

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

***La littérature de jeunesse et les
désordres à l'école.***

Présenté par DAROLLES Elsa

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Paolacci, Véronique, MCF du langage

Co-directeur-trice de mémoire :

Rep, Charlotte, PRCE Lettres

Membres du jury de soutenance

Nom et Prénom	Statut

Soutenu le 17 / 06 / 2025

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

U Université
de Toulouse

UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : Elsa Darolles

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : La littérature de jeunesse et la gestion des désordres à l'école.

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 recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à : Montauban

le : 13.12.2024

Signature de l'étudiant.e



Sommaire

Introduction.....	2
Partie 1 : Des désordres en classe ?.....	6
Chapitre 1 : La classe, un espace pour apprendre ensemble.....	6
1.1. Double mission de l'enseignant.....	6
1.2. Différentes pédagogies coopératives.....	8
1.3. Gestion des désordres scolaires et ses variables.....	11
Chapitre 2 : Punitions, sanctions ou désordres.....	13
2.1. Point de vue historique et juridique.....	13
2.2. Définitions et concepts.....	15
Chapitre 3 : Élèves et albums de jeunesse.....	16
3.1. Sens de la scolarité pour un élève.....	16
3.2. Albums de jeunesse et la gestion des désordres : quel point de vue ?.....	18
Partie 2 : Expérimentation en classe de cycle 2.....	24
Chapitre 1 : Méthodologie.....	24
Chapitre 2 : Mise en œuvre.....	28
Chapitre 3 : Recueil des données.....	29
Chapitre 4 : Résultats.....	32
Partie 3 : Discussion et conclusion.....	35
Bibliographie.....	38
Annexes.....	41

Introduction

Pour devenir professeur des écoles, il est nécessaire, de passer le CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles). Pour cela, il faut dans la plupart des cas, suivre la formation Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1^{er} degré (MEEF). Celle-ci est composée d'un enjeu à la fois didactique et pédagogique. Dans ce mémoire, l'aspect didactique va être le plus sollicité en s'interrogeant sur la gestion des désordres à l'école. Pour appuyer cette question, les albums de littérature de jeunesse seront des outils essentiels. Le thème de ce mémoire concerne la gestion des désordres scolaires, car l'ensemble des enseignants se présentant devant une classe y est quotidiennement confronté. Actuellement, il est nécessaire de s'interroger sur la gestion des désordres en tant que futur.e.s enseignant.e.s. Avant de commencer, l'interrogation de départ est de savoir comment gérer sa classe pour favoriser les apprentissages des élèves. La gestion de classe peut sembler insurmontable pour certains enseignants, notamment pour la gestion de la classe, voire même la violence. De nombreuses questions peuvent arriver lorsqu'un élève refuse de travailler, qu'un autre tente de se valoriser ou de se rendre plus impressionnant aux yeux des autres, notamment des enseignants ou de ses camarades, ou bien que l'un d'entre eux empêche de faire classe. Parfois, ce sont la répétition des conflits qui amène les enseignants à s'interroger, comme par exemple quand est-ce que les élèves se disputent ? Quand sont-ils agressifs ? En créant des conditions de travail dans un climat apaisé, l'enseignant et les élèves vont pouvoir prendre du plaisir à être en classe. Il n'est pas donné à tous les professeurs de résoudre certains conflits, d'obtenir une classe tranquillisée avec des élèves attentifs. En y réfléchissant, certaines paroles et habitudes provoquent des gestes contre-productifs. L'enseignant doit sans cesse s'intéresser aux enfants, en se demandant ce qui les motive et les attire afin de pouvoir avancer tous ensemble. Cela met en lumière une approche pédagogique fondée sur l'écoute, l'observation et la compréhension des élèves. L'intérêt porté aux enfants souligne l'importance d'une pédagogie différenciée et de l'adaptabilité de l'enseignant pour favoriser un environnement d'apprentissage où tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités, peuvent progresser ensemble. Il peut arriver aux professeurs de ne pas être toujours enthousiastes en classe pour diverses raisons, mais les professeurs se doivent de sourire aux enfants lorsqu'ils arrivent en classe le matin, de leur transmettre des énergies positives tout au long de la journée afin de pouvoir enseigner et de rendre les élèves curieux avec l'envie d'apprendre.

Évidemment, comme le dit Philippe Meirieu (1997), certaines fois, l'enthousiasme n'est plus là, mais il est important de garder espoir et, pourquoi pas, réaliser quelques changements pour que tout le monde se sente au mieux au sein de l'école. Après des années de formation, tous les enseignants sont capables de concevoir des séances et des séquences d'une grande qualité. Or, dans la pratique, lorsqu'un élève peut être amené à ne pas coopérer, même les meilleures préparations ne valent rien si la gestion de la classe n'est pas contrôlée. Les élèves ont le pouvoir de réduire à néant toutes les heures de préparation. La gestion de la classe est sans cesse de l'essai-erreur, tous les élèves sont différents, ce qui implique qu'il est nécessaire de s'adapter à chacun d'eux. La posture d'autorité travaillée par Yves Soulé et Dominique Bucheton (2009) qui ont contribué à une réflexion importante sur l'équilibre entre autorité et bienveillance, est au cœur de la gestion de la classe et de la réussite scolaire des élèves. À l'école, la posture d'autorité est également un élément clé dans le processus éducatif. Elle désigne l'attitude adoptée par les enseignants pour maintenir l'ordre, assurer le respect des règles et favoriser un environnement propice à l'apprentissage. Cette autorité, loin d'être une simple imposition de pouvoir, se construit autour de la bienveillance, de la rigueur et de la cohérence. L'objectif n'est pas de créer une relation de domination, mais plutôt d'instaurer un cadre stable où les élèves se sentent à la fois encadrés et respectés. Une posture d'autorité bien maîtrisée permet à l'enseignant de guider les élèves tout en instaurant un climat de confiance, essentiel à leur épanouissement et à leur réussite scolaire. Cependant, cette posture doit savoir s'adapter aux différentes situations et aux besoins spécifiques des élèves, pour éviter qu'elle ne se transforme en autoritarisme ou en répression. La législation relative à l'autorité des enseignants en France est principalement abordée dans le cadre de la loi pour une école de la confiance, promulguée le 26 juillet 2019, suite à des travaux parlementaires visant à réformer le système éducatif français. Cette loi, publiée au Journal officiel de la République française (JO), introduit plusieurs mesures pour renforcer l'autorité des enseignants et améliorer la gestion des comportements en classe. Parmi les principaux points relatifs à l'autorité des enseignants, on retrouve :

Renforcement de l'autorité pédagogique : L'enseignant conserve une autorité indispensable pour garantir un cadre de travail propice à l'apprentissage. La loi prévoit de mieux encadrer le comportement des élèves afin de favoriser un environnement respectueux et serein.

Sanctions et mesures disciplinaires : Un des éléments marquants de cette loi a été la clarification des procédures disciplinaires, permettant aux enseignants de gérer les comportements perturbateurs de manière plus efficace. Cela inclut notamment le renforcement du rôle des chefs d'établissement pour soutenir les enseignants dans l'application des règles.

L'autorité des enseignants est également mise en avant dans la loi en lien avec le respect des principes de la laïcité et des valeurs républicaines. La loi de 2019 a ainsi mis l'accent sur la nécessité pour l'enseignant de maintenir un environnement où ces principes sont respectés.

Discipline et continuité pédagogique : La loi a aussi facilité les mesures permettant aux enseignants de garantir une continuité dans les enseignements, notamment lors de situations exceptionnelles, en renforçant leur pouvoir décisionnel pour le bien-être scolaire et l'organisation des enseignements.¹

Ces réformes visent à donner aux enseignants les moyens de préserver leur autorité dans un environnement scolaire de plus en plus diversifié, tout en respectant les droits et les libertés des élèves.

L'utilisation du support albums de jeunesse dans le cadre d'un mémoire portant sur les problèmes de désordres scolaires commis par les élèves permet de mettre en lumière l'importance de l'éducation socio-émotionnelle dès le plus jeune âge. Les albums de jeunesse, à travers leurs récits et illustrations, constituent des outils pédagogiques puissants pour aborder les comportements sociaux et émotionnels des enfants. En explorant des thématiques telles que la gestion des émotions, la coopération, le respect des autres ou encore la résolution de conflits, ces ouvrages offrent aux élèves un espace de réflexion qui peut favoriser l'apprentissage de comportements appropriés. Les albums peuvent aussi être utilisés pour aborder directement les comportements problématiques. Grâce à des histoires mettant en scène des personnages confrontés à des dilemmes moraux, des conflits ou des difficultés émotionnelles, ces supports permettent aux élèves de s'identifier à ces personnages et de mieux comprendre les conséquences de certains comportements. Ils favorisent ainsi une prise de conscience et une gestion plus efficace des comportements inadaptés. Par ailleurs, dans un cadre pédagogique, les albums de jeunesse peuvent être intégrés à des discussions de groupe, des activités de réflexion ou des ateliers. Cette approche permet de sensibiliser les élèves aux bonnes pratiques sociales et de renforcer les liens émotionnels entre les enfants, ce qui peut jouer un rôle clé dans la prévention des comportements perturbateurs en classe.

En somme, l'intégration des albums de jeunesse dans l'analyse des comportements scolaires ouvre une perspective nouvelle sur les moyens de prévenir, comprendre et gérer les comportements problématiques. Ces supports offrent une approche complémentaire et dynamique qui lie apprentissage émotionnel et comportement social, tout en favorisant un climat scolaire plus serein et respectueux.

La problématique de ce mémoire est donc : Comment les albums de littérature de jeunesse abordent-ils la gestion des désordres en classe ? L'une des principales difficultés de ce mémoire va être la difficulté de recueil des pratiques enseignantes en raison des tabous de celle-ci.

1 Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Journal officiel de la République française. (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr>

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées afin d'orienter la réflexion et l'analyse. Ces hypothèses visent à explorer de quelle manière les albums de jeunesse peuvent offrir des solutions ou des pistes de réflexion sur les comportements perturbateurs en milieu scolaire, tout en mettant en lumière le rôle des enseignants dans ce processus.

