverte (et non à sens unique).

Finalement, ces règles de vie instituées dans la classe permettent de mieux comprendre les attitudes de tous et de favoriser ainsi la confiance entre acteurs, pour développer le respect et l'évolution de tous et de chacun.

3.2. Entretien d'auto-confrontation

Lors de notre entretien d'auto-confrontation, retranscrit en annexe 8, nous avons pu revenir sur les résultats du questionnaire (annexe 12), complété en amont par les élèves, afin que l'enseignante puisse avoir un regard sur l'appréciation par ces derniers du sentiment de justice dans la classe et ainsi déceler, si tel est le cas, un décalage entre ses intentions et le fruit de sa

pratique. Les propos de Madame A. qui concernent cette partie seront examinés à partir de la matrice de condensation des données présentée en annexe 13.

3.2.1. Eléments relevés par Madame A. en accord avec le ressenti d'injustice éprouvé par les élèves

Concernant le caractère objectif ou non de la notion de mérite

Madame A. a affirmé comprendre le sentiment d'injustice vécu par ses élèves au sujet d'un décalage entre ses intentions et sa pratique réelle : « Ça c'est très intéressant, de savoir que y'a des « excellents » à des élèves alors qu'ils ont fait une faute. Ça normalement ça ne devrait pas arriver. Si je mets « excellent » c'est qu'il n'y a aucune erreur. ». Cette impression d'inégalité provoque chez l'élève en question l'idée que Madame A. a des élèves « qu'elle préfère » à d'autres. Revenant sur ce point, l'enseignante nous exprime son accord face à sa propre pratique, faisant écho à ses conceptions déjà évoquées lors de notre premier entretien, où elle nous confiait que le sentiment de justice est aussi lié à l'évaluation et plus particulièrement à la notion de subjectivité auquel tout professionnel est confronté et doit prêter attention.

Concernant les comportements appropriés ou non des élèves

Madame A. fait ici un parallèle avec l'année antérieure, également vécue par certains de ses élèves de sa classe, de CM1 en 2019-2020 et maintenant en CM2 en 2020-2021 : « L'année dernière où j'en avais beaucoup il fallait, ça demandait beaucoup plus d'énergie et beaucoup plus de patience pour les autres qui se pliaient aux règles. ». L'enseignante soutient ici l'idée que les élèves à l'écoute et respectueux des règles établies peuvent se sentir lésés au point de formuler leur désaccord quant aux renégociations accordées : « On avait accepté au début et la renégociation des règles de vie y'en a deux ou trois qui ont dit que ce n'était plus du tout possible, donc il fallait qu'ils se mettent au même rythme que les autres. Il ne fallait plus qu'il y ait autant de différence. ». Madame A. comprend cette tendance à se sentir défavorisé et nous confie même : « Moi ceux que je plains le plus c'est les élèves qui sont toujours très sages. ». Pour essayer de limiter ce ressenti et pour tenter de « compenser » cela, ainsi que Madame A. le formule, cette dernière veille à valoriser ces élèves, en les félicitant ainsi qu'en leur offrant la possibilité de choisir leur responsabilité pour la semaine suivante à titre d'exemple.

3.2.2. Eléments relevés par Madame A. en désaccord avec le ressenti d'injustice éprouvé par les élèves

Concernant le souci du bien-être général dans la classe

Au sujet d'une élève ayant répondu « ne pas du tout se sentir à l'aise dans la classe », Madame A. reconnaît ne pas approuver ce sentiment. La motivation de l'élève relate « Je ne me sens pas bien dans la classe dans laquelle je suis. Je veux en changer. Ici je ne suis pas avec mes amis. ». Or, Madame A. nous témoigne qu'il s'agit ici d'une volonté de la part du corps enseignant de séparer certains élèves : « *elle a été séparée de ses copines, mais ça c'est pour son bien. On a divisé les éléments perturbateurs entre les deux classes justement.* ». Ici ce n'est donc pas le bien-être individuel des élèves qui prime, vis-à-vis notamment de leurs camarades avec qui ils ont lié une amitié, mais plutôt la présence d'un climat serein, permettant à chacun de développer ses apprentissages dans un cadre propice et opportun.

Concernant l'équité de la répartition de la parole

Lorsqu'il a été demandé aux élèves s'ils considèrent que Madame A. a des élèves « préférés » certains ont répondu « oui » en justifiant : « Elle donne la parole plus à certains ». A ce sujet, l'enseignante interrogée confirme : « *ça c'est vrai, puisqu'on l'a dit.* ». Néanmoins, elle ne conçoit pas pour autant que ce type de décisions de sa part soit considéré comme tel puisque « *c'est bien le reflet* » et sa volonté d'interroger les « petits parleurs ».

Aussi, Madame A. aborde la difficulté de ne pas toujours discerner faute de la connaître, la volonté de ses élèves. Concernant la « météo des humeurs » l'enseignante nous révèle que certains élèves peuvent à ce sujet éprouver un sentiment d'injustice en pensant : « *mais tiens ça ne doit pas l'intéresser de savoir pourquoi je vais pas bien* ». Ce ressenti n'est pourtant pas volontaire mais provient plutôt d'un manque de communication. En effet, l'enseignante ne voulant pas poser de questions devant toute la classe, souhaiterait, en réfléchissant à une meilleure exploitation de ce dispositif, pour partager et échanger avec ces élèves afin de les mettre à l'aise et en condition plus appropriée de travail qu'ils aient ainsi la possibilité de travailler comme leurs camarades, en laissant de côté, le temps de la journée scolaire, leurs problèmes personnels et familiaux.

Concernant les comportements transgressifs

Des réponses du type « Il y en a qui ont le droit de faire des choses et d'autres pas » ont été approuvées par Madame A., soutenant son obligation de s'adapter avec certains élèves à comportements difficiles : « *Ça c'est vrai. Il y en a qui ont le droit de se déplacer parce qu'ils*

n'arrivent pas à tenir assis à leur place. ». Pour autant, ce sentiment d'injustice n'est pas vraiment attesté par Madame A., évoquant le fait que : « *mais les autres je les empêche pas de se déplacer* ». L'enseignante remarque alors que ces souplesses de règlement peuvent déranger certains élèves alors que tous sont concernés. Il s'agit donc ici d'une incompréhension entre les différents acteurs, pouvant être facilement levée en l'explicitant davantage.

3.2.3. Synthèse de l'entretien d'auto-confrontation au sujet du questionnaire

Catégories au sujet des différents facteurs de justice	Mots clés de la retranscription de Madame A.
Eléments relevés par Madame A. en accord avec le ressenti d'injustice éprouvé par les élèves	
<i>Concernant le caractère objectif ou non de la notion de mérite</i>	- sentiment d'injustice - décalage entre intentions et pratique réelle - notion de subjectivité
<i>Concernant les comportements appropriés ou non des élèves</i>	- se sentir défavorisé - compensation
Eléments relevés par Madame A. en désaccord avec le ressenti d'injustice éprouvé par les élèves	
<i>Concernant le souci du bien-être général dans la classe</i>	- climat serein - cadre propice et opportun aux apprentissages
<i>Concernant l'équité de la répartition de la parole</i>	- difficulté à discerner certaines volontés - potentiel manque de communication
<i>Concernant les comportements transgressifs</i>	- adaptation - expliciter décisions

Suite à la lecture de ces réponses, Madame A. reprend les éléments qui définissent pour elle, de façon irrévocable, le sentiment de justice, à savoir sans conteste le dialogue avec ses élèves qui permet d'instaurer une confiance réciproque : « *laisser la place à la parole et laisser dire ce que les enfants ont à dire* », « *ils osent dire des choses parce qu'ils ont confiance* ».

Elle conclut sur la dimension très variable de cette notion, qui nécessite en permanence une vigilance accrue dans sa pratique : « *ça demande toujours à être amélioré et suivant la classe que l'on a c'est très variable* », « *Mais c'est un combat de toutes les minutes et c'est vrai que c'est, c'est difficile de toujours penser à tout. Et puis notre propre ressenti, en tant que personne, n'est pas forcément toujours neutre non plus.* ». La nécessaire remise en question,

sans tomber dans un doute permanent, et la faculté d'adaptation de cette enseignante par la réflexion sont les maîtres mots de sa pratique. C'est en ce sens que Madame A. préserve la justice dans sa classe, en répondant au maximum aux besoins et à l'écoute de tous ses élèves.

CONCLUSION

La problématique de recherche posée en début d'étude visait à identifier les relations qui existent entre les intentions de l'enseignant concernant la justice appliquée en classe et les ressentis des élèves, notamment à travers la répartition de la parole, de l'aide apportée aux élèves et de la gestion des transgressions. A l'issue de ce travail de recherche, nous avons témoigné que les résultats des différentes épreuves effectuées corroborent les études antérieures faites à ce sujet. En effet, concernant les volontés de l'adulte professionnel de l'éducation, trois valeurs majeures se dégagent. Tant le principe de mérite permettant de récompenser les efforts fournis par les apprenants, que l'égalité de traitement, favorisent l'autonomie des élèves. Le respect des règles offre un cadre propice aux apprentissages, tout en permettant à l'apprenant de contrôler son propre apprentissage, sans être inhibé, c'est-à-dire en pouvant développer son esprit critique et travailler par lui-même.

Du côté des élèves, le principe d'équité leur permet d'acquérir un sentiment d'efficacité. En étant aidés suivant leurs besoins, les apprenants construisent leurs savoirs à leur rythme. L'égalité au sein de la classe amène alors une dynamique et une cohésion entre pairs, encourageant coopération et entraide. Enfin, la réponse à certains besoins entretient un équilibre social, basé sur une mutualité des droits dans le respect de la dignité de tout individu. En pratique de classe, l'enjeu est alors d'assurer une unité tout en prenant soin de considérer chaque singularité.

En somme, il semble que, dans le contexte de notre étude, l'enseignante focalise cette intention de justice en lien étroit avec le respect d'un cadre avec des règles explicites et explicitées, permettant de pérenniser un climat de classe serein, notamment grâce à l'adhésion des élèves par des pratiques coopératives.

Finalement, l'Ecole juste n'est envisageable que par l'effet de plusieurs variables, équilibrées, qui nuancent de façon mutuelle les potentielles répercussions. Associer la justice sociale au domaine de l'éducation dans les pratiques existantes en classe favorise l'efficacité, l'équité et les relations positives entre élèves et enseignants.

La réflexion autour des thématiques de « justice scolaire » se joint au travail sur le climat scolaire offrant à ses acteurs un questionnement autour d'une démarche de réflexion globale, prenant part à une autorité basée sur de vraies valeurs éducatives et émancipatrices.

Ces différentes focales prises en compte permettent alors d'affiner la notion de justice tant du côté du professionnel de l'éducation que dans le vécu des apprenants.

Aussi, ces considérations se doivent d'être collectives, c'est-à-dire au sein d'une structure (que ce soit l'école ou la classe) pour examiner le rôle de chacun dans l'institution et ainsi ouvrir à une éthique de l'éducation qui concerne tant ses représentants pédagogiques et éducatifs que les élèves présents dans le milieu scolaire.

Ce travail élabore donc des hypothèses de réponse à une préoccupation centrale du métier d'enseignant qu'est la justice en classe et dans l'école, en lien avec sa pratique d'autorité.

DISCUSSION

1 - Critiques méthodologiques

Nous avons choisi d'effectuer cette étude dans une posture de recherche clinique afin de confronter les représentations d'une enseignante sur la notion de justice et sa pratique réelle en classe. Cette approche nous a permis de prendre en considération le point de vue du sujet interrogé dans l'identification et l'analyse des faits pour mener vers une conscientisation.

Etudier ces interactions et ces écarts nous permet d'interpréter la prise de décision et d'action en contexte, sur une thématique au centre des pratiques enseignantes : le pressentiment d'injustice au travers du vécu des apprenants.

S'agissant d'une démarche fondée sur une étude qualitative, une part de subjectivité est possible. Nous avons néanmoins procédé à une approche par analyse catégorielle ascendante afin de rester le plus fidèle aux données recueillies. De plus, les résultats émanant du matériel recueilli dans une seule classe, nous ne pouvons généraliser les résultats obtenus. Cette étude restreinte nous permet donc simplement de confirmer la tendance suite aux constats théoriques relevés.

Il serait intéressant de comparer ces résultats avec différentes conceptions évoquées par d'autres enseignants, au regard de leurs pratiques en contexte, afin d'approfondir notre travail de recherche n'ayant pu le mettre en place faute de limite temporelle.

Aussi, le protocole a été réalisé dans une classe de cycle 3 afin d'avoir comme échantillon des élèves en âge de comprendre la notion de « justice » et de pouvoir la remettre en question dans leur vécu scolaire. Pourtant, nous pourrions aussi réaliser ce travail de recherche auprès d'élèves de tranches d'âges plus larges afin de voir si la maturité des élèves influence les variables étudiées.

Enfin, le sentiment de justice étant étroitement lié au contexte, il pourrait être intéressant de prolonger le relevé de faits sur une durée plus longue, pour constater, si tel est le cas des variations de comportements soit du côté des élèves soit du côté du professionnel de l'éducation.

2 – Apports de l'étude et perspectives

De façon générale, cette étude nous a permis de mettre en avant la nécessaire prise en considération de valeurs morales dans la pratique enseignante. Pour cela celle-ci nécessite une remise en question permanente du fait qu'elle relève de variables étroitement liées à un environnement complexe et évolutif.

Nous pourrions approfondir cette recherche en nous intéressant de façon plus large au sentiment de justice qui règne dans l'école. En effet, nous avons ici étudié les interactions liant les conceptions d'une enseignante sur les ressentis de ses élèves. Néanmoins, les échanges entre collègues sont d'autant plus importants que des situations complexes se présentent. Ainsi, la justice scolaire se joue donc dans l'ensemble de la sphère scolaire et il nous paraît intéressant de connaître s'il peut y avoir un rapprochement et une meilleure perception de justice chez les élèves lorsque la pluralité des acteurs de l'éducation partage les mêmes codes dans ce domaine. S'il est vrai que l'histoire personnelle du sujet, comprenant son vécu tout comme son expérience, impacte son ressenti, n'est-il pas possible de limiter les disparités de traitement pour gommer les différences au regard de facteurs plus généraux et externes (territoriaux, sociaux ou encore culturels) ?

D'un point de vue personnel, tout en restant dans une optique professionnelle, la réalisation de ce mémoire m'a permis de prendre conscience des enjeux de l'éthique professionnelle tant sur la pratique enseignante que sur les ressentis des élèves.

Par ailleurs, les différentes interventions menées auprès de l'enseignante et de la classe m'ont permis d'adopter une posture dans laquelle je me suis sentie responsable et engagée.

En ce sens, ce travail sur la notion de justice m'a permis d'interroger mes propres représentations sur cette thématique, me confrontant à une réalité de terrain, qui demande l'acquisition du savoir-être et du savoir-faire inhérents à la posture d'acteur de l'éducation, me projette dès lors en tant que future professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. (De Boeck).
- BEGUE, L. (1998). *De la cognition morale à l'étude des stratégies du positionnement moral : Aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale*. (L'Année Psychologique).
- BEGUE, L. (2005). *Effet du pouvoir social dans l'usage de dimensions expressives dans la description de soi*. (Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale).
- CAILLET, V. (2001). *Le sentiment d'injustice à l'école*.
- CAILLET, V. (2006). *L'expérience intime de l'injustice dans Injustices : L'expérience des inégalités au travail*.
- DALBERT, C., STOEBER, J. (2005). *The belief in a just world and distress at school*. (Social Psychology of Education).
- DEMEUSE, M., BAYE, A. (2005). *Vers une école juste et efficace*. (De Boeck).
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. (Seuil).
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* (Seuil).
- DUBET, F. (2005). *Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience du travail*. (Revue Française de Sociologie).
- DUBET, F., [et al.]. (2006). *Injustices : L'expérience des inégalités au travail*. (Seuil).
- DUPRIEZ, V., ORIANNE, J.F., VERHOEVEN, M. (2008). *De l'école au marché du travail : L'égalité des chances en question*.
- DURU-BELLAT, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. (Presses de Sciences Po).
- DURU-BELLAT M., MEURET D. (sous la direction de). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. (De Boeck).
- GORARD, S., SUNDARAM, V., SMITH, E. (2006). *Why does the school mix matter ? Equity from the Students' perspective*.
- LANNEGRAND-WILLEMS, L. (2006). *Les mécanismes de la croyance en la justice du monde dans la sphère scolaire*. (Psychologie & Société).
- LAUTIER, N., RICHARDOT, S. (2004). *Représentations sociales du groupe-classe idéal : Position de l'élève et citoyenneté au quotidien*. (Spirale).
- MARTUCCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. (Armand Colin).
- MEURET, D. (1999). *La justice du système éducatif*. (De Boeck).
- MEURET, D., DESVIGNES, S. (2007). *Les sentiments de justice des élèves de 15 ans*.

