



Climat de justice et pratiques pédagogiques

Hélène Delannoy

► **To cite this version:**

| Hélène Delannoy. Climat de justice et pratiques pédagogiques. Education. 2012. dumas-00735312

HAL Id: dumas-00735312

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735312>

Submitted on 26 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**DELANNOY HELENE
IUFM de Villeneuve d'Ascq
SECTION 3**

**Intitulé du séminaire de recherche : Violences à l'école
Intitulé du sujet de mémoire : Climat de justice et pratiques pédagogiques
Nom et prénom du directeur de mémoire : CARRA Cécile**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aîtres
École interne de l'Université d'Artois



Remerciements :

Tout d'abord je tiens à remercier le directeur de l'école élémentaire. Il m'a accueillie volontiers dans son établissement pour que je puisse y réaliser mon travail de recherche. De plus, il a beaucoup échangé avec moi pour me transmettre les informations dont j'avais besoin. Son aide a vraiment été précieuse et a contribué à faciliter mon accès au terrain.

Je tiens également à remercier les deux enseignants de cycle 3 de l'école de Roubaix qui ont bien volontiers acceptée ma présence dans leur classe pour observer les pratiques pédagogiques et passer des questionnaires aux élèves. Merci à eux pour leur participation à mon travail de mémoire de fin d'études.

Pour finir, je remercie mes deux responsables de séminaire de sociologie : C. Carra et D. Faggiannelli qui, pendant ces deux années de master, m'ont aiguillée et soutenue pour réaliser mon mémoire. Je les remercie de m'avoir aidée à mener une véritable démarche de recherche mobilisant réflexion, questionnement et appuis théoriques.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.2
I – APPORTS THEORIQUES.....	p.3
II – QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE.....	p.8
III – METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES.....	p.10
1) Présentation du terrain et de la population.....	p.10
2) Les techniques d'investigation envisagées au préalable.....	p.11
3) Changement des techniques d'investigation.....	p.14
4) Mes instruments de recueil de données.....	p.15
A – Le questionnaire.....	p.15
B – La grille d'observation.....	p.17
5) Difficultés et limites de mon étude.....	p.18
IV – TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	p.19
1) Technique d'analyse.....	p.19
2) Réussites et progrès.....	p.20
3) Evaluations et résultats.....	p.22
4) Règlement et sanctions.....	p.25
5) Considération des élèves.....	p.32
6) Temps de parole.....	p.36
V – CONFRONTATION AUX HYPOTHESES.....	p.38
VI – LES ENSEIGNEMENTS TIRES.....	p.41
CONCLUSION.....	p.43
BIBLIOGRAPHIE.....	p.45
TABLE DES ANNEXES	

INTRODUCTION

Pour mon travail de mémoire de cette deuxième année de Master SMEEF, j'ai choisi de m'intéresser à la question du climat de justice en classe en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants.

Pour moi, ce thème est relativement important puisqu'il constitue une dimension centrale de ma future pratique professionnelle : il porte sur les relations, les interactions entre enseignants et élèves. L'école républicaine a toujours prôné l'idée d'une école devant contribuer à l'égalité des chances, devant favoriser la réussite de tous et ne pas laisser pour compte les élèves en difficultés. Or, cet « âge d'or » de l'école républicaine n'a jamais réellement existé : il existe un décalage entre l'égalité, la réussite de tous devant l'école et les inégalités qui existent et persistent malgré tout. Je pense que les élèves sont sensibles aux questions d'équité, d'égalité entre pairs ; leur expérience scolaire en est fortement imprégnée. Je considère le principe de justice comme un principe universel : chacun dans son expérience propre considère parfois qu'un enseignant agit de manière injuste avec lui ; tous éprouvent donc un besoin de justice et principalement dans le monde scolaire.

Il m'est donc apparu important pour moi de travailler sur cet aspect d'égalité, de justice auquel sont sensibles les élèves pour m'interroger sur ce qui se passe réellement sur le terrain. Les élèves se sentent-ils tous traités de la même manière ? Ont-ils le sentiment que l'enseignant favorise certains au détriment d'autres ? Sur quoi repose cette injustice ? L'injustice vécue est-elle la même pour chacun des élèves ? ... Autant de questions qui m'interpellent par rapport au fonctionnement du monde scolaire ; d'où l'idée de m'interroger sur l'importance du climat de justice pour les élèves face aux inégalités ressenties. Ce thème me paraît enrichissant puisqu'il fait appel à un vécu, à un ressenti : celui des élèves, dimension qui renvoie à leur expérience scolaire. Accorder ainsi de l'importance aux ressentis des élèves est un aspect qui m'intéresse particulièrement pour tenter de comprendre les raisons de l'émergence de ce besoin de justice, pour saisir ce qu'ils pensent de l'institution dans laquelle ils grandissent et s'épanouissent.