- La première hypothèse est que les albums de jeunesse présentent des modèles de gestion des désordres comportementaux.
- La deuxième hypothèse est que les albums permettent de sensibiliser les élèves à l'importance des règles et de la coopération en classe.
- La troisième hypothèse formulée est que les albums de jeunesse favorisent l'empathie et la compréhension des autres pour prévenir les désordres en classe.
- La dernière hypothèse est que l'utilisation des albums de jeunesse renforce la relation enseignant-élève dans la gestion des désordres.

Pour ce mémoire, nous allons tout d'abord commencer par le cadre théorique, avec dans un premier temps la classe, un espace pour apprendre ensemble, puis l'historique et les définitions, et enfin les élèves et les albums de littérature de jeunesse. Ensuite, dans un deuxième temps, nous aborderons la méthodologie du recueil de données avec d'abord les choix et la mise en œuvre, puis les résultats ainsi que la discussion.

Questions de recherche choisie : De quelle manière les albums de littérature de jeunesse contribuent-ils à la compréhension et à la gestion des comportements perturbateurs en milieu scolaire ?

Partie 1 : Des désordres en classe ?

Chapitre 1 : La classe, un espace pour apprendre ensemble

1.1. Double mission de l'enseignant

En classe, l'enseignant a pour mission « d'enseigner », il est donc essentiel de tenter de définir ce terme. D'après le Larousse, enseigner signifie « faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons ». Le Robert lui définit le terme enseigner comme « transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances, des techniques) ». D'après ces deux dictionnaires, aucun ne parle de la gestion de la classe, seulement celui des apprentissages. Or, dans une classe, l'enseignant est partagé par deux enjeux. Le premier est de gérer les apprentissages (enseigner les programmes) et le second est la gestion de la classe (organiser les règles de vie de la classe). Par la gestion de la classe, il est entendu de créer des conditions favorisant les apprentissages pour les élèves. Ces deux gestions sont appelées par Doyle le « double-agenda » en 1986. De plus, il définit la gestion des désordres comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage ». Martineau et Gauthier (1999) redéfinissent ce terme comme : « Un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage. ». Mais, pour pouvoir maîtriser ce « double-agenda » facilement, l'expérience de l'enseignant entre en jeu. En effet, l'effet enseignant dans l'organisation de la classe n'est pas seulement une question de gestion matérielle, mais aussi de gestion relationnelle et pédagogique. Les enseignants doivent réussir à organiser un environnement clair, structuré et respectueux afin d'avoir plus de chances de prévenir les désordres et de favoriser un climat propice aux apprentissages.

En 2013, Timothy W. Curby a réalisé une étude qui montre l'impact déterminant de la relation entre les élèves et l'enseignant. « Quand l'enseignant est proche et chaleureux avec les enfants, individuellement, prête attention à leurs émotions, à leurs besoins d'apprentissage, il rend les élèves plus autonomes et responsables dans la classe. ». Ce

soutien affectif a des répercussions positives dans plusieurs domaines, notamment dans les problèmes de comportement qui diminuent.

En début de carrière, il n'est pas donné à tous les enseignants d'obtenir une autorité toute acquise. Les professeurs sont partagés entre le fait qu'il soit nécessaire d'être juste, ferme et structuré : être sympathique mais pas trop, avoir de l'autorité sans être autoritaire, être drôle mais raisonnable, sérieux mais pas trop strict. Cette complexité a intéressé des chercheurs comme Dominique Bucheton (1999), qui s'est interrogé sur les « postures enseignantes ». Elle en a recensé six : « Une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage, une posture de contre-étayage qui signifie que l'enseignant peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite. » La troisième posture est « l'accompagnement : le maître apporte une aide ponctuelle ». Ensuite, « une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. ». Les deux dernières postures sont « lâcher-prise » et « magicien ».

La posture du lâcher-prise est définie par le fait que « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent ». Celle du magicien est réalisée « par des jeux, par des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves ».

L'éducation n'est pas d'avoir du pouvoir sur les enfants. Pour ne pas se laisser déborder par les élèves, ce n'est pas l'autorité qui permettra de résoudre quelconque problème. Les enfants ne doivent pas nous obéir parce qu'ils ont peur. Obtenir une classe silencieuse et immobile parce que l'enseignant intimide ses élèves ne permettra pas pour autant aux élèves d'être disponibles à de nouveaux apprentissages. Lorsqu'un élève commet un désordre, il n'a pas seulement la solution de se soumettre ou de se rebeller, nous pouvons aussi coopérer ensemble pour trouver une solution qui conviendra à tous. Aucun enseignant ne prendra du plaisir à passer toute sa journée à crier et à être agacé en donnant des ordres à tout-va.

1.2. Différentes pédagogies coopératives

En France et dans le monde, il existe diverses pédagogies. Ici, nous allons nous intéresser aux pédagogies coopératives. S'intéresser aux pédagogies coopératives lorsqu'on s'intéresse aux désordres scolaires est pertinent pour plusieurs raisons, car ces pédagogies offrent des approches qui peuvent répondre de manière positive aux problèmes rencontrés dans les systèmes éducatifs. Tout d'abord, il y a la réduction des conflits et de la violence, l'engagement et la motivation des élèves, mais aussi le développement de compétences sociales et émotionnelles, l'approche différenciée et inclusive, le renforcement de la responsabilisation collective et la prise en compte des besoins individuels et collectifs. Les pédagogies coopératives ont toutes un seul et même lien qui est la coopération. Commençons par le pédagogue qui est sûrement le plus célèbre : Célestin Freinet a étudié à l'École normale d'instituteurs de Nice en 1912 et a été envoyé au front en 1916. Ce professeur a reçu une balle qui lui a transpercé le poumon, il a été, en tant qu'ancien combattant, invalide à vie de 70 %. Cette invalidité va entraîner de lourdes difficultés lors de son retour en classe. Célestin Freinet va donc devoir adapter sa pédagogie, qui va notamment s'intéresser à l'imprimerie. En effet, les élèves vont rédiger un texte libre. Certains d'entre eux seront corrigés en classe entière pour être publiés. Puis va en découler la correspondance avec d'autres écoles ainsi que le journal scolaire. L'invention de la « pédagogie coopérative » a donc vu le jour et ne va cesser d'évoluer. De plus, Célestin Freinet va transformer la relation maître-élève. Tout d'abord, il va cesser les entrées en rang, les alignements de pupitres et retirer l'estrade. Sylvain Connac (2010) définit les pédagogies coopératives comme « une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative ». De plus, selon lui, ce type de pédagogie permet de prévenir et de régler les conflits et c'est ce qui est particulièrement intéressant pour le sujet de ce mémoire. De nombreux outils sont présents dans les écoles pour gérer les désordres, comme l'échelle du comportement qui est composée de différents artefacts. Le premier est une affiche sur laquelle figurent sept niveaux de comportements hiérarchisés. Les étiquettes des prénoms des élèves sont placées en face de chaque niveau. L'attribution des niveaux de l'échelle est réalisée en fonction du comportement de l'élève en classe et du nombre de signalements de

comportements inappropriés signifiés par l'enseignante. Un exemple d'une échelle de comportement mise en place dans une école peut être consulté en annexe 1.

Le deuxième dispositif qui permet la gestion de la classe est le conseil d'élèves : d'après le site Éduscol, la définition d'un conseil d'élèves est :

Une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. Il peut donc remplir différentes fonctions :

- il accueille des propositions de travaux à mener (de recherche, sorties, projets) concernant un groupe d'élèves ou la classe entière (conseil de coopérative/coopération).
- c'est un outil de régulation dans lequel sont co-élaborées les règles de fonctionnement de la classe (conseil de vie de classe). Ces règles sont amenées à évoluer grâce à la pratique et au vécu ; elles ne sont jamais figées. Il permet d'identifier et de résoudre des problèmes rencontrés dans la classe, en lien avec le travail des élèves, ou dans l'établissement, de trouver des solutions, de proposer des réparations.
- il arrive qu'un cas concret soulevé en conseil (exemple : une bagarre dans la cour) puisse faire l'objet d'une discussion sur le respect d'autrui, le vivre-ensemble, et déclenche un débat à visée philosophique (DVP)¹. Il s'agira alors d'aider les élèves à problématiser et à discuter de façon plus abstraite sur les valeurs engagées par tel ou tel geste. Ce débat peut être alors fixé en-dehors d'un temps de conseil d'élèves, de manière à garantir le respect de l'ordre du jour et à permettre le développement de la discussion. Il pourra par la suite servir de base à un enseignement disciplinaire.²

Pour Oury (1967), le conseil d'élève est comme l'œil du groupe (les comportements de chacun apparaissent aux yeux de tous), le cerveau du groupe (les analyses de fonctionnement et les décisions collectives sont réalisées par le collectif d'élèves et l'enseignant), le rein du groupe (évite bon nombre de coups de pieds ou d'insultes. Le conseil draine les énergies bloquées dans les tensions, les conflits, les inhibitions, les récupère, les réoriente) et le cœur du groupe (c'est le lieu et le moment pour penser de nouveaux projets qui répondent aux intérêts et aux désirs des élèves). Maintenant, abordons la fiche de réflexion qui désigne un outil de régulation des comportements inappropriés des élèves que nous qualifierons de différencié. En effet, sa première visée est moins de réguler le comportement de l'élève de manière immédiate que de lui permettre de réfléchir sur ses sources et ses conséquences. À cette visée réflexive s'ajoute le plus souvent une visée productive en invitant l'élève à se projeter sur des solutions concrètes pour réparer les conséquences de ses agissements et / ou prévenir leur apparition. Cette double visée incite les enseignants à concevoir des sanctions éducatives. Un exemple de fiche de réflexion est en annexe 2. Celle-ci permet de voir un exemple avec les quatre étapes suivantes : l'élève doit d'abord expliquer ce qu'il a fait, ensuite, il doit exprimer ce

2 Site Éduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), repéré à : [download](#)

qu'il ressent. Après, l'élève raconte ce qui a provoqué son acte. Il termine en réalisant une proposition pour réparer son acte.