(Rapport de recherches pour l'Action Concertée Incitative).

PERRIN-GLORIAN, M.J., REUTER, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. (Septentrion).

WEBOGRAPHIE

BUCHETON, D., SOULE, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées*.
<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>

CAILLET, V. (2006). *Sentiment d'injustice et violence scolaire*. (Spirale-Revue de recherches en éducation). https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_37_1_1297

CARNUS, M.-F. (2007). « *L'effet chercheur* » dans *l'observation des pratiques enseignantes : Entre rationalité et subjectivité*.

DEROBERTMASURE A., FRIANT N., VANOUTRIVE, J. (2011). *L'injustice scolaire : Quels sentiments chez les élèves ?* (Revue Education Formation).

DEROBERTMASURE, A., FRIANT, N., VANOUTRIVE, J. (2012). *Mesure et évaluation en éducation : Application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire*.
<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2012-v35-n2-mee01367/1024722ar/>

DEVRIES, R. (1997). *L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : L'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif*. (Revue française de pédagogie.). https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1167

DUPRIEZ, V., DUMAY, X. (2008). *L'égalité à l'école : Qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ?* (Revue française de pédagogie).
<http://journals.openedition.org/rfp/993>

FALZON, P., MOLLO, V. (2004). *Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities*.<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0003687004001012>

FELIX, M.-C., SAUJAT, F. (2015). *L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation*. <https://www.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers--9782804194079-page-199.htm>

GAGNON, J., MARTEL, D., BRUNELLE, J.P., TOUSIGNANT, M. (2006). *Les injustices perçues par les élèves : Un message révélateur pour les enseignants*.
<https://id.erudit.org/iderudit/1016883ar>

GERESE. (2005). *Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs*.

- <http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/>
- GORARD, S. (2007). *Justice et équité à l'école. Ce qu'en disent les élèves dans les études internationales*. <http://journals.openedition.org/ries/154>
- GUELI, C. (2009). *Préférés et rejetés en classe. Perception des différences de traitement à l'école*. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2009-1-page-69.htm>
- OCDE, R. du P. 2015. (2018). *Le bien-être des élèves, PISA.: Vol. III (OCDE)*.
<https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- PERELMAN, C. (1990). *Ethique et droit*. https://www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1991_num_19_1_1645_t1_0430_0000_4
- RIOPEL, M. C. (2006). *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à développer*.
https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=REFO_055_0017
- TALBOT, L. (2012). *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien.....	71
Annexe 2 : Verbatim de l'entretien.....	733
Annexe 3 : Matrice de condensation des données de l'entretien.....	822
Annexe 4 : Les règles de vie de la classe.....	900
Annexe 5 : Verbatim des séquences d'observation sélectionnées pour l'entretien d'auto-confrontation.....	911
Annexe 6 : Grille d'analyse de l'observation.....	955
Annexe 7 : Guide d'entretien d'auto-confrontation.....	999
Annexe 8 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation.....	100
Annexe 9 : Matrice de condensation des données de l'entretien d'auto-confrontation (relatives à l'observation).....	1099
Annexe 10 : Questionnaire à destination des élèves.....	1155
Annexe 11 : Grille d'analyse du questionnaire.....	1222
Annexe 12 : Matrice de condensation des réponses au questionnaire.....	1233
Annexe 13 : Matrice de condensation des données de l'entretien d'auto-confrontation (relatives aux réponses du questionnaire).....	1333

Annexe 1 : Guide d'entretien

Sentiment de justice : de l'intention de l'enseignant à la perception des élèves

Quelles sont les conceptions du sentiment de justice chez l'enseignant en école élémentaire ?

Bonjour Madame A,

Dans le cadre de ma première phase d'expérimentation nous allons procéder si vous voulez bien à un entretien. Je vais vous interroger sur quelques conceptions et représentations que vous pouvez avoir en tant que professionnel de l'éducation. Mais avant cela, je vais vous demander quelques informations concernant votre parcours professionnel.

- Tout d'abord, depuis combien d'années êtes-vous professeur des écoles ?
- Quelle formation avez-vous suivie ?
- Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école ?
- Et depuis combien de temps avez-vous des CM1 – CM2 comme niveaux ?

Très bien, maintenant nous allons passer à des questions d'ordre plus spécifique à ma recherche :

- Ainsi, que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?
- Selon vous, quels facteurs définissent cette justice scolaire ?
- Quelle est votre expérience personnelle concernant ces facteurs énoncés précédemment ? Essayez-vous de les mettre en pratique dans votre classe ?
- Avez-vous le sentiment d'agir en enseignant juste ?
- Quelles pourraient-être pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant engendrer des écarts entre votre intention et vos pratiques professionnelles ?
- Quels seraient vos besoins, vos désirs, en tant qu'enseignant, afin de répondre en permanence à cette notion de justice ?
- Que pensez-vous du ressenti des élèves quant à ce sentiment de justice ?
- Pensez-vous qu'ils sont en interaction avec vos actes ?

- Comment cela se passe-t-il en pratique, pour répartir la parole entre tous les élèves ? Comment décidez-vous d'interroger tel ou tel élève ?
- Et en cas de transgression, comment décidez-vous à quel moment sévir ?
- Maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les autres apprenants se sentent délaissés ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Je vous remercie pour votre collaboration lors de cet entretien.

Annexe 2 : Verbatim de l'entretien

C : Chercheur

A : Madame A

Questions de contexte :

C : Bonjour Madame A, dans le cadre de ma première phase d'expérimentation nous allons donc procéder à un entretien. Je vais vous interroger sur quelques conceptions et représentations que vous pouvez avoir en tant que professionnelle de l'éducation. Mais avant cela, je vais vous demander quelques informations concernant votre parcours professionnel, pour établir le contexte.

Tout d'abord, **depuis combien d'années êtes-vous professeur des écoles ?**

A : Plus de 20 ans.

C : D'accord.

A : Mais après je sais pas.

C : Bon à peu près plus de 20 ans.

Quelle formation avez-vous suivie ?

A : Formation, donc j'ai eu une maîtrise de sciences puis après j'ai fait un DEA de didactiques des sciences et tout ça euh au départ c'était en biologie. Puis après en didactiques des sciences et... voilà et puis après j'ai eu fait l'IUMF, 2 ans.

C : D'accord.

A : Et après j'ai été sur le terrain depuis.

C : D'accord, très bien.

Du coup **dans cette école ça fait combien d'années à peu près que vous enseignez ?**

A : 10 ans.

C : Ah oui d'accord.

Et toujours des CM1 – CM2 ?

A : Oui, dans cette école oui.

C : D'accord.

A : Mais avant j'ai beaucoup, j'ai fait beaucoup de cycle 3 c'est vrai mais j'ai eu aussi des cycles 2, des classes uniques, du CP au CM2 et après du CE2 – CM1 – CM2, et aussi du CP. J'ai eu un peu de tout.

C : D'accord.

A : Mais en nombre d'années c'est beaucoup plus des CM1 – CM2.

C : Très bien.

Donc maintenant je vais passer à des questions un peu plus d'ordre spécifique à ma recherche.

Questions centrées sur la recherche :

C : Je vais vous demander **que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?**

A : Alors la justice pour moi c'est euh ben euh l'équité entre les élèves. Mais euh qu'elle est pas toujours facile à à mettre en place parce que on est toujours très vigilant, très bienveillant mais on est des humains donc euh c'est que le, du coup ben euh, au cours de mes années, au cours de mes années d'enseignement euh le dialogue avec les élèves euh s'est enrichi. Au début c'était la justice c'est moi qui la faisais point, il n'y avait pas de négociation possible et euh au fil des années euh c'est vraiment euh la négociation elle se fait. On négocie si les enfants trouvent quelque chose d'injuste et ben ils le disent et je trouve que c'est bien parce qu'ils savent qu'ils ont la parole et que c'est possible de, c'est possible de discuter. Euh quand je dis justice quand ils voient quelque chose qui leur paraît injuste. Par contre je n'accepte pas qu'un élève que je prends en flagrant délit, rien de grave mais, qu'un autre dise, le défende en disant « ah mais non il a pas fait ça » alors que si je l'ai dit et que je le punis c'est que vraiment je l'ai vu. Et ça vraiment, je reconnais que ça je ne l'accepte pas. Donc la justice jusqu'à un certain point. En effet, je suis.... Si j'ai vu quelque chose et que je pense que c'est juste je vais pas aller jusqu'à dire « ah oui peut être que je me suis trompée euh ». Si je l'ai vu je reconnais que mon caractère fait que, je ne reviendrai pas sur sur ma décision facilement.

C : Très bien. **Et selon vous, quels facteurs définissent cette justice scolaire ?**

A : Euh les règles de vie. Les règles de vie d'après moi elles sont là pour justifier d'une réaction d'un adulte et que la justice euh elle se fait si ben on sait euh on explique aux enfants qu'elle est, qu'est-ce qu'on attend d'eux. Voilà qu'ils sachent et sinon on discute parce que bon on a des, des conseils d'élèves en fin de semaine et là ils ont le droit de dire on n'a pas compris ça, là on a trouvé que.... Voilà c'est un endroit, un lieu où on peut discuter, où on peut échanger et euh c'est possible même en dehors de ces temps de paroles, ça peut être aussi dans la cour un enfant qui vient me dire « j'ai pas compris pourquoi j'ai eu un avertissement ou » qui vient se justifier, ça c'est possible, mais en règle générale euh c'est les règles de vie qui gèrent le... et c'est même les enfants qui, qui me disent « maîtresse là il a fait ça et on n'a pas, tu lui as pas mis un avertissement ou tu ne m'as pas mis un avertissement. Voilà. Parce que j'ai l'impression que ça devrait fonctionner et que, je pense qu'en discutant avec les enfants que ça, ça suffit mais on se rend bien compte qu'avec les enfants, de justifier par écrit

et de mettre un avertissement c'est plus tangible. Plus facile à A comprendre entre guillemets.

C : D'accord. Et justement ces règles de vie du coup elles sont créées avec la classe en début d'année ?

A : Oui en début d'année. Elles sont créées et négociées avec les enfants et signées par les enfants. Voilà pour que ce soit bien clair, et régulièrement on les relit. Chaque fois qu'il y a beaucoup d'avertissements là on relit et parfois au cours de l'année elles sont évolutives. C'est-à-dire que parfois quand on enfreint une règle on a un avertissement euh direct ou alors on a, la maîtresse commence à nous dire « attention tu te, tu, ça va pas du tout, et à la deuxième fois elle met l'avertissement. Et c'est, c'est négocié avec les élèves. Voilà, mais bon. Mais c'est pas c'est pas juste non plus. Parce que je m'aperçois qu'il y a des semaines il n'y a aucun avertissement parce que ben ben peut-être il n'y a que des petites choses qui font que je ne mets pas d'avertissement. Et il y a d'autres semaines quand les enfants me disent « maîtresse il n'y a eu aucun avertissement pourtant euh y a eu ça, ça, ça, ben la semaine d'après je fais plus attention.

C : Je comprends.

Et par rapport à votre expérience personnelle **concernant ces facteurs énoncés précédemment est-ce que vous essayez de les mettre particulièrement en pratique, vous y êtes particulièrement vigilante dans votre classe ?**

A : Oui, oui, oui, oui.

C : Vous y marquez un point d'honneur.

A : Ah oui tout à fait ! Et si ça évolue au cours des années c'est parce que moi j'ai l'impression de moi me remettre en question régulièrement, tout le temps et de voir les choses qui fonctionnent. Parce que la sanction pour la sanction ça ne fonctionne pas. Et des enfants très particuliers qui, euh, qui ne peuvent pas suivre ces règles de vie parce que sinon euh, ben sinon ils auraient toujours des avertissements, et des avertissements et des avertissements, euh ça m'est arrivé certaines années de prendre l'ensemble de la classe sans ces élèves, un jour où ils étaient absents, pour expliquer que cet enfant, s'il a moins d'avertissement que les autres c'est parce que, il ne peut pas les suivre et je fais voter la classe pour voir si on continue comme ça ou si ils veulent, ils souhaiteraient que, ils soient comme les autres. Voilà. Et souvent en début d'année ils acceptent puis en cours d'année, par expérience, ils acceptent plus et ils disent « il faut qu'ils soient comme nous ». Voilà, et donc je m'y tiens et là c'est souvent, ils voient bien la différence, c'est que ça part, ça part très loin, c'est-à-dire que l'enfant s'énerve, refuse le, refuse les règles de vie, ne peut pas les accepter donc il y a beaucoup d'avertissements et après on renégocie, on explique que, on s'adapte un peu et que mais ils ne le trouvent pas juste. Certains élèves ne le trouvent pas juste. Et je crois qu'il faut le faire vivre aux enfants pour qu'ils comprennent. Parce qu'au début ils se disent, oui elle a raison la maîtresse il ne faut pas toujours le punir, que quand ils voient que, quand il a les mêmes règles que les autres et ben il se met dans des états seconds, je dis il parce que je pense à un élève en particulier et ben ils disent ah oui quand même il vaut mieux que.

C : Qu'ils prennent conscience de la réalité.

A : Voilà. Et je pense que cet exemple, cette expérience, alors si je fais ça c'est parce que euh, je connais le entre guillemets, le, les réactions des enfants et quand je, j'accepte des propositions des élèves en cours d'année comme ça, c'est que, je me sens capable de gérer la classe. Je pense que je serai dans une classe que je ne connais pas, je ne l'accepterai pas, parce que je voudrais régler avec les règles de vie tous les élèves.

C : Oui et puis là avec l'expérience on acquiert aussi plus de confiance.

A : Oui ! Surtout quand on connaît la classe. Et l'expérience aussi oui mais surtout la classe. Moi en début d'année je ne répons de rien. Ouais, c'est des nouveaux élèves, euh, ça peut euh, au niveau personnalité, ça peut ne pas passer non plus, il peut ne pas accepter ma façon de faire, ma façon d'être, et ça aussi il faut qu'on en tienne compte avec tous les élèves. Faut qu'on apprenne à se connaître.

C : Très bien.

Et est-ce que justement vous avez ce sentiment d'agir en enseignant juste ?

A : J'essaye mais je suis sûre que, c'est pas, c'est pas à 100% ressenti comme ça par tous les élèves. Je pense oui. Je pense que c'est pas, ouais. Et surtout aussi par tous les parents, aussi, ça. J'espère mais euh, parce que je suis très, j'ai l'impression de faire du mieux que je peux mais par expérience je pense que, y a des, y a des choses qui sont pas justes à leurs yeux. Parce que la justice pour moi elle est en fonction de, du point de vue que l'on a aussi.

C : Et oui c'est ça, chacun. Ça reste un concept et...

A : Voilà, oui.

C : Et quelles pourraient-êtré pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant engendrer des écarts justement entre votre intention et vos pratiques professionnelles qui feraient que en classe vous êtes obligée de vous adapter ?

A : Ah beh leur vie personnelle, qu'on connaît de plus en plus, ce qu'ils vivent au quotidien quand on est informé, quand on a la chance d'en être informés, là ça peut, varier, la justice scolaire, la justice, c'est-à-dire l'égalité de traitement entre tous les élèves, là elle varie, oui. Et c'est ce facteur, qui, quand on les connaît, c'est vrai qu'un enfant qui a de gros problèmes de comportements, euh, je vais pas agir avec lui en disant c'est ce qui a été décidée c'est la justice scolaire, c'est non. Je m'adapterai. Il y a des élèves bien équilibrés mais un peu jaloux de ça, le reprochent oui. Aux parents surtout. En disant « mais elle est plus gentille, elle laisse passer plus de chose à un tel et un tel ». Mais j'en suis consciente et je veux continuer comme ça.