Les entretiens enseignants-parents peuvent apparaître comme un outil essentiel, car, qu'ils le veuillent ou non, les enseignants du premier degré sont en partenariat avec les parents. D'après Tardif et Lessard en 1999, les incitations à coopérer sont constitutives des prescriptions faites aux enseignants. Les messages clairs, promus au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet, sont décrits par Éduscol comme une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école. La démarche est plutôt simple : l'élève « victime » exprime ses sentiments, ses émotions et verbalise la souffrance qu'il a ressentie. L'élève « agresseur doit développer de l'empathie du point de vue d'autrui et ce qu'il a fait. D'après Éduscol, « Le message clair vise donc à orienter la discussion vers la résolution non-violente de petits différends, à désamorcer de petits conflits entre pairs, dans un esprit de responsabilité, de respect mutuel et de construction de l'autonomie. À ce titre, il apparaît comme un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré. »

Nous venons donc de voir différentes méthodes pour réguler ou réparer un désordre. Tout au long de ce mémoire, il va être intéressant de comparer les différentes pratiques vues en classe avec les albums de littérature de jeunesse pour voir si cela apparaît comme une solution proposée.

1.3. Gestion des désordres scolaires et ses variables

Après avoir vu que les enseignants sont partagés entre deux missions, gestion de classe et gestion des apprentissages. Il est intéressant de voir que la gestion des désordres est composée de différentes variables avec une liste non exhaustive. La première est le cycle des élèves. Les élèves de cycle 1 ne vont pas avoir le même comportement que les cycles 2 ou 3. Tout d'abord, les élèves n'auront pas le même comportement. Au fur et à mesure des années, l'élève doit apprendre le vivre-ensemble. Les enseignants n'auront donc pas la même régulation en fonction de ce que fait l'élève au regard de son âge. Aussi, les pratiques ne vont pas être les mêmes. La régulation des comportements ou des désordres est mise en place dans les établissements pour deux raisons majeures :

- pour le respect d'autrui
- pour pouvoir poursuivre les apprentissages dans un espace considéré par l'enseignant comme propice.

De plus, l'enseignant doit être attentif à la différenciation. Commençons par définir ce terme, qui, d'après Éduscol, vise à prendre en compte les besoins individuels des élèves. Sur le site Canopé, un article intitulé « Différenciation pédagogique : définitions, enjeux, leviers » (2022). Nous pouvons voir que différencier permet de s'inscrire dans le cadre législatif et favorise les enjeux éthiques et sociétaux avec différentes lois :

- Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : « mettre l'enfant au cœur du système » + adaptation de l'enseignement pour la prise en compte de la diversité des élèves
 - Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 : focus sur les élèves en difficulté & dispositifs d'aides (aides & remédiations, programme personnalisé de réussite éducative (PPRE))
 - Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République : élévation du niveau de tous les élèves et réduction des inégalités.
 - Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.³

Mais alors, si c'est l'enseignant qui intervient au moment du désordre, c'est lui qui le décide, et donc c'est lui qui choisit si cela est un désordre ou non et s'il va intervenir. Un nouveau facteur va alors rentrer en jeu, c'est celui de l'humeur de l'enseignant. De plus,

3 Canopé, Différenciation pédagogique: définitions, enjeux, leviers » (2022). Différenciation pédagogique & postures

l'âge de l'enseignant va avoir un effet sur la gestion des désordres : un enseignant avec peu d'expérience va vouloir faire preuve d'autorité⁴ afin de ne pas se laisser dépasser par sa classe. Un enseignant avec plus d'expérience va avoir vécu de nombreuses situations dans son parcours, ce qui va lui permettre de prendre appui sur le passé pour gérer au mieux le désordre. En somme, un même désordre à un même moment de la journée ne sera pas géré de la même manière, car cela dépend de l'enseignant. Une nouvelle variable du désordre va être l'instant auquel il apparaît. Si un élève a déjà été rappelé à l'ordre à plusieurs reprises, le prochain élève qui va commettre un désordre a plus de chances de se faire interpeller, même si cet élève n'en a produit qu'un seul. De plus, en fonction de la notion qui est vue, certains enseignants feront preuve de moins de patience si la notion est pour eux complexe et nécessite une concentration très importante. La dernière variable que nous relèverons ici est le placement des élèves. En effet, si les élèves sont placés deux par deux ou en îlots, cela entraîne une différence majeure, la communication. Un enseignant qui décide de former des îlots souhaite provoquer de la coopération entre les élèves, ce qui amène à une communication entre eux. Ces enseignants-là seront donc moins exigeants sur les questions de bavardages.

Dans cette partie, nous avons donc vu qu'il existe quelques variables de désordres et de régulation, mais en réalité, il y en a une quantité infinie, car il y a autant de choix de gestion de désordres que d'enseignants. Les élèves n'ont pas besoin que l'enseignant joue le rôle d'arbitre en cherchant à trouver un coupable ou à leur donner une solution toute faite. Ils ont besoin de percevoir la confiance de leur professeur et de croire en leur capacité à trouver une solution ensemble et par eux-mêmes. Dans ce sens, il serait essentiel que l'enseignant ne fasse pas de jugement, mais énonce les faits de ce qui s'est passé aux élèves, puis qu'il les aide à formuler ce dont chacun d'entre eux pourrait avoir besoin. Le prérequis fondamental à l'apprentissage de la résolution de conflits est donc la maîtrise du vocabulaire et des émotions.

4 Le Larousse définit le terme autorité comme : « Pouvoir de décider ou de commander, d'imposer ses volontés à autrui ».

Chapitre 2 : Punitions, sanctions ou désordres

2.1. Point de vue historique et juridique

Il est essentiel de retracer l'historique de la punition à l'école car la transformation des normes éducatives et l'appréhension des désordres scolaires n'ont pas toujours été une évidence.

Des punitions corporelles à l'émergence des préoccupations éducatives au XIX^e siècle : hérité du Moyen-Âge, l'usage des punitions est courant et légitime jusqu'à la fin du XIX^e siècle (Carron, 1999). C'est à la fin du XIX^e siècle que la société française va rejeter petit à petit les punitions corporelles. En effet, à cette période-là, la législation par des textes réprime les violences faites aux enfants et protège ceux qui en sont victimes (lois du 19 avril 1898 et du 24 juillet 1889). Dans le champ scolaire, la réforme de 1890 marque la volonté de conférer une valeur éducative aux punitions. "Les punitions auront toujours un caractère moral et réparateur ; le piquet, les pensums, les privations de récréation, la retenue de promenade sont formellement interdits" (arrêté du 2 juillet 1890). Dès les années 1990, de nombreux chercheurs vont réaliser des travaux sur la sanction et la punition à l'école. En 1993, Defrance va travailler sur les sanctions et la discipline : selon lui, l'enjeu est à la fois disciplinaire et pédagogique. S'appuyant sur de nombreux témoignages d'élèves, l'auteur montre pourquoi des situations de blocage ou des conflits violents peuvent survenir et comment il est possible d'en sortir en permettant aux jeunes de trouver des repères et d'accepter des règles valables pour tous. Cet ouvrage, publié pour la première fois en 1993 et qui a vu depuis la plupart de ses propositions reprises dans les textes officiels, fournit aux parents et aux éducateurs des clés de compréhension de l'institution scolaire et, en particulier, des repères juridiques clairs. Puis Prairat, en 2003, va aborder la sanction éducative. Il expose ses effets et analyse les conditions requises pour que cette dernière participe à la responsabilisation et à la socialisation de l'enfant. Il dit : « Sujet tabou et pratique honteuse, la question de la sanction a longtemps été frappée d'indignité intellectuelle » (P.3).

Robbes, quant à lui, va en 2016 travailler sur l'autorité éducative et va développer l'hypothèse selon laquelle le rapport qu'un enseignant entretient avec l'autorité à travers son histoire personnelle et ses expériences éducatives va avoir des conséquences sur ses façons de la penser et de l'exercer. En 2018, c'est Debardieux qui va s'intéresser aux

alternatives pédagogiques à la punition. Il va dans un premier temps donner les chiffres de ce qu'il se passe réellement, puis proposer différentes disciplines "coopératives et positives" qui ne se veulent pas être des modèles universels, mais des propositions à apporter aux enseignants.

2.2. Définitions et concepts

En effet, les désordres scolaires sont une des notions étudiées par diverses disciplines des Sciences Humaines et Sociales, notamment en sociologie, en psychologie et en psychanalyse. Il est essentiel de commencer par définir le terme de sanction. Selon Prairat (2011), la sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable. C'est une consécration, une manière de rendre un texte obligatoire. D'après le Larousse, ce terme est défini comme « Une mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi ». Le terme punition est lui défini dans le Larousse comme « Peine infligée pour un manquement au règlement, en particulier à un élève ». Prairat a recherché la distinction entre sanction et punition et il en conclut que : « La sanction est entendue au sens large comme l'acte par lequel on rétribue un comportement qui porte atteinte aux normes, aux lois, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué » (Prairat, 1997). Debardieux (2022) lui explique ceci : « Si nous employons, et continuerons à employer le terme de punition, c'est très volontairement, malgré les incitations à positiver cette pratique et à en déplacer le sens vers la « sanction », jugée moins infamante ». Il est désormais temps de s'intéresser au terme de désordres. Après les différentes lectures, les désordres scolaires peuvent donc renvoyer chez les élèves à des comportements individuels et/ou collectifs, des attitudes, à des représentations qui perturbent le fonctionnement « ordinaire » de l'école ou sont perçus comme tels par les enseignants. Réguler des désordres apporte un dilemme à l'enseignant entre dimension coercitive et dimension éducative. C'est pourquoi le terme de sanction sera favorisé à celui de punition. Le terme clé réside tout de même autour de l'autorité. En latin, autorité se dit « auctoritas », ce qui veut dire que la personne qui détient l'autorité peut guider, conseiller et inspirer. Beaucoup considèrent l'autorité comme punitive ou permissive, mais, dans le cadre scolaire, l'autorité est principalement éducative. Cette autorité permet essentiellement d'assurer un cadre favorable aux situations d'enseignement-apprentissage. Selon Roelens (2023), « l'autorité n'est donc ni le pouvoir (qui contraint), ni la domination (qui enferme dans une hiérarchie sociale, de genre, etc.), ni le droit (qui définit le *légal*, non le *légitime*), ni la violence, la puissance ou la menace (qui nient l'autonomie du sujet), ni la manipulation (qui trompe), ni l'autoritarisme (qui interdit la résistance autonome). »

Chapitre 3 : Élèves et albums de jeunesse

3.1. Sens de la scolarité pour un élève

Nous pouvons nous demander pourquoi il y a des perturbations au sein de la classe. L'élève évolue donc dans la classe, ces actions sont une réponse à l'incitation du milieu. Le comportement qui est appris par imitation, prend place dans la classe. Les perturbations qui peuvent avoir lieu en classe peuvent être le bruit, l'agitation, les conflits avec les autres, le travail non fait ou encore le mal-être. Ferguson, en 2003, a écrit que "Lorsque les individus ne se sentent pas valorisés ou appréciés au sein de leur organisation, ils se désintéressent et se désengagent". Aussi, les difficultés de comportements peuvent être en relation avec les situations d'apprentissage qui leur sont proposées. Les origines de ces comportements peuvent être diverses : une tâche trop simple ou trop répétitive. De plus, les élèves peuvent ne pas avoir compris ce qu'il y a à faire, ou parce qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires, ou bien ils peuvent ne pas avoir les prérequis nécessaires pour effectuer la tâche demandée. Lors d'une activité de groupe, l'élève peut ne pas trouver sa place dans l'activité. Certains ont le ressenti de se sentir en échec avant même de se lancer dans la tâche. Pour conclure, la vie privée des élèves peut provoquer des inquiétudes et perturber l'activité proposée. D'après Tousignant (1985), les élèves peuvent acquérir quatre modalités d'implication : la transformation, l'application, l'esquive et enfin la déviance. La déviance peut être définie par les sociologues comme la transgression d'une norme. Toute déviance nécessite donc l'existence de normes et de comportements qui ne correspondent pas aux attendus du cadre normatif posé. Les normes sont un ensemble d'obligations ou d'interdictions qui reposent sur des valeurs posées au sein d'une société pour orienter ou accompagner le comportement des individus. En tant qu'adultes, nous considérons que certaines règles sont implicites, mais elles ne le sont pas pour autant avec les élèves. Il est donc essentiel de clarifier ce qui est permis ou non. Du point de vue des élèves, il peut être étonnant de ne pas avoir le droit de sauter dans les escaliers, mais d'avoir le droit en Éducation Physique et Sportive (EPS).

Tout enseignant qui est arrivé dans une classe a déjà entendu, « Lui, il est insupportable. » mais pour que l'enfant catégorisé comme tel ne le soit plus, il est impératif de lui retirer cette étiquette. Il est essentiel de le regarder différemment. Probablement qu'il n'arrive pas à se contrôler. Il est possible qu'il déstabilise l'enseignant en ne faisant pas ce qu'il lui est

demandé. Il se peut aussi que l'élève gêne le groupe, car il éprouve le besoin de se faire remarquer, même négativement. Mais, une personne qui se sent bien n'a aucune raison de se faire remarquer. Ces élèves-là sont catégorisés comme « difficiles », car les enseignants peuvent être lassés de ces comportements jugés inappropriés et donc ils vont perdre patience. Lorsque le lien sera rompu, il sera difficile pour l'enseignant d'obtenir toute compassion avec cet élève qui ne lui permet pas de gérer sa classe comme il avait pu l'imaginer. Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) ont recensé six postures sur lesquelles les élèves vont pouvoir jouer : la posture réflexive, première, ludique-créative, scolaire, de refus et dogmatique. Voici la définition qu'ils ont donnée de ces différentes postures :

- Par la posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- posture première on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.
- La posture ludique-créative traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La posture dogmatique manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ». ⁵

Les différentes postures identifiées par les auteurs permettent aux enseignants de découvrir des leviers pour favoriser une gestion plus efficace des comportements et des interactions entre les élèves et parfois même avec les enseignants. Ainsi, les six postures décrites offrent des clés pour mieux comprendre les comportements des élèves et y répondre de manière adaptée, ce qui permet une gestion plus fluide des désordres scolaires en classe.

5 Bucheton, D. Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3. p.29-48

3.2. Albums de jeunesse et la gestion des désordres : quel point de vue ?

De nombreux albums abordent le thème de la punition à l'école. Un réseau pourrait être établi autour de la thématique de la punition à l'école. Une présentation de certains albums va donc être proposée. Seul un d'entre eux sera exploité lors du recueil de données.



Illustration 1: Album, *Non j'irai pas !*

Tout d'abord, il y a l'album *NON j'irai pas !* De l'édition Frimousse : cet album aborde les différentes angoisses qui peuvent apparaître avant de rentrer à l'école. Ce qui est intéressant, c'est que très vite la peur de la punition et de l'enseignant apparaît dans les inquiétudes des futurs élèves. La lecture de cet album est possible dès le cycle 1.



Illustration 2:
Album, *J'ai été puni à l'école*

Ensuite, l'album *J'ai été puni à l'école* de Mango Jeunesse. Cet album raconte l'histoire de Tom qui se dispute avec ses camarades pour des jouets. Après avoir lancé un jouet dans la classe, Tom va être puni et va devoir comprendre les règles de vivre ensemble. Cet album est également disponible pour les élèves de cycle 1.



Illustration 3:
Album, *La punition*

L'album *La Punition* de Glénat Jeunesse apporte un nouveau point de vue, celui du père de la petite fille qui ne cesse de provoquer les limites entre l'art et la bêtise. Cet album pourrait être proposé à des élèves de cycle 2.

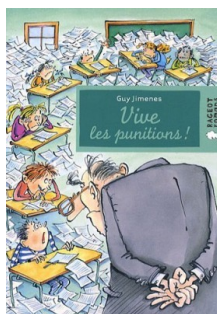


Illustration 4:
Album, *Vive les punitions !*

Dans l'album *Vive les punitions* de Guy Jimenes, l'histoire suit un petit garçon qui, après avoir accumulé des bêtises à l'école, se retrouve régulièrement puni par ses enseignants. Contrairement aux autres

histoires sur le sujet, cet album célèbre les punitions comme une partie inévitable et même amusante de la vie scolaire. Le protagoniste prend les punitions avec une attitude positive et les voit comme des occasions de s'amuser ou de montrer sa créativité. À travers des illustrations colorées et des situations exagérées, l'album présente les punitions sous un jour comique, en montrant comment le personnage principal réagit avec humour et ingéniosité aux diverses sanctions. Les illustrations et le texte jouent sur le contraste entre la gravité des punitions et la manière dont l'enfant les perçoit. Il est donc important de noter que le terme de punition est utilisé dès le titre de cet album, qui conviendrait pour des élèves de cycle 2 ou 3.



Illustration 5: Livre, *Téo est puni*

Téo est puni a une particularité : c'est un livre de la collection Je lis pas-à-pas. Il est de niveau un, c'est-à-dire qu'il est adapté aux enfants âgés entre cinq et six ans. Dans cet ouvrage, la punition de Téo survient après qu'il ait demandé une colle à son camarade Sam. Téo, qui avait oublié de faire ses devoirs, cherche à tricher en demandant à Sam de lui prêter sa colle. Lorsqu'il est pris en flagrant délit, sa punition consiste à rester après l'école pour copier tous ses devoirs. Cette punition vise à lui faire comprendre l'importance du travail personnel et de l'honnêteté. C'est une manière pour la professeure de lui enseigner qu'il doit assumer ses responsabilités et ne

pas chercher à tricher. Cette histoire confirme l'idée de s'intéresser à la problématique : "Comment est-ce que les albums de jeunesse abordent-ils la notion des désordres scolaires à l'école ?" Ce manuel est donc destiné aux élèves du début de cycle 2.

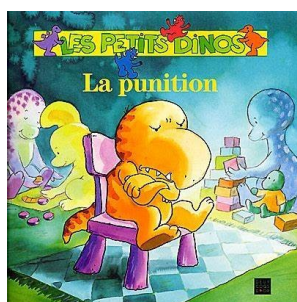


Illustration 6: Album, *la punition*

Dans le livre *La punition* de Steve Metzger, nous entrons dans une classe de maternelle à la découverte de six enfants de quatre ans. Propulsés dans leur univers de la classe avec leur enseignante Mademoiselle Rosy. Nous allons ici suivre Maxime qui va provoquer des désordres scolaires (méchanceté, bousculades, non-respect des règles) et son enseignante qui va devoir s'occuper de la gestion de ce désordre en deux temps, le premier où elle lui fait la leçon et le deuxième où, si Maxime n'arrête pas, elle lui donnera une punition. Ce

qui est intéressant ici est tout d'abord que les personnages sont des dinosaures et non des humains, et c'est la première fois que l'on retrouve cette caractéristique. Aussi, c'est la première fois que l'enseignant prend le temps avant d'en venir à la fameuse punition. Cet album est destiné aux élèves de cycle 1.



Illustration 7:
Album, *L'élève
Ducobu AU COIN !*

L'élève Ducobu au coin ! Dans ce tome, comme dans les autres de la série, Ducobu continue de multiplier les tentatives de tricherie et d'échapper aux devoirs scolaires. Malgré ses efforts désespérés pour éviter de travailler, il se retrouve régulièrement au coin en punition. Le professeur Latouche, exaspéré par l'incompétence et la mauvaise volonté de Ducobu, fait preuve de vigilance pour déjouer les ruses de son élève. Cependant, Ducobu, avec son sens de l'humour et son ingéniosité, trouve toujours de nouvelles façons d'essayer d'échapper aux règles de l'école. Cet album serait destiné à des élèves de cycle 3.