C : C'est l'équilibre aussi qui permet que chacun avance.

A : Oui, oui, oui. Chaque année je pense que c'est... Mais les enfants aussi le verbalisent, je leur explique mais bon. Peut-être qu'ils ne le comprennent pas tous mais notre société est faite

de personnes très différentes et je pense que même si on a les mêmes règles pour tous il faut s'adapter suivant les élèves.

C : Et est-ce que vous auriez des besoins, des désirs, en tant qu'enseignante, afin de répondre en permanence à cette notion de justice ? Est-ce que vous pensez qu'il y a une aide qui pourrait aider, ou est-ce que ça reste plus dans le lien avec les élèves ?

A : Alors moi ce qui m'aide ce sont les collègues. Les collègues, on discute beaucoup des situations qu'on vit. Et les collègues, en discutant avec elle, je prends leur point de vue et ensuite j'agis en fonction de moi et surtout de leur point de vue. Après euh, une formation particulière pourquoi pas, mais euh bon, ça dépend plutôt du contexte. Mais bon après une formation je suis, ça serait, c'est toujours très intéressant aussi, d'apprendre autrement, de savoir comment on peut, euh, adapter, s'adapter, ou pas s'adapter, les enjeux que ça a, c'est intéressant aussi mais, j'ai pas, j'ai pas demandé une formation à ce sujet.

C : MMmmm, MMmmm.

A : Je suis quelqu'un de très autoritaire au départ et de très sensible, donc du coup cet équilibre entre l'autorité forte que j'ai, et la sensibilité forte que j'ai font que..

C : un équilibre...

A : peut-être, peut-être. Voilà c'est pourquoi que chaque élève est très différent, et en effet quand y a quelque chose qui se passe très mal, je peux être très, très, très, justice, justice, mmmm, on va dire euhhh, application pure et dure.

C : Oui il y a des faits donc on agit.

A : Oui. Et au contraire, très flexible avec des enfants qui, s'ils ont fait une grosse bêtise alors là oui, mais si c'est des choses qui peuvent être arrangées, on peut en discuter. C'est pas...

C : Oui il y a une adaptation permanente.

A : Oui. Mais euh voilà, que tout le monde pense que je suis juste je ne pense pas. Je n'ai pas cette certitude.

C : Et que pensez-vous du ressenti des élèves quant à ce sentiment de justice ? Est-ce que vous pensez qu'ils sont en interaction avec vos actes et vos intentions ou que justement il peut y avoir des déséquilibres ?

A : Alors, euh, s'il y a des déséquilibres, oui, ça peut arriver. Euh, c'est pas très facile à vivre. Mais ça peut arriver et on peut discuter. Mais cet équilibre je le retrouve en classe grâce à la façon démocratique que j'ai de gérer les situations difficiles, c'est-à-dire que des actions, des actes qui sont déviants, souvent on les gère en classe entière et là on vote, on vote. En sachant que voilà, en effet ça n'engendre pas grand-chose vis-à-vis des enfants, les enfants ne sont pas du tout. Ce n'est pas un vote secret mais c'est « voilà qu'est-ce-que.... »

C : En discuter et

A : Oui. Et ça je trouve que c'est une façon de faire, que je ne faisais pas tout à fait au début de ma carrière bien sûr mais que, au fil du temps, je mets en œuvre de plus en plus et je trouve que c'est, facteur classe c'est très important. Et les collègues aussi.

C : Puis ça permet aussi de responsabiliser, j'imagine les élèves.

A : Voilà. Et comme il y a des délégués de classe, ces délégués de classe de leur présenter aussi, de leur présenter la situation, d'expliquer, de prendre parti, ou pas, c'est intéressant aussi. Voilà. Mais j'aime bien quand même quand il y a la classe entière. Pour que...

C : Pour qu'il y ait une coopération. Voilà. Mais après cette coopération elle se construit en début d'année quand elle n'y est pas. Il faut la construire. C'est à partir de maintenant à peu près que ça se, qu'ils sentent que...

Oui les élèves se connaissent, ils vous connaissent bien.

A : Voilà. Ils savent qu'ils peuvent parler sans être jugés, qu'ils ont le droit, et puis je pense que cette confiance est primordiale d'après moi. Après il y a des élèves qui ont plus confiance en vous que d'autres. Mais c'est humain. Mais bon, quand je vois des choses après je convoque les parents. Quand je vois qu'il y a des choses... Et suivant les élèves, je convoque les parents ou alors ça se passe entre l'élève et moi ou plusieurs personnes et on laisse... ça dépend vraiment de la situation et de ce qu'il se passe. Et du contexte.

C : Et comment cela se passe-t-il en pratique, pour répartir la parole entre tous les élèves ? Comment décidez-vous d'interroger tel ou tel élève ?

A : Alors en classe pour interroger les élèves c'est c'est vraiment le hasard, je, ouais, c'est vraiment le hasard et je n'interroge pas spécialement ceux qui lèvent le doigt. Euh et ça dépend beaucoup, c'est très subjectif ça. Très subjectif. Mais mon objectif c'est bien d'interroger tous les élèves même ceux qui ne sont pas forcément demandeurs. Mais après oui, oui, y a des enfants qui sont plus interrogés parce que euh j'ai mes raisons, c'est parce que souvent c'est des enfants qui osent pas s'exprimer, du moins qui ont qui peut être sont moins sûrs d'eux, et je veux qu'au cours de l'année ils acquièrent de l'assurance et les autres qui parlent beaucoup et bien j'essaie de, de voilà. Mais ils ne sont pas toujours d'accord ça c'est vrai mais c'est comme ça. Et là par contre je reconnais, je leur ai dit que je n'avais pas toujours à me justifier. Et euh, il y a un enfant la semaine dernière qui s'est mis dans tous ses états parce que je ne l'avais pas interrogé. Et je lui ai expliqué que de toute façon, et que l'autre élève avait été interrogé deux fois. Et en effet il avait été interrogé deux fois parce qu'il n'avait pas compris et que il fallait à tout prix que je vérifie, et que là je lui ai expliqué mais je ne lui expliquerai pas tout le temps. Et que c'était moi qui décidais et personne d'autre. Et là c'est vrai que le côté maître et autorité, je sais le faire, et ça je le revendique entre guillemets parce que tout n'est pas négociable, tout n'est pas à l'initiative des élèves. Je pense que le maître a

C : Un cadre à instaurer

A : et à maintenir. Voilà et donc là ça a été le cas. C'est pas agréable à vivre.

C : Oui j'imagine, ça nous remet aussi en question.

A : ouais. En discutant il m'a dit « c'est vrai j'aurai pas dû » mais il l'a fait et voilà c'est pas grave. Je ne l'ai pas puni pour autant, il n'a pas eu d'avertissement par exemple, alors que j'aurai pu parce que il a parlé en même temps que les autres, etc. Mais je ne le lui ai pas mis, parce que et beh j'étais dans une bonne semaine entre guillemets. On en a discuté, négocié, pas négocié mais expliqué et il a dit « oui mais j'aurais pas dû mais ça m'a énervé » et voilà.

C : Oui il a pris conscience.

A : Oui mais bon je pense qu'il était content d'avoir bien déstabilisé la classe et tout le monde.

C : Et justement en cas de transgression, comment est-ce que vous décidez à quel moment sévir ? Est-ce qu'il y a une règle ?

A : Ca dépend des règles de vie. Si c'est une insulte on prévient pas, on met directement, s'il insulte un camarade. Et ça c'est négocié avec les élèves, au début puis ensuite renégocié en cours d'année pour voir si faut pas faire évoluer les, les règles. Mais je ne les connais pas par cœur. Ils sont affichés dans la classe. Et c'est très important pour moi et pour les élèves de les relire régulièrement. Au retour des vacances c'est obligé pour remettre le cadre, et parfois, quand trop de transgressions ou alors un oubli de ma part. De dire « beh voilà y a pas d'avertissement c'est bizarre, mais c'est très bien je vous félicite » et les enfants qui disent « moi j'ai fait ça, moi j'ai fait ça et j'ai pas eu d'avertissement », « ah alors » donc dans un sens comme dans l'autre. Mais cet équilibre il a été, il est, plus équilibré entre guillemets maintenant parce que, par expérience je crois que j'ai l'impression que, je trouve que de négocier, de voir les effets que ça fait et de le vivre sur plusieurs années je trouve que ça nous donne des armes pour vérifier, pour voir que en effet beh c'est régulièrement qu'il faut réinterroger ces règles de vie, régulièrement qu'il faut les renégocier. Ca fait 3 ans que je le fais. Pas avant. Avant je, les règles c'étaient les règles, tu reliras les règles, tu les copieras vu qu'on a décidé que, mais on y revenait pas, alors que là en y revenant je crois que c'est un travail... L'année dernière j'avais une classe très difficile, très très difficile, mais je ne l'ai pas trouvée difficile grâce à ça. Parce qu'on a renégocié, on a réinterrogé les règles, on a remis en question ce qu'il en était puisqu'il y avait des enfants qui déviaient vraiment et qui n'étaient pas... On les a réinterrogées souvent ces règles de vie et je pense que la justice a été beaucoup plus, beaucoup plus, euh, comprise, parce que on les a renégociées. D'après moi. Après euh, faudrait interroger les élèves pour voir si, si c'est vrai ou pas. Si c'est...

C : Je comprends. Et maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les autres apprenants se sentent délaissés ? Parce que ça arrive j'imagine parfois d'aller voir un élève parce qu'il y a plus de difficultés, et comment est-ce que vous essayez, voilà, qu'il n'y ait pas justement ce sentiment d'injustice quand il y a une aide apportée à un certain élève et ?

A : Alors, les enfants qui m'ont depuis plusieurs années, qui m'ont depuis 2 ans, ils le manifestent directement, je le vois et euh je leur explique pourquoi. Parce que cette année on a des élèves d'U.L.I.S. qui arrivent pendant la, et donc ils ne les connaissaient pas et donc là ils ne comprenaient pas pourquoi eux ils avaient le droit d'être avec moi, devant, par exemple pour faire du calcul mental et que les autres n'avaient pas le droit. Et ces enfants que j'avais depuis deux ans, pour la deuxième année pardon, euh ils me l'ont dit « pourquoi eux et pas nous ? » et je leur ai dit « parce que ben lui si il voit pas ce que je vous dicte et qu'il est pas soutenu, et beh il va rien faire, tandis que vous vous allez quand même essayer. Mais cette liberté de pouvoir parler c'est parce qu'ils me connaissent. Un enfant, je pense, l'enfant qui ressent le plus d'injustice c'est celui qui ne s'exprime pas, qui garde pour lui et qui va dire « ouais mais elle fait toujours comme ça » et s'il le dit pas, euh, on peut pas trop s'en rendre compte, et que je ... Par contre je sais expliquer parfois mais j'explique pas tout le temps. Souvent quand il y a des enfants qui viennent dans la classe ou qui, euh sont plus aidés, par exemple, un enfant, euh qui est en difficulté, quand je m'assois à côté de lui, souvent la première fois, ou la deuxième ou la troisième je le dis. Mais pour ceux qui veulent l'entendre. C'est pas obligatoirement tous les élèves qui vont entendre en disant je vais plutôt aider Parce que sinon il arrive pas à le faire tout seul. Et d'autres élèves vers qui je vais qui disent « non mais c'est bon je vais faire toute seule » parce que ils veulent pas que je les aide. C'est très difficile. Mais quand y a la parole et que l'enfant et que les autres peuvent exprimer ce qu'ils ressentent, je trouve que la justice est plus facile à faire. Mais tout n'est pas explicité, donc c'est vrai que, c'est pas sûr que, qu'ils sentent que, une justice. De toute façon on est des humains donc je pense que un enfant qui fonctionne bien, je vais peut-être moins vers lui, mais j'ai l'impression de bien le féliciter. Mais peut-être qu'il se dit « ah beh elle me félicite moins qu'un autre qui réussit moins ». Mais je crois que c'est normal et que, voilà il faut vivre avec et puis, accepter aussi que, qu'on n'est pas juste, que voilà. Et puis voilà je pense que l'on fait du mieux que l'on peut, je le leur dit souvent mais que voilà, les ressentis des uns et des autres, si je le sais pas je ne peux pas le deviner.

C : Très bien, et bien **est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur ce thème que l'on a abordé ?** Tout ce qui est sentiment de justice ?

A : J'ai rien à rajouter parce qu'on a à peu près tout dit. Voilà je pensais qu'on allait parler des notes, de l'évaluation, parce que c'est subjectif aussi. Donc du coup c'est vrai que je me surprends des fois à reprendre mes copies et à dire « ah beh lui je lui ai mis A alors que l'autre je lui ai mis B alors qu'il a le même nombre d'erreurs, et là je reviens, depuis qu'on a ce A, ce B, excellent pour quand il n'y a aucune faute, aucune erreur. Ca c'est juste pour tout le monde. Même un enfant faible qui a tout juste mais que je l'ai aidé je ne mettrai pas excellent. L'enfant qui vraiment tout seul a eu... Voilà, ça ils le savent, mais après c'est subjectif et que quand j'y reviens et que beh non celui où tu as mis B beh tu lui mets A quand même parce que beh voilà. Mais c'est possible je trouve maintenant mais que c'est appréciation, en voie d'acquisition, non acquis, c'est plus possible de revenir maintenant sur les copies plutôt qu'avant quand c'était sur 20. Parce que sur 20, en effet, un enfant qui a fait beaucoup d'efforts et beh on va lui mettre quelques points de plus parce que... et c'est pas juste par rapport aux autres. Alors que là je trouve que c'est un peu plus juste si on a le, si on fait

l'effort de reprendre tout et de dire « ah oui, lui il a B et que ouais mais là pourtant l'autre il a quand même A », en effet c'est beaucoup mieux pour lui mais la note va être le A aussi. Mais bon voilà, il y a quand même des choses qui sûrement ne sont pas justes non plus mais je l'accepte voilà.

C : Très bien. Il est temps pour moi de vous remercier pour votre collaboration lors de cet entretien.

A : Avec plaisir.

Annexe 3 : Matrice de condensation des données de l'entretien

	Catégorie thématique	Question posée lors de l'entretien	Retranscription du PE
Côté théorique – Intentions et conceptions du PE	<u>Définition et représentation de la justice en classe</u>	<i>Que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?</i>	- « l'équité entre les élèves » - « elle n'est pas toujours facile à mettre en place »
		<i>Et est-ce que justement vous avez ce sentiment d'agir en enseignant juste ?</i>	- « Parce que la justice pour moi elle est en fonction de, du point de vue que l'on a aussi. »
		<i>Quelles pourraient-êtr e pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant engendrer des écarts entre votre intention et vos pratiques professionnelles ?</i>	- « la justice, c'est-à-dire l'égalité de traitement entre tous les élèves »
	<u>Facteurs qui entrent en compte</u>	<i>Que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?</i>	- « le dialogue avec les élèves »
		<i>Selon vous, quels facteurs définissent cette justice scolaire ?</i>	- « Les règles de vie, d'après moi, sont là pour justifier d'une réaction d'un adulte. La justice, elle se fait si on explique aux enfants ce qu'elle est et ce qu'on attend d'eux. »
		<i>Quelles pourraient-êtr e pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant</i>	- « Mais notre société est faite de personnes très différentes et je pense que même si on a les mêmes règles pour tous il

		<i>engendrer des écarts entre votre intention et vos pratiques professionnelles ?</i>	<p>faut s'adapter suivant les élèves. »</p> <p>- « Ca dépend plutôt du contexte. »</p>
		<i>Que pensez-vous du ressenti des élèves quant à ce sentiment de justice ?</i>	<p>- « Ils savent qu'ils peuvent parler sans être jugé, qu'ils ont le droit, et puis je pense que cette confiance est primordiale d'après moi. »</p> <p>- « Après il y a des élèves qui ont plus confiance en vous que d'autres. »</p>
		<i>Maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les autres apprenants se sentent délaissés ?</i>	<p>- « Mais cette liberté de pouvoir parler c'est parce qu'ils me connaissent. Je pense que l'enfant qui ressent le plus d'injustice c'est celui qui ne s'exprime pas, qui garde pour lui et qui va dire « ouais mais elle fait toujours comme ça » et s'il le dit pas, on peut pas trop s'en rendre compte. »</p> <p>- « Mais quand y a la parole et que l'enfant et que les autres peuvent exprimer ce qu'ils ressentent, je trouve que la justice est plus facile à faire. »</p>
	<u>Enjeux de la justice en classe</u>	<i>Quels seraient vos besoins, vos désirs, en tant qu'enseignant, afin de répondre en permanence à cette notion de justice ?</i>	<p>« Une formation particulière pourquoi pas. Ce serait intéressant d'apprendre autrement, de savoir comment on peut adapter, s'adapter, ou pas s'adapter, les enjeux que ça a. »</p>
	<u>Pratique de</u>	<i>Que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement</i>	<p>- « Si les élèves considèrent qu'il y a injustice, ils le disent. Et je trouve que c'est bien parce qu'ils savent qu'ils ont la</p>

Côté pratique — Représentation de sa pratique & Impressions « d’agir »	<u>classe concrète</u>	<i>dans la classe ?</i>	parole et que c’est possible de, c’est possible de discuter. » - « On négocie si les enfants trouvent quelque chose d’injuste. »
		<i>Et selon vous, quels facteurs définissent cette justice scolaire ?</i>	- « On a des conseils d’élèves en fin de semaine et là ils ont le droit de dire on n’a pas compris ça, à ce moment-là on a trouvé que... c’est un endroit, un lieu où on peut discuter, où on peut échanger. » - « C’est possible même en dehors de ces temps de paroles, ça peut être aussi dans la cour un enfant qui vient me dire « j’ai pas compris pourquoi j’ai eu un avertissement », qui vient se justifier, ça c’est possible, mais en règle générale euh c’est les règles de vie qui gèrent cela. » - « On se rend bien compte qu’avec les enfants, de justifier par écrit et de mettre un avertissement c’est plus tangible. »
		<i>Quelles pourraient-êtr e pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant engendrer des écarts entre votre intention et vos pratiques professionnelles ?</i>	- « Leur vie personnelle, qu’on connaît de plus en plus, ce qu’ils vivent au quotidien quand on est informé, quand on a la chance d’en être informés, là ça peut varier, la justice scolaire. »
		<i>Quels seraient vos besoins, vos désirs, en tant qu’enseignant, afin de répondre en permanence à cette notion de justice ?</i>	- « Alors moi ce qui m’aide ce sont les collègues. Les collègues, on discute beaucoup des situations qu’on vit. Et les collègues, en discutant avec elle, je prends leur point de vue et ensuite j’agis en fonction de moi et surtout de leur point de vue. »

<u>Propre identité professionnelle</u> (représentation)	<i>Quels seraient vos besoins, vos désirs, en tant qu'enseignant, afin de répondre en permanence à cette notion de justice ?</i>	<p>- « Je suis quelqu'un de très autoritaire au départ et de très sensible, donc entre l'autorité forte que j'ai, et la sensibilité forte que j'ai, j'essaie qu'il y ait un équilibre. »</p> <p>- « En effet quand y a quelque chose qui se passe très mal, je peux être très dans l'application pure et dure des règles. »</p>
	<i>Comment cela se passe-t-il en pratique, pour répartir la parole entre tous les élèves ? Comment décidez-vous d'interroger tel ou tel élève ?</i>	- « Et là c'est vrai que le côté maître et autorité, je sais le faire, et ça je le revendique. Tout n'est pas négociable, tout n'est pas à l'initiative des élèves. »
	<i>Maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les autres apprenants se sentent délaissés ?</i>	- « Mais je crois que c'est normal et que, voilà il faut vivre avec et puis, accepter aussi qu'on n'est pas juste tout le temps. Et puis voilà je pense que l'on fait du mieux que l'on peut, je le leur dit souvent. »
<u>Evolution en tant qu'enseignante</u>	<i>Que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?</i>	<p>- « Au début c'était la justice c'est moi qui la faisait point, il n'y avait pas de négociation possible. Et au fil des années c'est vraiment la négociation qui se fait. »</p> <p>- « Au cours de mes années d'enseignement, le dialogue avec les élèves s'est enrichi. »</p> <p>- « Au fil des années la négociation se fait. »</p>
	<i>Que pensez-vous du ressenti des élèves quant à ce sentiment de justice ?</i>	- Et ça je trouve que c'est une façon de faire, que je ne faisais pas tout à fait au début de ma carrière bien sûr mais

		que, au fil du temps, je mets en œuvre de plus en plus et je trouve que c'est un facteur classe très important. »
	<i>Et en cas de transgression, comment décidez-vous à quel moment sévir ?</i>	- « Avant je, les règles c'étaient les règles, tu reliras les règles, tu les copieras vu qu'on a décidé que, mais on y revenait pas. »
<u>Répartition de la prise de paroles</u>	<i>Comment cela se passe-t-il en pratique, pour répartir la parole entre tous les élèves ? Comment décidez-vous d'interroger tel ou tel élève ?</i>	- « Alors en classe pour interroger les élèves c'est vraiment le hasard. C'est très subjectif. » - « Je n'interroge pas spécialement ceux qui lèvent le doigt. » - « Mon objectif c'est bien d'interroger tous les élèves même ceux qui ne sont pas forcément demandeurs. » - « Mais après oui, il y a des enfants qui sont plus interrogés parce que j'ai mes raisons. C'est parce que souvent ce sont des enfants qui n'osent pas s'exprimer, du moins qui peut être sont moins sûrs d'eux, et je veux qu'au cours de l'année ils acquièrent de l'assurance ».
<u>Punitions et sanctions</u>	<i>Et en cas de transgression, comment décidez-vous à quel moment sévir ?</i>	- « Ca dépend des règles de vie. » - « Mais cet équilibre il est plus équilibré entre guillemets maintenant parce que on réinterroge régulièrement ces règles de vie et on les renégocie. » - « L'année dernière j'avais une classe très difficile, très très difficile, mais je ne l'ai pas trouvée difficile grâce à ça. Parce qu'on a renégocié, on a réinterrogé les règles, on a

			remis en question ce qu'il en était puisqu'il y avait des enfants qui déviaient vraiment. On les a réinterrogées souvent ces règles de vie et je pense que la justice a été beaucoup plus comprise.
	<u>Différenciation et aide individuelle</u>	<i>Maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les autres apprenants se sentent délaissés ?</i>	<p>- « Alors, les enfants qui m'ont depuis plusieurs années, qui m'ont depuis 2 ans, ils le manifestent directement, je le vois et je leur explique pourquoi. »</p> <p>- « Parce que cette année on a des élèves d'U.L.I.S. qui arrivent, et donc ils ne les connaissent pas. Et là ils ne comprennent pas pourquoi eux ils avaient le droit d'être avec moi, devant, par exemple pour faire du calcul mental, et que les autres n'avaient pas le droit. »</p>
	<u>Lien avec la perception des élèves</u>	<i>Que représente pour vous la notion de justice à l'école et plus particulièrement dans la classe ?</i>	<p>- « On est toujours très vigilant, très bienveillant mais on est des humains »</p> <p>- « Par contre je n'accepte pas qu'un élève que je prends en flagrant délit, rien de grave mais, qu'un autre dise, le défende en disant « ah mais non il n'a pas fait ça » alors que si je l'ai dit et que je le punis c'est que vraiment je l'ai vu. Et ça vraiment, je reconnais que ça je ne l'accepte pas et que dans ce cas-là je ne reviens pas sur ma décision finale. »</p>
		<i>Quels facteurs définissent cette justice scolaire ?</i>	- « C'est même les enfants qui, qui me disent « maîtresse là il a fait ça et tu ne lui as pas mis un avertissement ou tu ne m'as pas mis un avertissement. »

		<i>Et est-ce que justement vous avez ce sentiment d'agir en enseignant juste ?</i>	<p>- « J'essaye mais je suis sûre que, c'est pas à 100% ressenti comme ça par tous les élèves. »</p> <p>- « Et surtout aussi par tous les parents. »</p> <p>- « J'ai l'impression de faire du mieux que je peux mais par expérience je pense que, il y a des choses qui ne sont pas justes à leurs yeux. »</p> <p>- « Que tout le monde pense que je suis juste je ne pense pas. Je n'ai pas cette certitude. »</p>
		<i>Quelles pourraient-êtr e pour vous les variables, ou les circonstances, pouvant engendrer des écarts entre votre intention et vos pratiques professionnelles ?</i>	- « Il y a des élèves bien équilibrés mais un peu jaloux de ça, qui le reprochent oui. Aux parents surtout. En disant « mais elle est plus gentille, elle laisse passer plus de chose à un tel et un tel. Mais j'en suis consciente et je veux continuer comme ça. »
		<i>Que pensez-vous du ressenti des élèves quant à ce sentiment de justice ?</i>	- « Il y a des déséquilibres, oui, ça peut arriver. »
		<i>Comment cela se passe-t-il en pratique, pour répartir la parole entre tous les élèves ? Comment décidez-vous d'interroger tel ou tel élève ?</i>	- « Mais ils ne sont pas toujours d'accord ça c'est vrai mais c'est comme ça. »
		<i>Maintenant, pour venir en aide de façon individuelle lorsqu'un élève éprouve des difficultés comment faites-vous, que mettez-vous en place pour ne pas que les</i>	- « Et ces enfants que j'ai pour la deuxième année, ils me l'ont dit « pourquoi eux et pas nous ? » et je leur ai dit « parce que lui s'il voit pas ce que je vous dicte et qu'il est pas soutenu, et beh il va rien faire, tandis que vous vous

		<p><i>autres apprenants se sentent délaissés ?</i></p>	<p>allez quand même essayer. »</p> <p>- « De toute façon on est des humains donc je pense qu'un enfant qui fonctionne bien, je vais peut-être moins vers lui, mais j'ai l'impression de bien le féliciter. Mais peut-être qu'il se dit « ah beh elle me félicite moins qu'un autre qui réussit moins. » »</p> <p>- « Les ressentis des uns et des autres, si je le sais pas je ne peux pas le deviner. »</p>
--	--	--	--

Annexe 4 : Les règles de vie de la classe

REGLES DE VIE A L'ECOLE

- Respecter tous les adultes et les enfants (être poli). Direct A
- Etre prêt à entrer en classe (toilettes et lavage des mains). P1
- Bien se tenir en classe et à l'extérieur. P1
- Ecouter la maîtresse, ne pas couper la parole. Direct A
- Prendre soin de son matériel, de la classe et de la cour. P1
- Lever le doigt pour demander la parole. P1
- Arriver à l'heure (le matin et après la récréation). P1
- Faire ses devoirs quand il le faut. Direct A
- Faire des efforts et se concentrer pour bien travailler. P1
- Ne rien manger en classe (sauf boire de l'eau). Direct A
- Etre autonome dans son travail (savoir que faire quand j'ai terminé le travail). P1
- Faire le travail demandé sans déranger mes camarades et sans bruitages ou grimaces! P1

Direct A : avertissement (sans avoir été prévenu auparavant)

P1 : l'élève est prévenu une fois avoir de recevoir un avertissement

Mon comportement

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Annexe 5 : Verbatim des séquences d'observation sélectionnées pour l'entretien d'auto-confrontation

Reprise des élèves

1^{er} extrait :

Madame A : J'en ai un peu marre de vous entendre toutes les deux ! La prochaine fois c'est un avertissement.

2^{ème} extrait :

Madame A : N. prochaine fois que je te vois avec le ciseau sur la règle c'est un avertissement. On est d'accord ? C'est dangereux ! Tu tournes, je le vois pas, tu le laisses partir ça peut blesser un élève. On est d'accord ? Oui ?

Elève N : Oui

Madame A : Et ce sera pour le prochain qui fera ça, ce sera direct.

3^{ème} extrait :

Madame A : Vous avez bien souligné tous les verbes conjugués ?

Élève B : Oui

Elève C : Oui

En regardant le travail fait de l'élève S :

Madame A : HUM HUM... De quelle couleur on doit les souligner les verbes conjugués ?

Collectif : Rouge

Madame A : En rouge !

S. je vais être beaucoup plus rigide si tu continues comme ça.

4^{ème} extrait :

Madame A passe au tableau une leçon pour les CM2. Pendant ce temps les CM1 doivent continuer leur exercice en individuel.

Madame A : Alors E. (élève de CM1) soit tu te mets au travail soit tu vas dans le couloir travailler. Va dans le couloir travailler. Je vois que tu n'es pas capable de ne pas regarder la vidéo.

Elève E. rassemble ses affaires pour aller dans le couloir travailler sur une table.

Madame A : E. on t'attend là. C'est pas une punition hein, c'est juste pour que tu puisses travailler parce que là je vois bien que tu ne peux pas te mettre à travailler sur ton cahier.

L'enseignante lance la vidéo pour les CM2. Les CM1 doivent continuer leur travail en binôme.

Après quelques secondes de vidéo, Madame A coupe la vidéo, entendant le chahut des CM1.

Madame A : Ce qui nous permet aux CM1 de pouvoir travailler en binôme, c'est-à-dire d'avancer dans la fiche découverte. Si quand je reviens vous n'avez pas fini la fiche découverte, on ne pourra pas continuer à travailler. On est d'accord ? Donc n'écoutez pas la vidéo !

Après quelques minutes:

Madame A : Euh... L (*élève de CM1*) je ne sais pas comment tu travailles mais je crois qu'il n'y aura rien d'écrit sur ta feuille... Tu ne tiens pas ton crayon. Je pense que tu es en train d'écouter la vidéo ! Et attention ça doit être fait l'exercice d'en bas ! Le numéro 1 il doit être fini et collé.

5^{ème} extrait :

Madame A corrige l'exercice des CM1 au tableau. Les CM2 effectuent un exercice en autonomie. Elève D. (CM2) est debout et fait tomber un outil.

Madame A : D. Tu m'agaces là ! Fortement même !

Aide individuelle apportée aux élèves

1^{er} extrait :

Madame A. circule durant la dictée notée et regarde ce que les élèves écrivent.

Madame A : C'est celui-là qu'on vient de dire ?

Elève M. : Non ?

Madame A : Comment il s'écrit ce mot invariable ?

Elève M. : « M »

Madame A : « M A I S ».

2^{ème} extrait :

Madame A. circule durant la dictée notée et regarde ce que les élèves ont écrit pendant qu'un élève (élève D) procède à une relecture haute voix. Madame A. se penche sur le cahier de l'élève M.

Elève D (*qui relit la dictée*) : Aujourd'hui

Madame A : Comment tu as dit ?

Elève D : Aujourd'hui

Madame A : Coupe en syllabes.

Elève D : Au-jour-d'hui

Elève M. se corrige

3^{ème} extrait :

Elève E. lève le doigt pendant la dictée notée. Il demande de l'aide pour l'orthographe d'un mot.

Elève E : Maîtresse ?

Madame A : Oui ?

Elève E : C'est bon ?

Madame A : Peu on a dit qu'il avait 3 lettres. 1, 2,3. Et tu en as mis combien ?

Elève E : 4

Madame A : 4 ! Quelle est la lettre que tu peux enlever ?

Elève E : Le « T »

Madame A : Eh oui ! Donc tu l'effaces.

4^{ème} extrait :

Madame A circule dans la classe pendant que les CMI ont un travail en autonomie et les CM2 également. Une AESH est présente pour la demi-journée pour aider deux élèves de la classe (élève L. et élève P.).

Madame A (*s'adressant à l'élève L. et à l'AESH*) : Non, L. n'a pas besoin de toi. Non, non, non. Je vais travailler avec elle. Parce que... depuis ce matin elle m'appelle et je vais pas avec elle. Parce que l'année prochaine elle ne pourra pas avoir quelqu'un à côté. Parce qu'un adulte ne sera pas avec toi. Je te le garantis. Donc là il faut vraiment que tu arrives à travailler seule. On ne cherche pas tout le temps un adulte. En attendant, c'est pas possible d'avoir toujours un adulte avec toi. Il faut se débrouiller toute seule. Hein ?

Parole des élèves

1^{er} extrait :

Madame A corrige un exercice avec les CMI.