Illustration 8: Album, *A
l'école il y a encore des
règles !*

L'album, *À l'école il y a encore des règles*, aborde avec humour et simplicité les règles de vie en collectivité à l'école. Le livre présente une série de situations quotidiennes auxquelles les enfants peuvent être confrontés en milieu scolaire, en mettant en avant les règles qui les régissent. Chaque règle est illustrée par des exemples concrets et souvent drôles, comme l'importance de lever la main avant de parler, de ne pas tricher, de respecter les autres, de bien se comporter à la cantine, ou encore de ne pas courir dans les couloirs. L'objectif du livre est de rappeler aux enfants que les règles sont là pour aider tout le monde à bien vivre ensemble, à

apprendre dans de bonnes conditions, et à respecter les autres. Le ton est léger et ludique, ce qui rend la lecture plaisante et accessible pour les jeunes lecteurs. L'album est accessible dès le cycle 2 .



Illustration 9: Album,
*Moi j'adore la maîtresse
déteste*

L'album, *Moi j'adore, la maîtresse déteste*, raconte la vie d'un élève qui adore faire plein de bêtises à l'école, mais qui sont toutes détestées par sa maîtresse. Le narrateur, un petit garçon espiègle, énumère toutes les choses qu'il aime faire, comme parler tout le temps, arriver en retard, poser des questions absurdes, ou encore jouer avec ses affaires en classe. Chacune de ces actions est suivie par la réaction opposée de la maîtresse, qui ne les supporte pas et les réprimande. À travers ses illustrations colorées et ses

textes simples, il souligne le décalage entre les envies des enfants et les attentes des adultes. Le tout est traité avec une grande dose d'humour, rendant cette histoire

accessible et amusante pour les jeunes lecteurs. L'album est destiné aux élèves dès le cycle 2.



Illustration 10:
Album, *Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais*

L'album, *Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais*, joue avec les attentes des enfants en présentant des situations complètement improbables que leur maîtresse ne dirait jamais en classe. Le livre met en scène une série de phrases absurdes et farfelues qu'aucun enseignant ne prononcerait, comme "Vous pouvez arriver en retard si vous voulez", "Aujourd'hui, on ne fait rien, reposez-vous", ou encore "Je vais vous faire des crêpes pendant la récréation". Ces phrases, à contre-courant de ce que les enfants entendent habituellement à l'école, sont illustrées de manière humoristique, exagérant les comportements des élèves et de la maîtresse. Le contraste entre les attentes disciplinaires d'une maîtresse et ces situations délirantes provoque le rire et joue sur l'imaginaire des enfants, qui savent bien que ces scénarios ne se produiront jamais dans la réalité. Album destiné aux élèves dès le cycle 2.

D'après la rapide analyse des albums, nous pouvons tout d'abord noter qu'il y a la raison qui va entraîner la punition, car c'est comme cela qu'elle est appelée dans les différents albums vus ci-dessus. De plus, il y a le type de punitions à réaliser qui est intéressant ici, nous avons vu comme exemple la copie de lignes ou, sans précision, nous avons juste qu'une punition a été donnée. Cela va donc entraîner des interrogations autour de la légitimité de celle-ci. Aussi, nous avons certaines fois accès au point de vue d'un ou plusieurs élèves vis-à-vis de la punition qui va être donnée. Ce qui interroge d'autant plus est le point de vue que l'auteur essaye de faire passer au travers de la caractérisation du professeur. Ce réseau d'albums est également très intéressant, car il peut s'adresser à tous les élèves en raison des différents niveaux de lecture nécessaires. D'après ces différents albums, nous pouvons réaliser un tableau de synthèse avec différents critères de comparaison :

Albums	Genre de l'enseignant	Désordres rencontrés	Gestions du désordre	Comment est vécu la régulation
NON j'irai pas !	Femme	Nous ne savons pas.	Enseignante qui tire les cheveux (tresses).	Créer de l'angoisse.

J'ai été puni à l'école	Femme	Se dispute avec ses camarades pour des jouets puis lance un objet au travers de la classe.	L'enseignante tente de lui expliquer que les jouets sont pour tous les enfants puis elle fini par se fâcher et le punir.	La punition est justifiée.
La punition	Femme	Joue avec la nourriture à la cantine, « fait des œuvres d'arts ».	Se fait punir à de nombreuses reprises : au coin.	Ici, ce n'est pas le point de vue de l'élève mais de son père qui lui, la félicite d'expérimenter et de créer.
Vive les punitions	Homme	Retard des élèves, se mêlent de ce qui ne les regarde pas, n'écoute pas, courent dans les couloirs...	Doivent copier des lignes : « les <i>Je dois</i> ou les <i>Je ne dois pas</i> à copier cent fois. »	Les élèves en ont assez, ils décident de contre-attaquer mais les parents vont finir par faire équipe avec l'enseignant.
Téo est puni	Femme	Téo, qui avait oublié de faire ses devoirs, cherche à tricher en demandant à Sam de lui prêter sa colle.	Il doit rester après l'école pour copier tout ses devoirs.	C'est pour Téo une injustice qu'il vient de subir.
La punition	Femme	méchanceté, bousculades, non-respect des règles.	L'enseignante l'a averti mais s'il continu il sera puni.	Absence de données.
L'élève Ducobu. Au coin !	Homme	Triche en copiant sur sa voisine, s'amuse à	Au coin, copier ces tables de multiplication.	Est content de sa punition pour aller rejoindre le

		répéter tout ce que dit le professeur,		squelette situé au fond de la classe.
A l'école il y a encore des règles !	Hommes et femmes	Exprime tout ce qu'il ne faut pas faire à l'école.	Propose une solution à chaque désordre.	Les élèves sont impressionnés.
Moi j'adore la maîtresse déteste	Femme	Liste très longue, en rapport avec tout ce que les élèves ne doivent pas faire.	Pas de punition, elle exprime tout ce dont elle déteste.	Par conséquent, absence de données.
Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais.	Femme	Liste dressée avec humour sur ce qu'il ne peut pas se passer en classe.	Aucune punition car elle tolère tout	Est content de sa punition pour aller rejoindre le squelette situé au fond de la classe.

En conclusion, sur cette sélection, seulement dans deux de ces albums, les enseignants sont des hommes. De plus, les régulations des désordres sont parfois différentes, mais bien souvent, elles sont interdites au sein des établissements scolaires. Aussi, certains albums, notamment les plus récents, cessent de punir les élèves de manière injustifiée pour eux.

L'album *À l'école, il y a encore des règles !* se distingue par sa pertinence dans le cadre de l'étude sur la gestion des comportements en classe, en abordant de manière directe et accessible les règles de vie scolaire. Par conséquent, il sera choisi comme support principal pour le recueil de données, afin d'analyser son impact et son efficacité dans la gestion des désordres en classe et, ainsi, de répondre à la problématique.

Partie 2 : Expérimentation en classe de cycle 2

Chapitre 1 : Méthodologie

Dans le cadre de la collecte de données, il aurait été pertinent de s'intéresser à la réalité des pratiques enseignantes. Toutefois, cette approche aurait soulevé une difficulté majeure : celle de savoir si les enseignants accepteraient de révéler fidèlement leurs pratiques. Il est en effet possible que la collecte soit entravée par une forme de «face cachée», les enseignants étant potentiellement conscients que leurs pratiques ne correspondent pas toujours aux modèles prescrits. C'est pourquoi l'enquête portera finalement sur les élèves.

Tout au long de la séquence, les élèves ont travaillé à partir de l'album *À l'école, il y a encore des règles !*, sélectionné en lien avec la thématique de la gestion des désordres en classe et adapté à leur âge. Menée au sein d'une classe de zone urbaine, cette séquence a permis de mobiliser un support particulièrement pertinent pour le recueil de données, l'album offrant de nombreux atouts tant sur le plan pédagogique que réflexif. Tout d'abord, le titre de l'album annonce clairement son sujet : les règles à l'école. À travers des illustrations et un texte simple, l'album présente de façon amusante et parfois décalée les règles essentielles qui régissent le quotidien des élèves à l'école, qu'il s'agisse de règles de comportement, de respect des autres ou de gestion de l'espace et des objets. En montrant des personnages qui, parfois, enfreignent les règles, l'album invite aussi les enfants à prendre conscience des conséquences possibles de leurs actes, sans pour autant adopter un ton réprobateur. Cela amène une réflexion sur les responsabilités et l'autodiscipline de manière douce et compréhensive. L'album met en avant l'idée que l'école est un espace collectif où chaque individu doit tenir compte des autres. Il explore comment les règles peuvent permettre de vivre ensemble de façon plus agréable et respectueuse, tout en soulignant les valeurs de coopération et de solidarité. Par cette approche, l'album fait le lien entre les règles et les concepts de vivre ensemble, de justice et de responsabilité. Davantage de détails concernant cet album sont développés plus haut, fournissant des informations supplémentaires sur son contenu.

Au travers de cette séquence, il a été possible de comprendre quelles étaient les relations entre les élèves et la gestion des désordres scolaires en classe ? Après la mise en place

de celle-ci, nous avons pu faire l'hypothèse que les enfants sont conscients qu'il existe des règles. Grâce aux albums les enfants semblent découvrir ces usages.

Pour le recueil de données, la méthode de recherche a été la mise en place d'une séquence au sein de la classe de CE1-CE2. L'outil principal a été l'album de jeunesse *À l'école il y a encore des règles !*. Le point de vue adopté par les élèves sur les désordres présentés dans l'album a permis de collecter des données chiffrées, rendant possible un traitement quantitatif des résultats. La collecte des données a été faite en classe sous la forme d'écrits individuels et en binômes. L'analyse des données a été le traitement des écrits des élèves. Afin de mener au mieux ce recueil de données, une séquence pluridisciplinaire d'Enseignement Moral et Civique et de Français. Par pluridisciplinarité, il est entendu que les apports des disciplines sont simplement juxtaposés. Pour construire cette séquence, il a été essentiel de comprendre que nous n'avons pas pris appui sur le nouveau programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC) paru dans le Bulletin Officiel (BO) du 13 juin 2024, car il va rentrer progressivement en application au CE1 à la rentrée scolaire de 2025-2026. D'après le Bulletin Officiel numéro 31 du 30 juillet 2020, un des objectifs est le suivant : « Acquérir et partager les valeurs de la République ». Les attendus de fin de cycle associés sont de « respecter les règles de la vie collective ». Les compétences et connaissances associées sont les suivantes : « Respecter les règles de la vie collective, appliquer et accepter les règles communes, comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser ». En revanche, ce qui peut être intéressant, c'est de voir que, d'après le nouveau programme d'éducation morale et civique paru le 13 juin 2024, « À la fin du CE1, les élèves ont compris et acquis les principes du respect de soi et des autres. Au cours de l'année de CE2, il s'agit de développer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. » Désormais, d'après le Bulletin Officiel, l'enseignement du français est divisé en quatre grandes compétences travaillées. Dans le tableau ci-dessous est présenté tout ce qui va être travaillé au cours de la séquence qui va être menée en classe.