Madame A : Un quart oui donc au bout de la ligne vous écrivez un quart.

L'élève O. lève le doigt.

Madame A : Oui O. ?

Madame A se déplace pour aller voir cet élève.

Elève O : J'avais marqué un quart...

Madame A : Oh et je te l'ai barré ! Excuse-moi ! Je me suis trompée. Tu le réécrits parce que c'est juste ce que tu as noté.

2^{ème} extrait :

Madame A corrige l'exercice des CMI avec les élèves.

Madame A : Alors qui fait le dix-quart ?

L'élève E. lève le doigt.

Madame A : Aller on écoute T. (*qui ne levait pas le doigt*).
Je pense E. que tu as compris donc on écoute un de tes camarades.

Annexe 6 : Grille d'analyse de l'observation

Sentiment de justice : de l'intention de l'enseignant à la perception des élèves

Comment l'enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?

Analyse qui sera fortement centrée sur

→ la répartition de la parole au cours de la journée entre tous les élèves

→ la circulation du PE dans la classe et particulièrement l'aide qu'il apporte à certains élèves de façon individuelle

→ la façon dont la PE reprend les différents élèves en cas de bavardages, chahuts voire même transgressions

Relation et échanges de Madame A avec le groupe-classe

Thématiques	Observables	Fréquence du comportement			
		Jamais	1 à 5 fois	6 à 10 fois	10 à 15 fois
Répartition de la parole	<i>Nombre d'interventions d'élèves qui prennent la parole sans avoir été interrogés</i>		X		
	→ Ces prises de parole se faisaient lors des temps de mises en commun. → Trois de ces prises de parole ont été produites par un même élève. → Régulation par Madame A en précisant: « On lève le doigt ».				
		1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 à 6 fois	Plus de 6 fois
	<i>Mêmes élèves non interrogés lorsqu'ils lèvent le doigt</i>	5 élèves	2 élèves	2 élèves	1 élève
	→ Au total cela représente 10 élèves. → La plupart du temps cela se déroule lorsque Madame A pose une question et que les élèves souhaitent participer. → Cela s'est également produit à deux reprises lors des temps de transitions entre deux activités.				
		1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 à 6 fois	Plus de 6 fois
	<i>Elèves interrogés sans avoir demandé la parole</i>	5 élèves	5 élèves	4 élèves	
	→ Au total cela représente 14 élèves. → Madame A interrogeait ces élèves même si d'autres avaient le doigt levé.				

Circulation / déplacement dans la classe		Jamais	1 à 5 fois	6 à 10 fois	10 à 15 fois
	<i>PE se déplace dans toute la classe lors d'un travail collectif</i>			X	
	<p>→ Madame A circule que ce soit avec les CM1 ou les CM2 lors des passations de consignes, d'une correction collective, etc. → Elle veille à ce que chaque élève suive l'activité en cours.</p> <p>Etant dans une classe double-niveau, Madame A exprime à ses élèves lorsqu'elle se rend disponible pour les CM1 ou au contraire pour les CM2 : « Alors on va travailler chacun de son côté. Donc lorsque je suis avec les CM1, les CM2 travaillent en autonomie sans m'appeler, et tout à l'heure on inversera. »</p>				
	<i>PE se déplace dans toute la classe lors d'un travail en autonomie</i>			X	
	<p>→ Lorsque les CM1 et CM2 ont un travail commun à effectuer de façon autonome, Madame A circule, en veillant à ce que chaque élève suive l'activité en cours. Valorise ceux qui n'ont pas besoin d'aide et qui ont achevé leur travail.</p>				
Aide individuelle apportée à certains élèves lors d'un travail en autonomie		1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 à 6 fois	Plus de 6 fois
	<i>Étayage individuel apporté à certains élèves</i>	6 élèves	4 élèves	1 élève	
	<p>→ Total de 11 élèves → Aide "spontanée" lorsque Madame A circule. → Les élèves ne la sollicitent pas particulièrement, même si non-compréhension de consigne.</p>				
Gestion des transgressions		1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 à 6 fois	Plus de 6 fois
	<i>Reprise des élèves en cas de bavardages</i>	2 élèves			

<i>Reprise des élèves à cause d'un mauvais comportement</i>	7 élèves	1 élève		
<p>→ 8 élèves ont été repris.</p> <p>→ Motifs : élève perturbant le groupe-classe avec des bruits parasites; élève trop lent lors des transitions entre les activités; élève n'écouter pas les consignes et manquant de rigueur dans son travail.</p> <p>→ 1 élève a été prévenu qu'à la prochaine intervention de Madame A il recevrait un avertissement.</p> <p>→ Aucune sanction n'a été donnée en ce jour d'observation.</p>				

Annexe 7 : Guide d'entretien d'auto-confrontation

Sentiment de justice : de l'intention de l'enseignant à la perception des élèves

Comment l'enseignant agit-il dans sa classe, pour répartir la parole entre les élèves, punir en cas de transgression ainsi que pour venir en aide de façon individuelle, tout en répondant au mieux à ses intentions de justice ?

Entrée en matière :

« Suite à notre 2^{ème} phase de recherche où j'ai effectué une observation dans votre classe sur une journée, nous allons maintenant procéder à un nouvel entretien. »

Modalités de sélection des séquences montrées :

Des extraits sont sélectionnés par le chercheur en fonction des questions de recherche afin de mettre en lumière la répartition de la parole entre les élèves, les punitions en cas de transgression ainsi que l'aide individuelle portée à certains élèves.

Modalités de recueil des commentaires :

Lancement de l'entretien : « Je vous laisse lire la transcription. Vous pouvez réagir à tout moment lors de votre lecture en fonction de ce que cela évoque chez vous. »

→ l'enseignant réagit spontanément, sans sollicitation

→ chercher à voir si la pratique de classe fait écho aux conceptions de l'enseignant ou s'il analyse un écart

→ question ouverte puis il sera demandé de préciser en fonction des retours faits par l'enseignant (dans le but de poursuivre dans l'intérêt de nos questions de recherche)

En fonction des réponses de l'enseignant, des questions-cadres de l'enquêteur seront posées. Par exemple :

- Y a-t-il eu des entraves, des imprévus dans vos gestes professionnels ?
- Quels sont les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction de votre pratique dans cet extrait ?

Si les réponses de l'enseignant restent trop évasives, des questions plus ciblées seront formulées.

Des questions de relance seront également énoncées avec des reformulations en écho pour éviter d'induire, et engendrer des précisions.

Annexe 8 : Verbatim de l'entretien d'auto-confrontation

C : Chercheur

A : Madame A

C : Suite à notre 2^{ème} phase de recherche je vous propose de lire quelques extraits de retranscriptions liées aux observations faites en classe et de me dire ce que vous en pensez. Vous pouvez réagir à tout moment lors de votre lecture en fonction de ce que cela évoque chez vous.

Madame A prend la feuille liée aux retranscriptions « reprise des élèves ».

A : D'accord.

Madame A commence la lecture.

A : Oui (*rires*)

A : (*en faisant référence à l'extrait 4*) Je sais à qui je l'ai dit. Je sais exactement à qui je l'ai dit même s'il n'y a pas le nom. Mais c'est vraiment ça, je me rappelle très bien. Oui, oui, oui, tout à fait. Euh... Qu'est-ce que ça m'évoque. Ben que c'est très, ces réactions paraissent tout à fait correspondre à ce qui m'agace le plus, c'est-à-dire que quand on élève ne travaille pas je me dis que voilà, que, j'ai du mal à comprendre qu'un enfant ne travaille pas, ça c'est clair et j'essaie de mettre tout en œuvre donc soit il se déplace, soit, voilà mais ça me correspond tout à fait. Et je lui précise que ce n'est pas une punition. Voilà de leur que, même si je vais pas mettre systématiquement des avertissements je sais que la limite peut être atteinte. Mais j'ai l'impression d'être claire dans ce que je leur dis. Mais peut-être que il faudrait que je mette plus d'avertissement direct. Mais là c'est des situations où me semble-t-il, il fallait être indulgent. La vidéo ça prend l'attention donc c'est normal. Pareil pour que il écrivait pas là le petit garçon l'exercice que je lui demandais c'était quelque chose de très simple donc, je sais qu'il en était capable donc il fallait favoriser sa mise en activité.

C : Pour revenir aux avertissements, comment ça se passe ?

A : Alors c'est en fonction des couleurs, elles sont derrière le tableau. Et c'est une grille euh. Et cette semaine il y en a pas mal parce qu'ils ont pas été corrects avec ma collègue lundi (*professeur des écoles remplaçante de Madame A lors de ses décharges*) donc j'ai dû être très... Elle a pas mis les avertissements donc c'est moi qui les ai mis le mardi.

En me montrant la grille en question.

A : Donc là c'est 3 verts, 3 avertissements ben c'est vert c'est bon, jaune, euh HUM attention, orange on met un mot dans le cahier et rouge c'est les convocations des parents. Et c'est pas moi qui l'ai mis en place, c'est ma collègue du CM1-CM2 et pour changer par rapport aux autres années où on définissait ensemble euh, qu'est-ce qu'il allait se passer avec trois avertissements etc., là on a trouvé cette opportunité parce que je suis arrivée en classe quinze

jours après la rentrée, euh la maîtresse qui était là m'a dit « moi je le gère correctement et je préfère que tu fasses tes règles de vie quand tu arriveras » et quand j'ai demandé, il y a des enfants qui m'ont dit « dans l'autre classe ils font comme ça, ça a l'air bien » alors je leur ai dit qu'on pouvait reprendre ce système et ça marche très bien. Voilà comme ça ils connaissent les règles et puis on a passé moins de temps à les négocier puisqu'elles étaient déjà négociées, ça leur a convenu. Moi j'aime bien parce que ça change. Et ça fonctionne bien. Je peux le dire cette semaine, vraiment là les avertissements qu'ils ont eus cette semaine, ils ont compris d'où ça venait et ils ont compris que, voilà où était la limite et que cette limite, du respect des enseignants, du respect des uns et des autres, euh, c'était la règle, la règle qu'il fallait respecter. Donc j'ai trouvé que c'était ma foi, ça fait plaisir de l'avoir quand on en a vraiment besoin. Tandis que là quand vous êtes venus il n'y a pas eu d'avertissement parce que c'était dans le fil de la séance et que voilà. L'enfant qui m'agaçait là, c'était l'enfant qui jouait avec les ciseaux (*en faisant référence à l'extrait 2*) et là par contre lui il aurait pu être très dangereux puisqu'il faisait tourner les ciseaux.

C : Après c'est vrai que dans le contexte c'est parfois difficile d'agir de suite.

A : Voilà. C'était dangereux mais je connais l'enfant et je sais que si je lui mets toujours des avertissements, je sais très bien que ça va avoir l'effet inverse, qu'il va se braquer, il va s'énerver, et puis ça peut vite déborder et puis après on peut plus le garder en classe donc c'est quand même un enfant bien particulier qu'il faut quand même canaliser. Ça demande de l'adaptation. Parce qu'en effet, un autre enfant aurait pris le ciseau et ne l'aurait pas posé de suite, aurait pris plus vite l'avertissement. Voilà ça il faut reconnaître que ce n'est pas très juste. Alors est-ce que c'est bien, est-ce que c'est pas bien, je sais pas mais moi je le vis comme ça. Mais certains élèves, d'après moi, trouvent que ce n'est pas juste parce que ces élèves là on leur accorde beaucoup plus d'attention et beaucoup plus d'indulgence que eux. Alors est-ce que ça ne les bloque pas eux aussi en se disant « moi je ne veux pas me faire gronder » je sais pas. C'est un équilibre complexe.

Puis Madame A prend la feuille liée aux retranscriptions « aide individuelle apportée aux élèves ».

A : Le dernier là, avec la petite, la petite d'U.L.I.S., et c'est impressionnant, je n'arrive pas, et c'est un échec pour moi, de voir que cette élève, qui est tout à fait pertinente dans tout ce qu'elle fait, si elle n'a pas un adulte à côté d'elle, elle fait pas, et si elle ne peut pas discuter avec un adulte. Je le lui dis peut être de façon trop abrupte mais il faut vraiment qu'elle prenne, qu'elle se dise qu'en sixième elle n'aura pas un adulte et que voilà, c'est vrai que, je reconnais que j'ai, et vu là le nombre de phrases que je dis, c'est que là vraiment euh, je pense que plus j'en dis plus je vois, plus les enfants doivent voir que je suis inquiète, je suis inquiète et je pense que c'est pas la peine d'en rajouter à cette petite. Donc peut-être que, il faudrait peut-être que je le lui explique clairement, mais avec elle. En lui demandant aussi son retour à elle. Parce qu'elle elle dit rien, chaque fois. Donc là ça peut m'aider pour l'avenir et dire « beh tiens on va en discuter voir ce que tu en penses etc. ».

Et après les trois extraits, ben euh, oui, c'est vrai que j'aide beaucoup les élèves pour ne pas

les laisser en difficulté, et que essayer de voir, je ne leur donne pas vraiment les réponses mais je les mets sur la bonne voie pour qu'ils puissent avoir la bonne réponse.

C : Et puis peut être aussi pour essayer de voir et comprendre leur cheminement ? Enfin leur procédure pour y parvenir ?

A : Exactement, ça c'est omniprésent chez moi. C'est-à-dire que donner la réponse pour donner la réponse ça ne sert à rien d'après moi, mais par contre expliquer comment on a fait, ce qu'on a fait, comment on va faire, si y'a trois syllabes et qu'on en écrit quatre c'est qu'il y a une syllabe en trop, qu'il la cherche tout seul et qu'on soit toujours dans la réussite et qu'il puisse après pouvoir le faire seul.

C : D'accord. Très bien. Et ensuite il y a une dernière feuille.

Puis Madame A prend la feuille liée aux retranscriptions « parole des élèves ».

A : Ouais, super. Oui d'accord, je le revois en plus ! Alors là par rapport à ces répartitions des paroles des élèves, ce que je peux dire c'est que ben oui, peut-être que je les accompagne beaucoup. Que je les accompagne beaucoup dans leur façon de, de, collectivement en plus, mais après je m'adresse à un élève, un élève en particulier, de me déplacer, de voir l'élève directement. Ne pas le laisser bloqué sur quelque chose.

Puis Madame A prend la feuille liée aux observations (tableau) « parole des élèves ».

A : C'est vrai que j'ai tendance à interroger les petits parleurs par curiosité de savoir ce qu'ils vont me répondre. Savoir s'ils font une erreur, et la mettre en valeur et leur dire « alors les autres vous êtes d'accord ? », « non, pourquoi ? etc. », on argumente et c'est quand même mieux que de toujours interroger les enfants qui, qui le souhaitent.

Madame A lit à haute voix l'item « élèves qui prennent la parole sans être interrogés » :
Oui il y en a qu'un. Mmmmh.

Madame A lit à haute voix l'item « élèves qui lèvent le doigt et qui ne sont pas interrogés » :
Oui après là c'est par rapport aux contraintes temporelles que l'on a. Et ces enfants-là ce sont souvent de très bons élèves, je pense.

Madame A lit à haute voix l'item « élèves qui sont interrogés sans avoir levé le doigt » :
Et oui là c'est pour interroger ceux qui n'osent pas d'eux-mêmes. Ça c'est, ça rejoint ce que me disait ma première ou deuxième inspection, c'est que, l'inspectrice me disait, « dans votre classe les enfants n'ont pas le choix de travailler ou de pas travailler. Et, et j'ai envie de dire que ça je l'ai gardé parce qu'elle m'a dit ça c'est quelque chose de rare de voir dans une classe. Vous vous posez pas la question alors ce que je n'utilisais pas les premières années, j'utilisais pas l'état d'esprit des élèves. Sauf que maintenant avec cette école bienveillante qui est au cœur de nos préoccupations, en faisant la météo des humeurs je reconnais que c'est un indice qui est très important à, à prendre en compte lorsque l'on a ce type de façon d'intervenir. C'est-à-dire qu'un enfant qui n'est pas bien un jour, on le sait dès le matin, et en

effet si ce jour-là ben euh il a pas envie de participer, je pense que je suis capable de pas, de le laisser plus tranquille et de me dire que bon ce jour-là il est pas... alors qu'avant non, en venant à l'école, je me posais pas la question au début de ma carrière si un enfant devait ou devait pas travailler. Je me disais que s'il était là c'était à moi de montrer beh que il pouvait travailler et il pouvait réussir. Voilà. Et ça je l'ai gardé parce qu'elle me l'a bien fait cibler et je crois que c'est, c'est important. Et ceux qui décrochent je crois que c'est ceux que, ceux que je lâcherai le moins. C'est-à-dire que même si ce sont des enfants, qui, qu'on sent qu'il sont vraiment ailleurs, ailleurs, ailleurs, je trouverai toujours, pas dans la classe spécialement, mais je trouverai toujours des moments pour leur parler et essayer de les raccrocher, et prendre rendez-vous avec les parents, pour expliquer, parce que je crois que c'est important, il y a rien de pire que de, que de s'ennuyer en classe et de croire qu'on ne peut pas comprendre. Parce que c'est pas ça, c'est que le cerveau est pas là, les enfants qui sont dans nos classes c'est tous des enfants qui peuvent réussir et je crois qu'on est là pour les accompagner et les faire réussir. Donc c'est vrai que, en effet, les, j'utilise les bons élèves pour avancer et quand j'ai une question, c'est vrai que, à laquelle je suis pas sûre que tout le monde ait la bonne réponse, j'interrogerais plutôt des enfants qui se lèvent pas spécialement le doigt. Et je pense que les enfants ont aussi compris ça. Parce qu'il y a des moments où ils lèvent, où plus personne lève le doigt. Et je dis « Vous levez plus le doigt ? » et alors là il relève plus le doigt, et en effet, là je reconnais que je tombe plutôt sur les élèves où j'ai vraiment peur qu'ils aient pas compris ou que, voilà. Mais c'est peut-être euh... C'est peut-être quelque chose que je pourrais essayer d'analyser auprès des élèves qui se sentent jamais interrogés. Et de voir, ouais. C'est tout à fait possible en plus parce que j'ai la chance d'avoir au maximum vingt élèves cette année et je pense que ces élèves-là, je pourrais les, les rassembler parce qu'ils ne sont pas nombreux, ils sont sûrement trois ou quatre, et leur demander euh, les mettre, mettre un repère peut être et leur dire, voilà je vais faire l'effort de les interroger un peu plus souvent, parce que ce sont souvent des CM1. Ce sont pas les CM2, parce que eux les CM2, eux ils me font avancer plus vite, donc ça va. Et les CM1 même si je sais qu'ils vont m'avancer plus vite, je les utilise peut être moins à bon escient en fait, je sais pas. Je dis bien « utiliser » parce que euh, je sais, euh. Et j'ai aussi un élève de CM1 qui lève le doigt, je l'ai vu avec les stagiaires, quand on tourne le dos et qui baisse le doigt quand on les regarde. Alors ça aussi c'est intéressant pour moi, de, de lui demander pourquoi il fait ça. Et il me dit « je sais pas ». Mais je pense que c'est parce qu'il a envie d'être interrogé donc il dit à ses parents qu'il lève le doigt mais dès qu'on le regarde il baisse le doigt. Sûrement une appréhension, peur de répondre et c'est intéressant de comprendre. Et quand on est au fond de la classe on voit beaucoup de choses. Mais c'est enrichissant pour nous aussi parce que ça c'est quelque chose auquel, parce qu'il disait à ses parents « je lève le doigt et elle m'interroge pas », puisque ça a été le cas lors de l'entretien, et j'ai dit « mais vous savez ça m'étonne parce que euh, surtout qu'il est très timide cet enfant donc je pense que si je l'avais vu lever le doigt euh, et en fait il lève le doigt quand on tourne le dos. Et il m'a dit « oui je le fais pas exprès », alors je lui ai dit « oui mais il faut quand même que tu lèves le doigt quand je peux le voir. Mais bon je pense qu'il le faisait pas exprès non plus. Voilà, c'était par... c'est intéressant, c'est intéressant. Et je pense que cette étude que tu es en train de faire m'a permis de voir d'autres choses. Et puis c'est toujours très intéressant de faire l'analyse de notre pratique pour la faire évoluer.

C : Et du coup je demandais, vous me disiez que c'est souvent l'équilibre qui est important pour renégocier les règles etc. mais comment on arrive à avoir un juste milieu, c'est-à-dire que les règles gardent leur fonction première, c'est-à-dire qu'il y ait une punition quand il y a besoin ?

A : Alors cet équilibre, je pense que, euh, je le garde, par exemple lundi dernier où ils n'ont pas été très agréables avec ma collègue, ma collègue a pas mis les avertissements parce que peut être qu'elle y a pas pensé. Elle m'a dit « non j'ai pas pensé du tout » et moi je me voyais pas bien commencer la classe sans euh, euh, planifier les choses et expliquer. Et je leur ai dit vous savez j'ai vu Madame P. et je suis pas bien du tout parce qu'elle m'a dit que vous aviez pas été corrects, et euh, « est-ce que y'en a qui sont allés toucher le matériel au fond de la classe sans son autorisation? », et là les enfants se sont dénoncés, « est-ce que vous aviez le droit ? », « non », « est-ce que c'est bien de l'avoir fait avec Madame P. plutôt qu'avec moi ? », alors que bon euh, « non », « donc tous ces enfants est-ce que vous êtes d'accord que vous méritez tous un avertissement ? ». Donc ils sont tous allés, ils étaient sept ou huit quand même, et ensuite ils ont fait un cinéma là avec un, avec un petit objet qui n'était pas à eux. Deux élèves qui sont quand même des perturbateurs de la classe et ils ont embêtés Madame P. qui n'a pas besoin de ça, parce qu'elle a déjà quatre classes différentes, donc elle a pas besoin de ça mais ils répétaient « c'est à nous, c'est à nous » et ils jouaient apparemment. Alors j'ai dit « quels sont ces élèves ? » et ils sont allés se remettre un avertissement. Donc là ça était la remise à plat d'un équilibre entre guillemets. On sait ce qu'on a pas le droit de faire et là tout le monde a reconnu, toute la classe a reconnu que, l'erreur avait été faite. Et ensuite, aujourd'hui, il y a deux ou trois enfants qui ont eu de nouveau des avertissements parce que ils se déplaçaient, ils travaillaient pas quand ils étaient en atelier. Donc là j'ai pas négocié. J'ai dit « tu es en train de travailler en atelier ? », « non », « tu es avec ton groupe ? », « non », « allez hop tu vas mettre un avertissement ! », deux ou trois fois. Donc ça a remis un équilibre entre guillemets, parce que y'a des moments on les oublie les avertissements et, on fait de l'auto-régulation, « pose ces ciseaux », « fais ça », euh, « arrête tu sais que t'as pas le droit », et on met pas systématiquement le... Donc cet équilibre je crois que, beh ça était ça, euh, à des moments où... Voilà ça dépend des moments et là ça n'a pas été négociable et puis euh, pour le, pour les ateliers, ils connaissent les règles du travail en atelier, ils peuvent travailler en binôme mais avec quelqu'un de leur atelier. Là il était pas avec son atelier, il s'est pas posé la question ou un enfant qui parle à tort et à travers alors que je suis dans un atelier et que l'autre est en autonomie. Et là « écoute tu n'es pas allé chercher ce que tu devais aller chercher, tu n'as rien fait donc, eh ben tu vas te mettre un avertissement vu que tu l'as pas fait et maintenant tu fais le travail ! ». Et donc il va rester en plus pour faire le travail, plus l'avertissement. Mais il sait que c'est la règle. Il va pas s'énervé, même si c'est un enfant qui peut s'énervé. Parce qu'il sait que c'est juste. Mais c'est pas tout le temps aussi juste que ça. Des fois.

C : Et donc pour vous le sentiment de justice est donc pas mal lié à l'autorité, que l'on instaure dès le début de l'année ?

A : Oui, dès le début ! Voilà. Parce que ça ça change pas, c'est la règle et puis voilà. Et vis-à-vis des autres il voudrait pas, même l'enfant quand il a fait quelque chose qui était contre la

règle, il se rend compte et ils ont bien vu qu'un avertissement c'était pas la mort non plus, il fallait vraiment arriver à... Mais bon quand dès le mardi on a déjà 3 ou 4 avertissements, ça part mal.

C : Et ces règles de vie elles sont communes à toutes les classes de l'école ?

A : Alors chaque classe a ses règles de vie. Y'a pas d'unité dans cette école. Euh alors moi j'ai repris cette année le même que l'autre classe des CM1-CM2, c'est la première fois que ça m'arrive. Et je trouve que c'est bien de changer mais y'a pas de fil conducteur, non. Mais je pense que chaque enseignant a des exigences différentes. Euh moi je ne supporte pas qu'on ait du bruit quand on travaille individuellement, y'a d'autres collègues qui supportent tout à fait. Donc je crois que c'est bien spécifique à chaque enseignant.

C : Et puis ensuite il y a le règlement général de l'école qui...

A : Voilà, le règlement de l'école il est unique pour tous. Et ce règlement il s'applique autant dans la cour que dans la classe. Donc ça permet d'avoir un climat serein et respectueux dans l'école.

C : Et ensuite je vous fais parvenir les résultats du questionnaire auquel les élèves ont répondu la fois dernière. Donc je vous laisse le lire et pareillement, vous pouvez intervenir à tout moment si certaines choses vous font réagir.

A : Ça c'est très intéressant, de savoir que y'a des « excellents » à des élèves alors qu'ils ont fait une faute. Ça normalement ça ne devrait pas arriver. Alors j'ai peut-être oublié une faute mais quand y'a excellent c'est qu'il y a aucune erreur. Et ça ça ne dépend pas de l'élève suivant si normalement il a des fragilités ou non. Le « excellent », contrairement au « très bien » où l'élève peut avoir fait une ou deux erreurs, si je mets « excellent » c'est qu'il n'y a aucune erreur. Voilà.

En lisant les réponses écrites par les élèves :

« Elle donne la parole plus à certains » ça c'est vrai, puisqu'on l'a dit. Euh ils sont plus interrogés ça oui. Euh par contre « donner une médaille » ça j'ai jamais fait.

C : D'accord, ça c'est peut-être qu'il y a des confusions chez les élèves dans les années au cours de leur scolarisation.

A : Oui parce que moi je n'ai jamais donné de médaille quelle que soit l'année.

Toujours en lisant les justifications des élèves : « Il y en a qui ont le droit de faire des choses et d'autres pas », ça c'est vrai. Il y en a qui ont le droit de se déplacer parce qu'ils arrivent pas à tenir assis à leur place mais les autres je les empêche pas de se déplacer. Voilà, donc c'est vrai que c'est... C'est intéressant de voir que ça les dérange.

En lisant la justification d'une élève ayant coché « ne pas se sentir bien dans la classe » : alors ça je sais qui c'est, elle nous fait son cinéma parce qu'elle a été séparée de ses copines, mais ça c'est pour son bien, on a divisé les éléments perturbateurs entre les deux classes

justement.

Toujours en lisant les justifications des élèves : C'est pas grave parce que crier c'est pas moi, je ne crie jamais.

C : Oui, c'est possible qu'ils aient confondu avec la cour de récré ou une enseignante qu'ils ont eue une année précédente.

A : Oui ou avec ma collègue du lundi ! C'est ce que me disent les stagiaires « mais vous criez jamais ? », ah beh non mais je suis très sèche et quand ça passe pas ça passe pas ! Dans ces cas-là ils le sentent que je suis touchée. Et je pense que ça aussi ça les euh... hier matin par exemple, ils ont compris qu'ils étaient allés loin, mais crier non.

En lisant une autre justification : là c'est pareil moi je ne mets pas de mot, enfin je n'ai pas encore mis de mot cette année. Je réfléchis mais... l'année dernière oui mais cette année j'ai jamais mis de mot. J'ai reçu les parents si y'avait un problème.

Fin de la lecture des réponses au questionnaire.

Après que des élèves ne se trouvent pas assez interrogés c'est possible et que, oui c'est bien le reflet, je trouve que c'est que ça reflète bien.

C : Après on voit bien que ce sentiment de justice a une place centrale dans votre pratique et ça se ressent aussi chez les élèves qui comprennent.

A : Voilà, j'ai envie de dire surtout ceux qui sont là depuis deux ans parce qu'on les formate un peu et les autres ben ils s'y plient aussi un peu. Voilà après, euh, ça demande toujours à être amélioré et suivant la classe que l'on a c'est très variable. Mais cette année j'ai pas une classe très difficile et c'est aussi pour ça qu'on peut intégrer de plus en plus d'élèves de l'U.L.I.S. parce que j'ai deux, trois élèves qui sont perturbateurs mais comme ils me connaissent et que je les connais, on arrive à mieux les gérer. Mais après les CM1 y'a pas d'élèves perturbateurs, et ça aussi ça aide beaucoup. L'année dernière où j'en avais beaucoup il fallait, ça demandait beaucoup plus d'énergie et beaucoup plus de patience pour les autres qui, qui se pliaient aux règles.

C : Oui et qui là du coup pouvaient se sentir traités de façon un peu plus injuste.

A : Voilà exactement ! D'ailleurs ça avait été géré l'année dernière parce que ces mêmes élèves on avait dit qu'il fallait plus d'indulgence parce que sinon on les maintenait pas et on avait accepté au début et la renégociation des règles de vie y'en a deux ou trois qui ont dit que ce n'était plus du tout possible, donc il fallait qu'ils se mettent au même rythme que les autres. Il ne fallait plus qu'il y ait autant de différence. Donc on l'a mis un peu en place et puis après il y a eu le confinement, mais c'est vrai que ce n'était pas facile parce que ce sont des enfants qui n'arrivaient pas à respecter les règles. Et puis cette année ma foi ça a bien évolué puisque ces élèves-là j'en ai la moitié, de ceux qui sont perturbateurs donc, et puis on en a mis trois dans l'autre classe et ceux de ma classe j'ai envie de dire, ils ont bien évolué. Mais avec moi. C'est-à-dire qu'avec un nouvel enseignant ou un remplaçant, c'est plus les

mêmes. Et ça c'est vrai que c'est dommage qu'ils aient pas compris que c'était pour la vie entre guillemets. Là c'est plus le lien de confiance, et puis ils savent surtout jusqu'où ils peuvent aller et ils savent que les limites elles sont bien placées. Mais bon avec les autres ils testent.

Moi ceux que je plains le plus c'est les élèves qui sont toujours très sages et c'est pour ça que cette année, encore plus que l'année d'avant, euh quand on le note à la fin de la semaine, qu'on met que c'est très bien, vraiment je les félicite que vraiment je suis contente. Et du coup ils peuvent choisir leur responsabilité de la semaine d'après et on commence par ces enfants-là qui ont été très sages. Voilà. C'est une façon aussi de compenser. En sachant voilà que cette année c'est quand même moins difficile que l'année dernière.

Mais c'est un combat de toutes les minutes et c'est vrai que c'est, c'est difficile de toujours penser à tout. Et puis notre propre ressenti, en tant que personne, n'est pas forcément toujours neutre non plus.

C : Vous n'avez rien à ajouter ?

A : Non je crois que j'ai fait le tour.

C : En tout cas je vous remercie pour cet entretien et pour votre participation à cette recherche puisqu'il s'agissait de notre dernier rendez-vous. Merci d'avoir pris le temps.