Domaines du français	Attendus de fin de cycle	Connaissances et compétences associées
Langage oral		-Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte
Écriture	- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.	-Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche : mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence -Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit : - repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit.
Étude de la langue	- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.	-Passer de l'oral à l'écrit -Maîtriser l'orthographe grammaticale de base

La séquence a donc commencé par le recueil des conceptions initiales. Le premier jour de classe, l'enseignant a demandé aux élèves d'écrire par binôme les règles de vie de classe. Pour cela, il a fallu en amont définir la différence entre les verbes pouvoir et devoir. Ensuite, les élèves ont reçu deux feuilles. Sur l'une, était écrit « Je peux, Je dois... » Sur l'autre était écrit « Je ne peux pas, Je ne dois pas ». (Voir annexe 3). La consigne était « Sur la feuille « Je peux, Je dois », écrivez tout ce que vous pouvez ou devez faire à l'école. Sur la feuille « Je ne peux pas, Je ne dois pas », vous devez écrire tout ce que vous ne pouvez et ne devez pas faire à l'école. ». Certains élèves en grande difficulté notamment pour l'écrit ont reçu une liste d'images avec des phrases qu'ils devaient

positionner sur la feuille qui leur semblait adaptée à la situation (voir annexe 4). Après vingt minutes, certains élèves étaient à cours d'idées, ils ont donc eux aussi reçu les vignettes pour les coller sur la feuille qu'ils considéraient comme représentant s'ils pouvaient/devaient ou ne pouvaient pas/ ne devaient pas. Dans un troisième temps, quand tous les élèves avaient terminé, un temps de mise en commun a été réalisé. À partir des vignettes les élèves levaient ou baissaient les pouces pour classer les vignettes, oraliser par l'enseignante. Une affiche a ainsi été conçue à partir des réponses fournies par les élèves, puis affichée au sein de la classe.

Lors de la deuxième séance, l'enseignant s'est appuyé sur l'album *À l'école il y a encore des règles !*, l'enseignant a d'abord fait une sélection des illustrations qu'il a montrées et a demandé aux élèves d'écrire un texte en rapport avec les illustrations. À la fin de l'exercice, certains élèves ont lu leur production à voix haute, puis l'enseignant a collecté les écrits afin d'en corriger l'orthographe.

Lors de la troisième séance, l'enseignant a procédé à la lecture intégrale de l'album dont les images avaient été préalablement extraites. Cette lecture visait à déterminer si les désordres présentés dans l'album reflétaient des comportements réellement observés en classe. Ainsi, à chaque page, les élèves ayant déjà été confrontés à la situation décrite étaient invités à lever la main.

Chapitre 2 : Mise en œuvre

L'objectif de cette séquence était de co-construire les règles de vie, afin d'impliquer les élèves dans leur élaboration et ainsi éviter toute surprise, puisque ces derniers ont participé activement à leur rédaction. À présent, l'analyse de cette séquence portera sur plusieurs aspects clés, permettant d'évaluer l'impact et les retombées de cette approche collaborative. Tout d'abord, il sera nécessaire d'examiner leurs écrits et la manière dont les vignettes sont disposées. Aussi, l'observation du choix de placement de la vignette « se tromper » sera intéressante pour observer la place de l'erreur chez les élèves. De plus, l'identification des éléments fréquemment mentionnés tels que « ne pas taper » et « écouter » sera intéressante à analyser pour comprendre ce qu'ils soient mentionnés par les élèves. Pour terminer l'analyse de cette première séance, il faudra observer la différence entre la feuille « je peux, je dois » et « je ne peux pas, je ne dois pas » en termes de quantité d'écrit.

Lors de la séance deux, il a été demandé aux élèves de réaliser un écrit d'invention à partir des images de l'album *À l'école il y a encore des règles !* L'analyse de ces écrits peut se faire autour de trois axes. Tout d'abord, la peur de l'erreur, les élèves se brident en se demandant « j'ai le droit de faire ça ? » « Et, ça, je peux ? ». Mais aussi la quantité d'écrit en fonction des élèves, qui va d'une phrase à une page. Enfin, le dernier axe clé est la cohérence de l'écrit.

La troisième séance s'est inscrite dans la lecture à voix haute de la part de l'enseignante à partir de l'album qui a servi de support à l'expression écrite. L'analyse porte sur les écarts entre ce qui est vécu dans l'album et leur propre pratique. Il a donc été intéressant d'observer le lien entre les désordres présents dans les albums et les agissements des élèves en classe. (voir annexe 5)

Chapitre 3 : Recueil des données

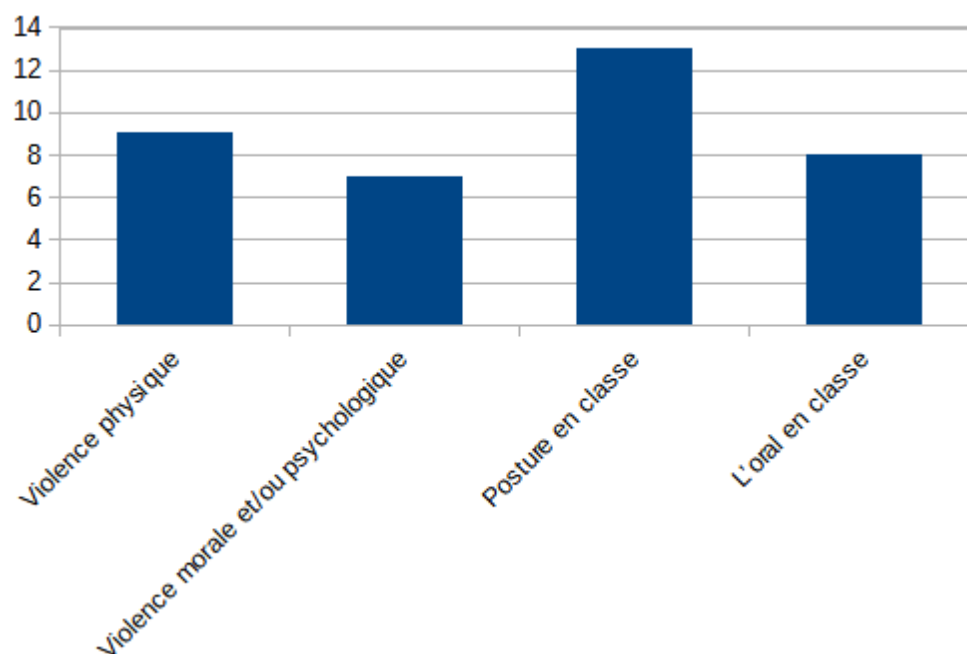
Lors de l'écrit « Je peux, je dois », il est évident que les élèves savent ce qui est attendu d'eux. Au contraire, nous avons vu que dans les albums les élèves ne paraissent pas savoir :

Ce qui a été écrit par les élèves :	Réurrence :
Travailler	7
Écouter	4
Écouter la maîtresse	4
Se laver les mains	3
Respecter mes camarades	3
Respecter la maîtresse	2
Aller aux toilettes	2
Dessiner	2
Ne pas taper	1
Ranger les livres	1
Aimer	1
Lire des livres	1
Me tromper	1
Me lever	1
Boire	1
Aider mes camarades quand ils se sont fait mal	1
Respecter le matériel	1
Aller à la cantine	1
Poser des questions	1
Lever le doigt	1

Concernant la feuille « Je ne peux pas, je ne dois pas », les élèves ont eu plus de facilité à dire ce dont ils n'avaient pas le droit de faire. Voici ce qui en est ressorti :

Ce que les élèves ont écrit :	Réurrence :	Nature du désordre :
Insulter	3	Violence morale et/ou psychologique
Taper	4	Violence physique
Parler sans autorisation	2	Posture en classe / L'oral en classe
Couper la parole	2	Posture en classe / L'oral en classe
Me moquer	2	Violence morale et/ou psychologique
Aller aux toilettes des garçons	1	
Dessiner sur le tableau sans permission	1	Posture en classe
Aller dans la cours des grands	1	
Tricher	1	Posture en classe
Se battre	1	Violence physique
Ramener des animaux de la maison	1	
Ne pas travailler	1	Posture en classe
Pousser	1	Violence physique
Me lever pour aller parler aux copains	1	Posture en classe / L'oral en classe
Voler les goûter	1	Violence morale et/ou psychologique
Crier	1	Posture en classe / L'oral en classe
Papoter en classe	1	Posture en classe / L'oral en classe
Aller où je veux	1	Posture en classe
Siffler	1	Posture en classe
Frapper	1	Violence physique

Tirer la langue à la maîtresse	1	
Sauter le portail de l'école	1	
Laisser en désordre	1	
Jeter les papiers par terre	1	
Jeter des cailloux	1	Violence physique
Donner des coups de pieds	1	Violence physique
Mal traiter la classe	1	Violence morale et/ou psychologique
Blessier	1	Violence physique
Poser plus de dix questions	1	Posture en classe / L'oral en classe



Les élèves ont donc bien conscience de ce qui leur est autorisé ou interdit. L'enseignant doit donc considérer que l'élève sait, et donc la nécessité est de comprendre pourquoi le désordre est intervenu, en explicitant quelles ont été les conséquences de son désordre.

Chapitre 4 : Résultats

Dans cette section, nous allons nous concentrer sur l'analyse des résultats obtenus et sur la validation ou l'invalidation des hypothèses formulées précédemment. À travers cette démarche, nous chercherons à évaluer dans quelle mesure les données recueillies confirment ou non les hypothèses de départ, en tenant compte des divers éléments de l'étude. L'objectif est d'apporter une réponse claire et argumentée aux questions soulevées, tout en mettant en lumière les éventuelles divergences entre les prévisions théoriques et les résultats empiriques.