A : Avec grand plaisir. C'est toujours enrichissant d'avoir une analyse de ce qu'il se passe dans sa classe. C'est toujours intéressant, parce que voilà, ça nous permet d'évoluer. Ce qui manque c'est le temps, de pouvoir en tant qu'enseignant de faire soi-même ce genre d'analyse. Mais depuis le début de ma carrière c'est ça aussi qui m'intéresse. Ça m'a toujours apporté et d'avoir des étudiants qui nous disent « mais pourquoi vous faites ça comme ça etc. ». Et puis le retour des enfants aussi ! C'est intéressant de savoir euh, lors des conseils de classe aussi, laisser la place à la parole et laisser dire ce que les enfants ont à dire. Et ça c'est, au début de ma carrière j'aurais jamais accepté. Et là c'est vrai que de l'entendre et je me suis rendu compte la dernière fois qu'ils osent dire des choses parce qu'ils ont confiance, parce que jamais ils auraient dit des choses comme ça si ils avaient pas confiance en moi parce que c'est vrai que moi je suis toujours là et ça ça fait plaisir aussi. Et ce bien-être aussi, il vient aussi je pense de la météo des humeurs, qu'on a instaurée et ça fait que les élèves ont la parole dès le matin et je crois que c'est intéressant. Ça ne fait pas perdre beaucoup de temps et ça en fait gagner après. Et encore je pense que je pourrais l'exploiter différemment parce que y'a des enfants qui sont pas bien le matin, je le sais, mais ils veulent pas s'exprimer, ce qui est normal s'ils ont pas envie on respecte mais ces enfants-là, parfois je sais ce qu'il se passe dans la journée parce que j'ai l'opportunité de pouvoir discuter avec eux mais parfois je sais pas. Et je sais pas si ces enfants-là auraient aimé que je leur pose la question ou pas et peut-être qu'ils se sentent un peu injustes en se disant « mais tiens ça ne doit pas l'intéresser de savoir pourquoi je vais pas bien. Je m'en suis rendu compte à plusieurs reprises et je me suis dit, tiens je pourrais peut-être aller plus loin en notant, et puis à dire le soir sur le cahier journal, ah beh tiens j'ai pas demandé mais peut être que je pourrais lui demander demain ou après-demain, voilà, pour tenir un peu plus compte, parce que les enfants ont pas envie de dire devant tout le monde mais qui peut être aimeraient bien le dire à l'enseignant et qu'à

l'enseignant. C'est intéressant et puis peut être partager aussi, ceux qui vont pas bien, peut être que tous les enfants en soient conscients. Parce que dès le début on faisait attention parce que les enfants parlaient et là maintenant ils parlent moins parce que bon déjà ils sont plus grands et puis bon parce qu'on va pas parler non plus de tout ce qui se passe, qui va pas bien chez chacun d'entre eux, mais, ouais peut être que ça, sans prendre plus de temps je pense que ça pourrait être plus efficace. Voilà.

C : Très bien. Je vous remercie.

Annexe 9 : Matrice de condensation des données de l'entretien d'auto-confrontation (relatives à l'observation)

	Éléments présentés en lien avec réactions de la PE (extraits de verbatim de l'observation / item du tableau de résultats « quantitatifs » de l'observation / questions posées par chercheur)	Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation révélant pour Madame A. une conformité de sa pratique avec ses conceptions sur la justice en classe	Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation révélant pour Madame A un décalage entre sa pratique et ses conceptions sur la justice en classe
Répartition de la parole	<i>Extraits 1 et 2 « Parole des élèves »</i>	« Après je m'adresse à un élève en particulier, de me déplacer, de voir l'élève directement pour ne pas le laisser bloqué sur quelque chose. »	
	<i>Item « élèves qui prennent la parole sans être interrogés »</i>	« Oui il y en a qu'un. Mmmmh. »	
	<i>Item « élèves qui lèvent le doigt et qui ne sont pas interrogés »</i>	« C'est vrai que j'ai tendance à interroger les petits parleurs par curiosité de savoir ce qu'ils vont me répondre. » « Oui après là c'est par rapport aux contraintes temporelles que l'on a. Et ces enfants-là ce sont souvent de	

		très bons élèves, je pense. »	<p>« C'est peut-être quelque chose que je pourrais essayer d'analyser auprès des élèves qui se sentent jamais interrogés, leur demander.»</p> <p>« Je pourrais les rassembler et leur dire, voilà je vais faire l'effort de vous interroger un peu plus souvent. »</p>
	<p><i>Item « élèves qui sont interrogés sans avoir levé le doigt »</i></p>	<p>« oui là c'est pour interroger ceux qui n'osent pas d'eux-mêmes »</p> <p>« C'est-à-dire qu'un enfant qui n'est pas bien un jour, on le sait dès le matin, et en effet si ce jour-là ben euh il a pas envie de participer, je pense que je suis capable de pas, de le laisser plus tranquille et de me dire que bon ce jour-là il est pas... »</p> <p>« Et ceux qui décrochent je crois que c'est ceux que, ceux que je lâcherai le moins. »</p> <p>« Il y a rien de pire que de, que de s'ennuyer en classe et de croire qu'on ne peut pas comprendre. »</p> <p>« On est là pour les accompagner et les faire réussir. »</p> <p>« C'est vrai que, en effet, j'utilise les bons élèves pour avancer et</p>	

		<p>quand j'ai une question, c'est vrai que, à laquelle je suis pas sûre que tout le monde ait la bonne réponse, j'interrogerai plutôt des enfants qui ne lèvent pas spécialement le doigt. »</p> <p>« Et je pense que les enfants ont aussi compris ça. »</p>	<p>« Sûrement une appréhension, peur de répondre et c'est intéressant de comprendre. »</p>
Aide individuelle apportée aux élèves	<i>Extrait 4 « Aide individuelle »</i>		<p>« Je le lui dis peut être de façon trop abrupte mais il faut vraiment qu'elle prenne, qu'elle se dise qu'en sixième elle n'aura pas un adulte ».</p> <p>« Donc peut être que, il faudrait peut-être que je le lui explique clairement, mais avec elle. En lui demandant aussi son retour à elle. Parce qu'elle elle dit rien, chaque fois. »</p>
	<i>Extrait 1, 2 et 3 « Aide individuelle »</i>	<p>« C'est vrai que j'aide beaucoup les élèves pour ne pas les laisser en difficulté, et que essayer de voir, je ne leur donne pas vraiment les réponses mais je les mets sur la bonne voie pour qu'ils puissent</p>	

		avoir la bonne réponse. » « C'est pour qu'on soit toujours dans la réussite et qu'il puisse après pouvoir le faire seul. »	
Gestion des comportements inappropriés	<i>Extrait 4 « Reprise des élèves »</i>	« Oui, oui, oui, tout à fait. Ces réactions paraissent tout à fait correspondre à ce qui m'agace le plus. » « J'ai du mal à comprendre qu'un enfant ne travaille pas, ça c'est clair et j'essaie de tout mettre en œuvre pour... donc là je lui ai demandé de se déplacer. » « Et je lui précise que ce n'est pas une punition. » « J'ai l'impression d'être claire dans ce que je leur dis. » « Mais peut-être qu'il faudrait que je mette plus d'avertissements directs. Mais là c'est des situations où, me semble-t-il, il fallait être indulgent. La vidéo ça prend l'attention donc c'est normal. Et ce que je lui demandais c'était quelque chose de très simple donc je sais qu'il en était capable donc il fallait favoriser sa mise en activité. » « Il n'y a pas eu d'avertissement parce que c'était dans le fil de la séance. »	

	<p><i>Pour revenir aux avertissements, comment ça se passe ?</i></p>	<p>« Et cette semaine il y en a pas mal parce qu'ils ont pas été corrects avec ma collègue lundi (<i>professeuse des écoles remplaçante de Madame A lors de ses décharges</i>) donc j'ai dû être très... Elle a pas mis les avertissements donc c'est moi qui les ai mis le mardi. »</p> <p>« Vraiment là les avertissements qu'ils ont eus cette semaine, ils ont compris d'où ça venait et ils ont compris que, voilà où était la limite et que cette limite, du respect des enseignants, du respect des uns et des autres, euh, c'était la règle, la règle qu'il fallait respecter. »</p>	
	<p><i>Extrait 2 « Reprise des élèves »</i></p>		<p>« L'enfant qui m'agaçait là, c'était l'enfant qui jouait avec les ciseaux et là par contre lui il aurait pu être très dangereux puisqu'il faisait tourner les ciseaux. »</p> <p>« C'était dangereux mais je connais l'enfant et je sais que si je lui mets toujours des avertissements, je sais très bien que ça va avoir l'effet inverse, qu'il va se braquer, il va s'énervé, et puis ça peut vite déborder et puis après on peut plus le garder en classe donc c'est quand même un enfant bien particulier qu'il faut quand même canaliser. Ça demande de</p>

			<p>l'adaptation. Parce qu'en effet, un autre enfant aurait pris le ciseau et ne l'aurait pas posé de suite, aurait pris plus vite l'avertissement. Voilà ça il faut reconnaître que ce n'est pas très juste. »</p> <p>« Mais certains élèves, d'après moi, trouvent que ce n'est pas juste parce que ces élèves-là on leur accorde beaucoup plus d'attention et beaucoup plus d'indulgence que eux. Alors est-ce que ça ne les bloque pas eux aussi en se disant « moi je ne veux pas me faire gronder » je sais pas. C'est un équilibre complexe. »</p>
--	--	--	--

Annexe 10 : Questionnaire à destination des élèves

Questionnaire auprès d'élèves de cycle 3 (CM1 – CM2)

*Dans ce questionnaire plusieurs questions vont t'être posées.
Prends le temps qu'il te faut pour y répondre le plus précisément possible.
Il n'y a pas de limite de temps.
Ce questionnaire n'est pas une évaluation et il est anonyme.
Chaque consigne est écrite après chaque question.*

A toi d'y répondre !

1) As-tu l'impression d'être traité de façon juste à l'école ? (Coche ta réponse) :

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

2) Selon toi, l'enseignant a-t-il des élèves qu'il préfère ? (Coche ta réponse) :

Oui

Non

Si oui, quel facteur te fait penser cela ?

.....
.....
.....

3) Pour que l'école soit juste les enseignants devraient-ils consacrer (Coche la réponse qui te paraît la plus appropriée) :

La même attention à tous les élèves

Plus d'attention aux meilleurs élèves

Plus d'attention aux élèves les plus faibles

4) En quelques mots, peux-tu dire ce qu'est pour toi un maître/une maîtresse juste ?

.....

.....

.....

.....

.....

5) Pour toi l'école est juste si (classe les 3 propositions par ordre de priorité ; 1 = le plus important, 3 le moins important) :

- Les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts
- Tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe
- Tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent

6) Aimes-tu venir à l'école ? (Coche ta réponse) :

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas tellement
- Pas du tout

7) Te sens-tu à l'aise dans la classe ? (Coche ta réponse) :

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas tellement
- Pas du tout

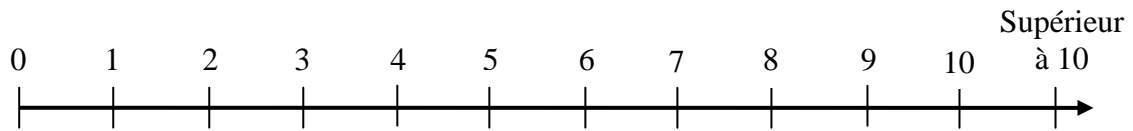
8) Que changerais-tu dans la classe pour te sentir encore mieux ?

.....

.....

.....
.....

9) Combien de fois par jour lèves-tu le doigt en moyenne ? (Place une croix en fonction du chiffre correspondant) :



10) Combien de fois la parole t'est-elle donnée ? (Coche ta réponse) :

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

11) Quelle est ton explication à cela ?

.....
.....
.....
.....

12) Qu'est-ce qui fait que certaines fois tu ne lèves pas le doigt ? (Coche ta réponse) :

- Tu as peur que ta réponse soit fausse
- Tu as l'impression que l'enseignant ne t'interroge pas souvent voire jamais donc tu n'essaies plus de prendre la parole
- Tu n'aimes pas prendre la parole devant toute la classe

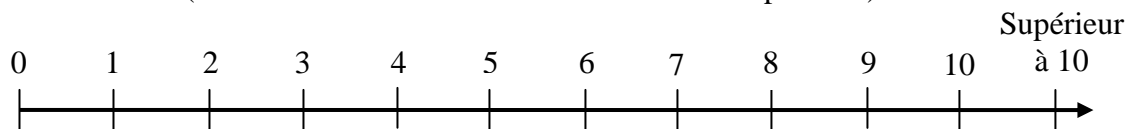
13) As-tu le sentiment que l'enseignant interroge souvent les mêmes élèves ? (Coche ta réponse) :

- Oui
- Non

14) Aimes-tu avoir un rôle dans la classe (distribuer les documents, les cahiers / aller écrire ou effacer le tableau, ...) ? (Coche ta réponse) :

- Oui
- Non

15) En une semaine combien de fois environ penses-tu que l'enseignant te donne ce type de rôle ? (Place une croix en fonction du chiffre correspondant) :



16) T'arrive-t-il, lors d'un travail en autonomie, de te sentir en difficulté ? (Coche ta réponse) :

- Souvent
- De temps en temps
- Peu de fois
- Jamais

17) Es-tu satisfait de l'aide, l'attention que t'apporte l'enseignant ? (Coche ta réponse) :

- Très satisfait
- Plutôt satisfait
- Moyennement satisfait
- Plutôt mécontent
- Très mécontent

18) Si un élève éprouve des difficultés lors d'un exercice il est : (Coche ta réponse) :

- Normal que l'enseignant aille l'aider et passe plus de temps avec cet élève
- Anormal que l'enseignant aille l'aider et passe plus de temps avec cet élève

Pourquoi ?

.....

.....

.....

19) Si un élève éprouve des difficultés lors d'un exercice il est : (Coche ta réponse) :

- Normal que l'élève dispose de plus de temps
- Anormal que l'élève dispose de plus de temps

Pourquoi ?

.....

.....

.....

20) T'arrive-t-il d'être puni, sanctionné ? (Coche ta réponse) :

- Souvent
- De temps en temps
- Peu de fois
- Jamais

21) Quelle en est la principale cause lorsque cela arrive ? (Coche ta réponse) :

- Bavardage
- Retard
- Devoirs non faits
- Insolence
- Autre :

22) Trouves-tu que le règlement de la classe est sévère concernant les punitions ? (Coche ta réponse) :

- Oui il l'est trop
- Il me convient
- Non il ne l'est pas assez

23) As-tu déjà eu l'impression d'être puni de façon injuste cette année, alors que d'autres de tes camarades avaient le même comportement mais n'ont pas été traités de la même façon ? (Coche ta réponse) :

- Oui
- Non

Si oui, à quelle occasion ? (Explique la situation) :

.....
.....
.....
.....

24) As-tu déjà vécu ce sentiment d'injustice pour un de tes camarades cette année ?
(Coche ta réponse) :

- Oui
- Non

Si oui, à quelle occasion ? (Explique la situation) :

.....
.....
.....
.....

25) Penses-tu qu'en règle générale les punitions sont justes par rapport aux fautes
commises par les élèves ? (Coche ta réponse) :

- Oui elles sont toujours justes
- Dans la plupart des cas elles sont justes
- Dans la plupart des cas elles ne sont pas assez sévères
- Dans la plupart des cas elles sont trop sévères
- Non elles ne sont jamais assez sévères
- Non elles sont toujours trop sévères

26) As-tu quelque chose à ajouter, à laquelle tu penses, qui te ferait dire qu'il y a une
certaine injustice dans la classe ?

.....
.....

.....

.....

Le questionnaire est terminé.

Merci à toi pour ta participation !

Annexe 11 : Grille d'analyse du questionnaire

Sentiment de justice : de l'intention de l'enseignant à la perception des élèves

Peut-on observer une véritable interaction entre les volontés du professeur et les ressentis des élèves sur ce principe de justice dans la classe ?

Concept : le sentiment de justice ; est-ce qu'à l'école je suis traité de façon juste ?

Objectif : interroger les élèves sur leur sentiment de justice à l'école et pouvoir le mettre en corrélation avec les conceptions de l'enseignant.

INDICATEUR 1 : La justice à l'école et dans la classe

Item 1 : Le ressenti général du sentiment de justice par les élèves

Questions 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Item 2 : L'idée du bien-être ressenti par les élèves

Questions 6 – 7 – 8

INDICATEUR 2 : Le partage respectif des rôles enseignant-élèves

Item 1 : La répartition de la parole

Questions 9 – 10 – 11 – 12 - 13

Item 2 : La participation à la vie de classe

Questions 14 – 15

INDICATEUR 3 : L'adéquation de l'aide pour soi et pour les autres

Item 1 : L'aide individuelle apportée à chaque élève

Questions 16 – 17

Item 2 : L'aide dispensée par l'enseignante aux autres camarades

Questions 18 – 19

INDICATEUR 4 : La gestion des transgressions et les sanctions

Item 1 : La fréquence des punitions

Questions 20 – 21

Item 2 : La perception des punitions par les élèves

Questions 22 – 23 – 24 – 25 - 26

Annexe 12 : Matrice de condensation des réponses au questionnaire

	Taux de réponses		
Question 1 : <i>As-tu l'impression d'être traité de façon juste à l'école ?</i> <i>Si non, pourquoi ?</i>	Oui	Non	
	15	2	Justifications : « Parce qu'il y a des choses injustes. »
Question 2 : <i>Selon toi, l'enseignant a-t-il des élèves qu'il préfère ?</i> <i>Si oui, quel facteur te fait penser cela ?</i>	Oui	Non	
	6	11	
	Justifications : - « La maîtresse a des préférences car des fois il y en a qui ont le droit de faire des choses et d'autres pas. » - « Parce que la maîtresse a dit et noté qu'un élève était le meilleur de la classe et lui a donné une médaille. » - « Ils sont plus interrogés. » - « Car elle donne plus la parole à certains. » -« Parce qu'elle met des excellents à des élèves alors qu'ils ont fait une faute et moi non. »		
Question 3 : <i>Pour que l'école soit juste les enseignants devraient-ils consacrer :</i>	La même attention à tous les élèves.	Plus d'attention aux meilleurs élèves.	Plus d'attention aux élèves les plus faibles.
	13	1	3

<p>Question 4 :</p> <p><i>En quelques mots, peux-tu dire ce qu'est pour toi un maître/maîtresse juste ?</i></p>	<p>« C'est que quand elle nous donne des évaluations elle aide tout le monde. »</p> <p>« Quelqu'un qui aide ses élèves. »</p> <p>« C'est une maîtresses qui va voir tous les élèves. »</p> <p>« C'est qu'elle aide ceux qui en ont le plus besoin. »</p> <p>« Qui aide plus les faibles. »</p> <p>« C'est d'interroger tout le monde un peu. »</p> <p>« Une maîtresse juste c'est une maîtresse qui ne devrait pas être raciste ou qui n'as pas de préféré. »</p> <p>« Pour être juste la maîtresse doit avoir la même attention envers les élèves. Etre sévère et gentille à la fois. »</p> <p>« Une maîtresse qui donne l'attention à tous les élèves. »</p> <p>« Pour moi une maîtresse juste c'est qu'elle traite tous les élèves pareil. »</p> <p>« Une maîtresse juste pour moi c'est qu'elle traite tous les enfants pareil. »</p> <p>« La maîtresse est juste quand elle a la même attention pour tout le monde. »</p> <p>« Elle doit être égale avec les élèves. »</p> <p>« Pour moi une maîtresse juste c'est une personne qui est gentille avec les enfants qui sont gentils et qui est méchante avec les enfants pas sages. »</p>		
<p>Question 5 :</p> <p><i>Pour toi l'école est juste si :</i></p> <p>(3 élèves n'ont pas compris et n'ont pas classé tous les items d'où le total des</p>	<p><i>Les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts</i> est le plus important.</p>	<p><i>Tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe</i> est le plus important.</p>	<p><i>Tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent</i> est le plus important.</p>
	2	10	4

réponses qui ne correspondent pas à 17.)	Puis <i>tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe.</i>	Puis <i>tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent.</i>	Puis <i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts.</i>	Puis <i>tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent.</i>	Puis <i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts.</i>	Puis <i>tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe.</i>
	1 (un élève a seulement coché cet item et n'a pas classé le reste)	0	4	6	0	3 (un élève a seulement coché cet item et n'a pas classé le reste)
	Enfin <i>tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent.</i>	Enfin <i>tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe.</i>	Enfin <i>tous les élèves sont aidés lorsqu'ils le demandent.</i>	Enfin <i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts.</i>	Enfin <i>tous les élèves sont écoutés et respectés par les enseignants et par leurs camarades de classe.</i>	Enfin <i>les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts.</i>
	1	0	4	6	0	3
Question 6 :	Tout à fait	Plutôt		Pas tellement		Pas du tout

<i>Aimes-tu venir à l'école ?</i>	6		6			3			2			
Question 7 : <i>Te sens-tu à l'aise dans la classe ?</i>	Tout à fait		Plutôt			Pas tellement			Pas du tout			
	7		7			1			2			
Question 8 : <i>Que changerais-tu dans la classe pour te sentir encore mieux ?</i> Réponses sélectionnées en lien avec notre thématique de recherches (nous n'avons pas tenu compte des réponses faisant appel aux matériels, etc.).	<p>- « J'aimerais que les élèves bavardent moins et fassent moins les guignols. »</p> <p>- « Que je sois assis à la meilleure place. »</p> <p>- « Je ne me sens pas bien dans la classe dans laquelle je suis. Je veux en changer. Ici je ne suis pas avec mes amis. »</p> <p>- « Je veux changer de maîtresse. »</p>											
Question 9 : <i>Combien de fois par jour lèves-tu le doigt en moyenne ?</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sup. à 10
	0	0	1	1	3	4	0	0	1	1	1	5
Question 10 : <i>Combien de</i>	Toujours			Souvent			Rarement			Jamais		

<i>fois la parole t'est-elle donnée ?</i>	1	10	6	0
<p>Question 11 : <i>Quelle est ton explication à cela ?</i></p> <p>Nous conserverons seulement les réponses où les élèves ont la sensation d'être « rarement » interrogés.</p>	<p>- «Je ne lève pas souvent le doigt. » (3 élèves)</p> <p>- « Parce que je ne demande pas beaucoup la parole. » (1 élève)</p> <p>- « La maîtresse ne m'interroge pas mais interroge les autres. » (1 élève)</p> <p>- « Parce que je ne travaille pas assez bien. » (1 élève)</p>			
<p>Question 12 : <i>Qu'est-ce qui fait que certaines fois tu ne lèves pas le doigt ?</i></p>	Tu as peur que ta réponse soit fausse.	Tu as l'impression que l'enseignant ne t'interroge pas souvent voire jamais donc tu n'essaies plus de prendre la parole.	Tu n'aimes pas prendre la parole devant toute la classe.	
	10	4	3	
<p>Question 13 : <i>As-tu le sentiment que l'enseignant interroge souvent les mêmes élèves ?</i></p> <p>Un élève n'a pas répondu...</p>	Oui	Non		
	8	8		
<p>Question 14 : <i>Aimes-tu avoir un rôle dans la classe (distribuer les</i></p>	Oui	Non		
	15	2		

<i>documents, les cahiers / aller écrire ou effacer le tableau, ...)</i> ?					
Question 15 : <i>En une semaine combien de fois environ penses-tu que l'enseignant te donne ce type de rôle ?</i>	Cette question est hors analyse puisque les élèves reçoivent chacun un rôle par semaine.				
Question 16 : <i>T'arrive-t-il, lors d'un travail en autonomie, de te sentir en difficulté ?</i>	Souvent	De temps en temps	Peu de fois	Jamais	
	2	13	2	0	
Question 17 : <i>Es-tu satisfait de l'aide, l'attention que t'apporte l'enseignant ?</i>	Très satisfait	Plutôt satisfait	Moyennement satisfait	Plutôt mécontent	Très mécontent
	6	7	4	0	0
Question 18 : <i>Si un élève éprouve des difficultés lors d'un exercice il est : Pourquoi ?</i>	Normal que l'enseignant aille l'aider et passe plus de temps avec cet élève.		Anormal que l'enseignant aille l'aider et passe plus de temps avec cet élève.		
	17		0		
	Justifications : - « Car nous méritons tous d'avoir de l'aide. »				

	<ul style="list-style-type: none"> - « Parce que s'il ne sait pas faire l'exercice il aura une mauvaise note. » - « Parce que chaque élève a le droit d'être aidé. » - « Parce que peut-être il ne comprend tout à fait. » - « Cet élève a des difficultés donc il a besoin d'aide pour qu'il comprenne aussi. » - « Il faut pousser cet élève à faire les exercices avec lui pour qu'il comprenne. » - « Parce qu'il doit comprendre. » - « Si la maîtresse l'aide pas il va pas y arriver. » 			
<p>Question 19 :</p> <p><i>Si un élève éprouve des difficultés lors d'un exercice il est :</i></p> <p><i>Pourquoi ?</i></p>	Normal que l'élève dispose de plus de temps.		Anormal que l'élève dispose de plus de temps.	
	13		4	
	<p>Justifications :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Parce que s'il ne comprend pas il met plus de temps à réfléchir. » - « Car il en a besoin. » - « Parce qu'ils ont besoin de plus de temps. » - « Il faut le temps qu'il comprenne l'exercice. » - « Peut-être que l'exercice est grand et que l'élève est lent. » 		<p>Justifications :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'élève doit être égal avec les autres. » - « Parce que sinon c'est injuste qu'il ait plus de temps. » - « Parce que tous les élèves doivent être égaux en terme de temps. » 	
<p>Question 20 :</p> <p><i>T'arrive-t-il d'être puni, sanctionné ?</i></p>	Souvent	De temps en temps	Peu de fois	Jamais
	2	3	5	7

<p>Question 21 : <i>Quelle en est la principale cause lorsque cela arrive ?</i></p> <p>Seulement 10 réponses puisque les élèves ayant répondu « jamais précédemment » ne devaient pas répondre à cette présente question.</p>	Bavardage	Retard	Devoirs non faits	Insolence	Autre
	5	1	1	3	0
<p>Question 22 : <i>Trouves-tu que le règlement de la classe est sévère concernant les punitions ?</i></p>	Oui il l'est trop		Il me convient		Il ne l'est pas assez
	4		12		1
<p>Question 23 : <i>As-tu déjà eu l'impression d'être puni de façon injuste cette année, alors que d'autres de tes camarades avaient le même comportement mais n'ont</i></p>	Oui			Non	

<p><i>pas été traités de la même façon ?</i></p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p>Justifications : - « Je défendais quelqu'un mais on ne m'écoutait pas ». - « On était plusieurs mais j'ai été le seul à être puni. »</p>			<p style="text-align: center;">11</p>			
<p>Question 24 : <i>As-tu déjà vécu ce sentiment d'injustice pour un de tes camarades cette année ?</i></p>	<p style="text-align: center;">Oui</p>			<p style="text-align: center;">Non</p>			
	<p style="text-align: center;">8</p> <p>Justifications : - « Parce qu'elle avait rien fait. » - « Quelqu'un s'est fait crier dessus alors que c'est quelqu'un d'autre qui avait fait la bêtise. » - « Oui la personne n'avait rien fait pour être punie. »</p>			<p style="text-align: center;">9</p>			
<p>Question 25 : <i>Penses-tu qu'en règle générale les punitions sont justes par rapport aux fautes commises par les élèves ?</i></p>	<p>Oui elles sont toujours justes.</p>	<p>Dans la plupart des cas elles sont justes.</p>	<p>Dans la plupart des cas elles ne sont pas assez sévères.</p>	<p>Dans la plupart des cas elles sont trop sévères.</p>	<p>Non elles ne sont jamais assez sévères.</p>	<p>Non elles sont toujours trop sévères.</p>	
	<p style="text-align: center;">4</p>	<p style="text-align: center;">9</p>	<p style="text-align: center;">2</p>	<p style="text-align: center;">1</p>	<p style="text-align: center;">0</p>	<p style="text-align: center;">1</p>	

<p>Question 26 : <i>As-tu quelque chose à ajouter, à laquelle tu penses, qui te ferait dire qu'il y a une certaine injustice dans la classe ?</i></p>	<p>- « Parfois il y en a qui prennent un mot alors que c'est l'autre qui nous parlait ».</p>
---	--

Annexe 13 : Matrice de condensation des données de l'entretien d'auto-confrontation (relatives aux réponses du questionnaire)

	Question présentée aux élèves en lien avec réactions de la PE	Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation où les élèves éprouvent un sentiment d'injustice et que Madame A. est en accord avec cela	Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation où les élèves éprouvent un sentiment d'injustice et que Madame A. est en désaccord avec cela
Mérite	<i>Selon toi, l'enseignant a-t-il des élèves qu'il préfère ? Si oui, quel facteur te fait penser cela ?</i>	« Ça c'est très intéressant, de savoir que y'a des « excellents » à des élèves alors qu'ils ont fait une faute. Ça normalement ça ne devrait pas arriver. » « si je mets <i>excellent</i> c'est qu'il n'y a aucune erreur »	
Bien-être général	<i>Te sens-tu à l'aise dans la classe ? (l'élève a répondu pas du tout)</i>		« Alors ça je sais qui c'est, elle nous fait son cinéma parce qu'elle a été séparée de ses copines, mais ça c'est pour son bien, on a divisé les éléments perturbateurs entre les deux classes justement. »
Répartition de la parole	<i>Selon toi, l'enseignant a-t-il des élèves qu'il préfère ? Si oui, quel facteur te fait penser cela ?</i>		« « Elle donne la parole plus à certains » ça c'est vrai, puisqu'on l'a dit. » « Après que des élèves ne se trouvent pas assez interrogés c'est possible et que, oui c'est bien le reflet, je trouve que c'est que ça

			reflète bien. »
	<i>Par rapport à météo des humeurs</i>		« Et je sais pas si ces enfants-là auraient aimé que je leur pose la question ou pas et peut-être qu'ils se sentent un peu injustes en se disant « mais tiens ça ne doit pas l'intéresser de savoir pourquoi je vais pas bien. » « C'est intéressant et puis peut être partager aussi, ceux qui vont pas bien, peut être que tous les enfants en soient conscients. » « sans prendre plus de temps je pense que ça pourrait être plus efficace. Voilà. »
Comportements inappropriés / Transgressions	<i>Selon toi, l'enseignant a-t-il des élèves qu'il préfère ? Si oui, quel facteur te fait penser cela ?</i>		« « Il y en a qui ont le droit de faire des choses et d'autres pas », ça c'est vrai. Il y en a qui ont le droit de se déplacer parce qu'ils arrivent pas à tenir assis à leur place mais les autres je les empêche pas de se déplacer. Voilà, donc c'est vrai que c'est... C'est intéressant de voir que ça les dérange. »
	<i>En comparaison avec l'an dernier / répercussions sur autres élèves</i>	« L'année dernière où j'en avais beaucoup il fallait, ça demandait beaucoup plus d'énergie et beaucoup plus de patience pour les autres qui, qui se pliaient aux	

		<p>règles. »</p> <p>« l'année dernière on avait dit qu'il fallait plus d'indulgence parce que sinon on les maintenait pas et on avait accepté au début et la renégociation des règles de vie y'en a deux ou trois qui ont dit que ce n'était plus du tout possible, donc il fallait qu'ils se mettent au même rythme que les autres. Il ne fallait plus qu'il y ait autant de différence. »</p> <p>« Moi ceux que je plains le plus c'est les élèves qui sont toujours très sages. »</p> <p>« « quand on le note à la fin de la semaine, qu'on met que c'est très bien, vraiment je les félicite que vraiment je suis contente. Et du coup ils peuvent choisir leur responsabilité de la semaine d'après et on commence par ces enfants-là qui ont été très sages. Voilà. C'est une façon aussi de compenser. »</p>	
<p>Conclusion :</p>	<p><i>Eléments clés du sentiment de justice :</i></p> <p>« j'ai deux, trois élèves qui sont perturbateurs mais comme ils me connaissent et que je les connais, on arrive à mieux les gérer. »</p> <p>« Là c'est plus le lien de confiance, et puis ils savent surtout jusqu'où ils peuvent aller et ils savent que les limites elles sont bien placées. Mais bon avec les autres ils testent. »</p> <p>« laisser la place à la parole et laisser dire ce que les enfants ont à dire »</p>		

	<p>« ils osent dire des choses parce qu'ils ont confiance, parce que jamais ils auraient dit des choses comme ça si ils avaient pas confiance en moi »</p> <p><i>Difficulté dans pratique / Amélioration possible :</i></p> <p>« ça demande toujours à être amélioré et suivant la classe que l'on a c'est très variable. »</p> <p>« Mais c'est un combat de toutes les minutes et c'est vrai que c'est, c'est difficile de toujours penser à tout. Et puis notre propre ressenti, en tant que personne, n'est pas forcément toujours neutre non plus. »</p>
--	--