Dans cette partie, nous allons valider l'hypothèse selon laquelle les albums de jeunesse présentent des modèles de gestion des désordres comportementaux. L'analyse des ouvrages étudiés montre effectivement que ces albums, à travers leurs récits et leurs personnages, illustrent des exemples concrets de gestion des conflits et des émotions. De nombreux albums mettent en scène des situations où les personnages sont confrontés à des comportements perturbateurs, mais trouvent des solutions pour les surmonter. Ces récits peuvent ainsi offrir aux élèves des modèles de régulation émotionnelle et sociale. Les personnages, par leur évolution et leurs actions, montrent comment maîtriser ses impulsions, résoudre des conflits de manière pacifique ou gérer des émotions complexes. Ces exemples servent de pistes pour aider les élèves à développer des compétences comportementales et émotionnelles, particulièrement dans le cadre scolaire. En ce sens, les albums de jeunesse valident bien l'hypothèse en offrant des outils pratiques et accessibles de gestion des désordres comportementaux.

Nous allons désormais aborder la validation de la deuxième hypothèse, selon laquelle les albums de jeunesse permettent de sensibiliser les élèves à l'importance des règles et de la coopération en classe. Cependant, l'analyse des données recueillies indique que la méthodologie utilisée ne permet pas de tirer de conclusions claires à ce sujet. En effet, il n'a pas été possible d'observer de manière directe si, à travers les récits de ces albums, les élèves sont sensibilisés à la nécessité de respecter des règles ou à l'importance de travailler en coopération pour maintenir une bonne ambiance de classe. De plus, notre étude n'a pas permis de vérifier si les albums proposés illustrent effectivement des modèles où la collectivité et l'entraide sont mises en avant comme des valeurs essentielles à une gestion sereine des désordres comportementaux. En conséquence, nous ne pouvons pas confirmer si ces ouvrages incitent les élèves à comprendre et à

adopter une participation active et respectueuse dans la gestion de l'ordre en classe. Ainsi, bien que l'hypothèse semble plausible, les données disponibles ne permettent pas de la valider de manière concluante.

Pour examiner la validation de la troisième hypothèse, selon laquelle les albums de jeunesse favorisent l'empathie et la compréhension des autres pour prévenir les désordres en classe. Les résultats de l'analyse confirment cette hypothèse, en mettant en lumière le rôle clé que peuvent jouer les albums dans le développement de l'empathie chez les élèves. À travers les récits et les personnages, souvent confrontés à des situations où la compréhension des autres est essentielle, les albums offrent des exemples concrets qui permettent aux élèves de mieux comprendre les émotions et motivations des autres. Par exemple, lorsqu'un personnage se dispute avec un camarade, les élèves peuvent être amenés à réfléchir aux raisons sous-jacentes de cette dispute et à considérer la perspective de l'autre. Ce processus aide à développer la capacité à se mettre à la place de l'autre, une compétence cruciale pour éviter les conflits en classe. De plus, les albums permettent également d'illustrer des situations où un professeur réagit face à un comportement perturbateur, offrant ainsi aux élèves l'opportunité de comprendre les conséquences de leurs actions et de saisir ce que ces comportements peuvent provoquer chez l'enseignant. Ce type de sensibilisation peut conduire à une meilleure régulation des comportements des élèves, réduisant ainsi les désordres et favorisant une ambiance plus calme et respectueuse en classe. Ainsi, les albums de jeunesse semblent effectivement jouer un rôle important dans la promotion de l'empathie et de la compréhension mutuelle, contribuant ainsi à une gestion plus sereine des comportements en classe. Cette hypothèse peut donc être validée.

Nous allons examiner la validation de la dernière hypothèse, selon laquelle l'utilisation des albums de jeunesse renforce la relation enseignant-élève dans la gestion des désordres. Les résultats de l'analyse montrent que l'introduction d'albums dans une séquence pédagogique offre effectivement un terrain propice à l'échange entre l'enseignant et les élèves sur des sujets qui les concernent directement, tels que les désordres en classe. Les albums, en tant qu'outil médiatique, permettent de susciter des discussions ouvertes et constructives autour des comportements et des situations vécues par les personnages. Cette approche favorise un climat de compréhension et d'écoute, où les élèves se sentent davantage pris en compte dans leurs préoccupations et leurs émotions. Cela renforce leur sentiment de sécurité et de respect au sein de la classe, ce qui peut avoir un impact positif sur leurs comportements. De plus, l'album devient un véritable outil de médiation entre

l'enseignant et les élèves, facilitant la gestion des situations potentiellement conflictuelles. Grâce à la réflexion partagée sur les récits et les comportements des personnages, l'enseignant et les élèves peuvent aborder les désordres de manière plus constructive, en proposant des solutions collectives et en favorisant l'empathie et la compréhension mutuelle. Ainsi, l'utilisation des albums de jeunesse semble effectivement renforcer la relation enseignant-élève, ce qui contribue à une gestion plus harmonieuse des comportements en classe. L'hypothèse peut donc être validée.

Partie 3 : Discussion et conclusion

En conclusion, cette étude a permis d'explorer l'impact des albums de jeunesse sur la gestion des désordres comportementaux en classe, en se concentrant sur un groupe d'élèves d'une école primaire composée d'un double niveau CE1-CE2. Les résultats obtenus montrent l'intérêt de ces ouvrages comme outils pédagogiques, en permettant d'aborder des problématiques telles que la gestion des émotions, la coopération ou l'empathie. Cependant, il convient de souligner que les résultats de cette étude pourraient varier en fonction des niveaux scolaires ou des contextes scolaires. En effet, les élèves de maternelle, par exemple, qui ne sont pas encore pleinement engagés dans leur rôle d'élève, auraient probablement réagi différemment face à ces albums, car leur développement cognitif et social est encore en phase d'émergence. L'étude a été menée sur trois séances, et il est important de noter que la durée et le cadre de l'intervention peuvent également influencer les résultats. Une telle étude, réalisée sur un plus grand nombre de séances ou dans un autre environnement scolaire, pourrait donner lieu à des observations différentes. L'appui sur les albums de jeunesse, en tant qu'outil pédagogique, présente plusieurs intérêts majeurs. D'abord, ils offrent un support narratif engageant qui permet d'aborder des thèmes complexes de manière accessible et ludique. Ensuite, ils favorisent une réflexion collective, ce qui permet aux élèves de développer des compétences sociales et émotionnelles essentielles à leur bien-être et à leur comportement en classe. Enfin, ils servent de médiateurs dans la relation enseignant-élève, facilitant la communication et l'expression des émotions, ce qui contribue à une gestion plus apaisée et respectueuse des désordres en classe. Les albums de jeunesse ont offert un support précieux pour appuyer les différentes hypothèses formulées dans cette étude, chacune liée à la gestion des désordres comportementaux en classe. Voici une justification pour chaque hypothèse à partir du recueil de données réalisé lors des trois séances menées avec les élèves de CE1-CE2. La première hypothèse : L'utilisation des albums de jeunesse dans cette étude a clairement permis de valider cette hypothèse. Lors de la troisième séance, les élèves ont observé des images et lu des passages d'albums où des désordres comportementaux étaient présents. En comparant ces situations à celles vécues dans leur propre environnement scolaire, les élèves ont pu constater que les récits des albums proposaient des modèles auxquels ils pouvaient s'identifier, confirmant ainsi que les albums peuvent effectivement présenter des modèles

de gestion des désordres comportementaux. Concernant la deuxième hypothèse, les données recueillies ne permettent ni de valider ni d'invalidé de manière claire l'impact des albums sur la sensibilisation des élèves à l'importance des règles et de la coopération. Lors de la première séance, les élèves ont écrit les règles de vie de classe en binôme, ce qui a permis de les faire réfléchir aux attentes de la classe, mais cette activité n'a pas nécessairement été liée aux albums de manière directe. En revanche, certains albums présentent des personnages qui respectent ou enfreignent des règles, mais il n'a pas été clairement mesuré si cela a eu un impact direct sur la prise de conscience des élèves concernant les règles ou la coopération. Il serait nécessaire de mener des observations plus ciblées pour observer si, à travers les récits, les élèves prennent davantage conscience de ces aspects-là. La troisième hypothèse a été validée à travers l'analyse des réactions des élèves après la lecture de l'album. Lors de la deuxième séance, les élèves ont écrit un texte en rapport avec les illustrations de l'album et ont montré qu'ils comprenaient bien les émotions des personnages. Ces récits ont permis aux élèves de se mettre à la place des personnages, de comprendre leurs émotions et leurs motivations, et de réfléchir sur les conséquences de leurs actions. Cette réflexion sur les émotions et la compréhension des autres a favorisé l'empathie, essentielle dans la gestion des désordres en classe. En suivant les personnages confrontés à des conflits, les élèves ont appris à mieux comprendre les points de vue et les émotions des autres, ce qui a eu un impact positif sur leur propre comportement et leur manière d'interagir avec leurs camarades. L'utilisation des albums de jeunesse a aussi renforcé la relation entre l'enseignant et les élèves, validant ainsi cette hypothèse. En réalisant les trois séances, l'enseignant a pu engager des discussions ouvertes avec les élèves sur des thèmes liés aux comportements, aux règles et à la gestion des désordres. Les albums ont servi de médiateurs pour aborder ces sujets de manière détendue et accessible, permettant aux élèves de se sentir écoutés et compris. L'enseignant a pu guider les élèves dans leur réflexion, ce qui a contribué à créer un climat de confiance et de respect mutuel, favorable à une gestion plus sereine des désordres en classe.

Ce mémoire s'est volontairement centré sur l'étude des conséquences des désordres en classe, en explorant les différentes approches pédagogiques et les outils susceptibles de contribuer à leur gestion. Cependant, cette réflexion n'est qu'une partie du vaste champ des pratiques éducatives. En effet, de nombreuses autres pistes pourraient être envisagées pour approfondir cette thématique ou aborder la gestion des comportements sous d'autres angles. Par exemple, une piste intéressante serait d'explorer l'impact de la gestion des émotions à travers d'autres supports comme les jeux de rôle ou les activités

de pleine conscience, qui permettent aux élèves de mieux comprendre et réguler leurs émotions. Une autre approche pourrait consister à étudier la manière dont la collaboration entre les enseignants, les parents et les élèves peut renforcer la gestion des comportements perturbateurs, en mettant l'accent sur la communication et la cohérence éducative. Enfin, il serait pertinent de s'intéresser à l'impact de l'organisation de l'espace en classe, des méthodes actives d'enseignement, ou encore de l'utilisation des technologies éducatives sur la gestion des désordres. Ces différentes pistes pourraient offrir des perspectives complémentaires pour enrichir la réflexion sur la gestion des comportements et la création d'un environnement de classe propice à l'apprentissage. La réalisation de ce mémoire m'a permis, en tant que future enseignante, de réfléchir en profondeur à ma pratique pédagogique et d'interroger les méthodes et outils que je pourrais utiliser dans ma classe. Ce travail m'a également fait prendre conscience de l'importance de l'intégration des albums de jeunesse dans l'enseignement, non seulement pour aborder des thématiques telles que la gestion des comportements, l'empathie et la coopération, mais aussi pour créer un environnement d'apprentissage plus serein et harmonieux. En observant les réactions des élèves et l'impact des albums, j'ai pu voir à quel point de tels supports peuvent contribuer à instaurer un climat de classe positif et favorable tout au long de l'année. Cette réflexion sur ma pratique me prépare à utiliser ces outils de manière plus consciente et réfléchie, afin d'accompagner au mieux mes élèves dans leur développement social et émotionnel, tout en facilitant une gestion efficace des désordres comportementaux. Ainsi, les résultats obtenus dans ce mémoire s'inscrivent pleinement dans les théories et recherches des chercheurs cités, chacun apportant un éclairage spécifique sur la gestion des désordres en classe et sur le rôle central de l'enseignant dans la régulation des comportements. Ces perspectives permettent de mieux comprendre comment les albums de jeunesse, en tant qu'outils pédagogiques, peuvent jouer un rôle significatif dans la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage. Bien que cette étude ait été réalisée dans un cadre précis et que les résultats puissent varier selon les contextes, l'utilisation des albums de jeunesse s'avère être un outil prometteur pour soutenir la gestion des comportements en classe et favoriser un environnement d'apprentissage plus harmonieux. Les albums de jeunesse ont donc permis de valider plusieurs hypothèses, notamment celles liées à la gestion des désordres comportementaux, au développement de l'empathie et à la relation enseignant-élève. Cependant, l'hypothèse sur la sensibilisation à l'importance des règles et de la coopération n'a pas pu être validée ou invalidée de manière claire, nécessitant peut-être une approche plus ciblée pour mesurer cet aspect.

Bibliographie

Bibliographie indicative :

Ouvrages :

Caron, J. (1999). *À l'école de la violence : châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*. Dans Aubier eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA42944572>

Debarbieux, É. (2022). *L'impasse de la punition à l'école*. Dans Armand Colin eBooks.
<https://doi.org/10.3917/arco.debar.2022.01>

Meirieu, P. (2001). Fernad Oury, Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ? Paris : Editions PEMF

Pochet, C. et Oury, F. (1978). Qui c'est l'conseil ?, Matrice, Vigneux

Revue scientifique :

Bucheton, D. Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, p.29-48 <https://shs.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29?lang=fr>

Connac, S. (2017). Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante - approche clinique. Nîmes : Champ Social Éditions. *Éducation et socialisation*, 44. <https://doi.org/10.4000/edso.2200>

Defrance, B. (2003). Sanctions et discipline à l'école. *Agora débats/jeunesses*, 34. Les jeunes face à la mort. pp. 135-136.

Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (G. Henry & S. Osterrieth, trad., pp. 435-482). Bruxelles : Labor. (Original publié 1978)

Dupeyron, J. (2023). Camille Roelens, *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*, Chronique sociale, 2021, 116 pages, ISBN : 2367177775. *Phronesis*, 12, 150-153.
<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue--2023-1-page-150.htm>.

Dupuy-Walker, L. (2001). Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 448. <https://doi.org/10.7202/009945ar>

ÉduBref, (2024). L'autorité éducative. ÉduBref, l'essentiel pour comprendre les questions éducatives , 20. [Edubref-mai-2024.pdf](https://www.edubref-mai-2024.pdf) (ens-lyon.fr)

Fournier, M. (2018). Célestin Freinet, le pédagogue militant. *Sciences Humaines*, 302, 28-28.
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.302.0028>.

Galbaud, D. (2016). «*La pédagogie coopérative c'est une panoplie de techniques*». Trois questions à Philippe Meirieu. *Sciences Humaines*, 282, 22-22. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.282.0022>

Guéguen, C. (2020). Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement ?. *Administration & Éducation*, 168, 157-163. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/admed.168.0157>

- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.prair.2011.01>
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. PUL.
- Vaillant, M. (1998). Eirick Prairat, La sanction, petites médiations à l'usage des éducateurs. *Agora débats/jeunesses*, 11(1), 165.

Albums de littérature de jeunesse et manuels scolaires :

- Badel, R. Carlain, N. (2015). *Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais*. Elan Vert Eds.
- Bavin, M.-A. (2021). *J'ai été puni à l'école*. Margo Jeunesse.
- Brami, É. Le Néouanic, L. *Moi j'adore, la maîtresse déteste*. Seuil Jeunesse.
- Chavigny, I. Van Tilbeurgh, M.-H. (2020). *Téo est puni*. Hatier.
- Cueff, E. Rapaport, G. Salün, L. (2023). *À l'école il y a encore des règles*. Seuil Jeunesse.
- Itoiz, M. (2021) *La punition*. Glénat Jeunesse.
- Jimenes, G. (2009). *Vive les punitions*. Rageot.
- Metzger, S. Wilhelm, H. (2000). *La punition*. Hachette.
- Roman, G. (2016). *Non j'irai pas*. Frimousse.
- Zidrou. Godi. (2003). *L'élève Ducobu AU COIN !* Le Lombard.

Sites institutionnels :

- Académie de Paris : Guide pour accompagner la gestion des comportements d'élèves perturbateurs à l'école primaire.*[guide-eleves-perturbateurs-39512.pdf](#)
- Café pédagogique : Un mot, un enjeu : Punition et sanction (cafedepedagogique.net)
- Canopé : (2022). Différenciation pédagogique & postures (reseau-canope.fr)
- Éduscol : [download \(education.fr\)](#)
- Éduscol [ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf \(ac-poitiers.fr\)](#)
- Éduscol : <http://eduscol.education.fr/ressources-2016>
- Éduscol : Bulletin Officiel Cycle 2<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>
- Éduscol, Ressources enseignement moral et civique. Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège. Cycles 2-3-4 [ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf](#)
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019, 26 juillet). *Loi pour une école de la confiance* (loi n° 2019-791). Journal officiel de la République française. LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1) - Légifrance

Annexes

Annexe 1 : Exemple d'une échelle du comportement.....	42
Annexe 2 : Exemple d'une fiche de réflexion.....	43
Annexe 3 : Feuilles distribuées aux élèves.....	44
Annexe 4 : Vignettes des règles de vie de la classe.....	45
Annexe 5 : Résultats de la séance 3.....	46

Annexe 1 : Exemple d'une échelle du comportement



Annexe 2 : Exemple d'une fiche de réflexion

Fiche de réflexion

Écrit ou dessin

Ce que j'ai fais / mon acte :

Ce que je ressens :

Ce qu'a provoqué mon acte :

Ce que je propose pour réparer mon acte :

Annexe 3 : Feuilles distribuées aux élèves.



Je peux ...
Je dois ...



Je ne peux pas ...
Je ne dois pas ...



Annexe 4 : Vignettes des règles de vie de la classe.



Je suis poli.



Je respecte mes camarades et les adultes qui m'environnent.



Je respecte mon matériel et celui de mes camarades.



Je soigne mon travail.



Je lève le doigt pour demander la parole.



Je ne bavarde pas en classe.



Dire la vérité



Assumer ma responsabilité de la semaine



Jeter mes déchets à la poubelle



Ecouter la maîtresse et mes camarades



Se ranger calmement



Faire mes devoirs



Faire correctement mon cartable pour ne rien oublier à l'école ou à la maison



Pendant la récréation je vais aux toilettes et je me lave les mains



Me tromper



Taper mes camarades



Crier dans la classe



Jouer tranquillement



Parler doucement



Faire des choses dangereuses



Tricher



Jouer avec le matériel



Courir dans la classe



Se moquer des autres

Annexe 5 : Résultats de la séance 3.

	Contenu de l'album	Comportements observés chez les élèves
1	Se précipiter pour entrer à l'école	Les élèves se rendent généralement à l'école à pied, sauf en cas de retard.
2	Ne pas poser de questions	Certains élèves oublient fréquemment de poser des questions.
3	Participer activement	Peu d'élèves participent activement de manière constante.
4	Solliciter la parole	Certains élèves font des efforts pour participer, mais cela n'est pas systématique.
5	Présenter des excuses	En règle générale, les élèves essaient de s'excuser, mais ce n'est pas toujours le cas.
6	Faire preuve de persévérance	La persévérance est partagée parmi les élèves, bien que certains ne fassent pas toujours l'effort nécessaire.
7	Aider les autres	L'entraide entre les élèves est présente, mais pas systématique.
8	Se précipiter en courant	Le comportement de se précipiter en courant est observé de manière exceptionnelle, notamment en cas de retard.
9	Demander de l'aide	Les élèves sollicitent parfois de l'aide, mais ce n'est pas fréquent.
10	Se rendre aux toilettes pendant la classe	Il arrive que certains élèves se rendent aux toilettes pendant la classe, mais cela reste relativement occasionnel.
11	Faire preuve de non-violence	La violence est rarement observée, bien que quelques élèves aient répondu de manière agressive dans certaines situations.
12	S'abstenir de voler et mentir	Quelques élèves ont déjà été impliqués dans des comportements de vol ou de mensonge.