En outre, je pense que ce thème renvoie également aux pratiques pédagogiques des enseignants puisque le principe de justice dans le monde scolaire résulte de l'interaction entre les élèves et les enseignants. Je pense que l'injustice des élèves provient principalement du comportement et des pratiques mises en œuvre par les enseignants. La relation pédagogique me semble donc être particulièrement critiquée par les élèves

concernant l'injustice ; elle constitue donc un aspect central de ce travail de recherche. Il m'est apparu intéressant d'essayer de comprendre et de saisir si les enseignants étaient eux aussi sensibles aux sentiments de justice et si oui, comment le manifestent-ils ? En quoi les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent-elles jouer sur le sentiment de justice des élèves ? Sont-ils conscients des injustices ressenties par les élèves ? Si oui, comment faire pour y remédier, comment instaurer un climat de justice ? Comment valoriser chacun au même titre ? Ainsi, ce sont autant de questions que je tenterai d'éclaircir dans mon travail de recherche. De plus, m'interroger sur les pratiques pédagogiques des enseignants pourra m'aider, à l'avenir, pour adopter un regard critique sur ma propre pratique, pour remettre en question mon enseignement et mes méthodes. Cela me permettra également de tirer parti des apports de la recherche pour actualiser mes connaissances et les exploiter par la suite dans mes expériences futures.

Ainsi, ce sont autant de questions de sens commun qui m'interpellent et que je tenterai de déconstruire par mes lectures scientifiques et l'état de la recherche afin d'aboutir à une problématique logique et cohérente.

I - APPORTS THEORIQUES

F. Dubet et D. Martuccelli (1996) expliquent qu'au sein de la classe règne un certain conformisme : les écoliers veulent être ce que l'on attend d'eux. Ainsi, l'obsession de la norme est la règle : toutes les activités sont lues par les élèves à partir d'une conception de la justice : le juste et le bien. Ils continuent leur raisonnement en énonçant l'idée qu'à l'école primaire, les élèves sont fortement subordonnés aux catégories et aux normes scolaires par la toute-puissance du maître ; pour les élèves, le maître a raison parce qu'il est le maître et il est juste parce qu'il est le maître. Ainsi, la relation maître-écolier est construite sur la quête d'une reconnaissance par l'enseignant. Selon F. Dubet et D. Martuccelli (1996), les enfants se sentent transparents face au maître, ils ont l'impression que celui-ci voit à travers eux ; c'est pourquoi le jugement sur soi dépend entièrement du jugement du maître et peut parfois créer une certaine angoisse. De ce fait, ils démontrent que l'expérience scolaire des élèves est dominée par un principe d'intégration placée sous l'emprise profonde du maître. Or, ces auteurs démontrent que, parfois dans certaines situations, cette expérience scolaire se traduit par une rupture du processus d'intégration liée à la perception des injustices du maître. L'instauration de cette distance avec le

processus d'intégration, pour ces auteurs, s'opère par différents facteurs ; le plus important est sans doute celui par lequel l'élève perçoit l'injustice du maître et les limites de sa toute-puissance. L'éloignement du maître passe ainsi par la reconnaissance de ses défauts : le maître n'est pas toujours parfait aux yeux des élèves.

Cette situation d'injustice est donc le produit d'une rencontre entre deux individus (le maître et l'élève) dans un environnement organisé. Comme l'énonce P. Jubin (1988), les relations maître-élève sont largement surdéterminées par l'institution et ses exigences envers le praticien. Mais la relation maître-élève est aussi imprégnée d'une certaine charge affective présente dans tout rapport humain. L'étude de l'injustice peut donc se replacer dans le cadre général des perceptions, des jugements et des opinions.

Plusieurs lectures montrent qu'il existe fondamentalement un lien entre injustice et violence ; ce lien, selon V. Caillet (2006) est davantage un lien de corrélation qu'une relation de cause à effet puisque l'injustice est avant tout un processus et varie selon différents facteurs. Cette auteure montre notamment, par le biais d'une étude sur le secondaire, que les élèves éprouvent un sentiment d'injustice massif et qu'ils développent différentes formes de résistance personnelle ; parmi elles, l'utilisation de la violence pour rétablir cette justice bafouée. Cependant, V. Caillet (2006) nuance son propos en expliquant que la perception d'injustice ne se transforme pas systématiquement en violence puisque face à une même expérience d'injustice, les réactions des élèves diffèrent : seuls les plus vulnérables (qui ne parviennent pas à se distancier de l'institution scolaire car ils y adhèrent trop) peuvent être amenés à adopter certaines formes de violence pour réclamer une reconnaissance de soi. F. Dubet et D. Martuccelli (1996) démontrent également cette idée de violence corrélée à l'injustice : certains élèves laissent paraître un désir de violence contre le maître ; désir de violence qui est d'autant plus fort puisque les maîtres ne croient pas ces élèves, accusent toujours les mêmes et ignorent la validité de leurs excuses. La recherche menée par C. Carra (2009) expose également cette corrélation entre injustice et violence ; corrélation variable selon les sujets, les établissements. D'après elle, ce sont principalement dans les écoles aux scores de violence les plus élevés que les élèves éprouvent un fort sentiment d'injustice ; « sentiment qui trouve sa source dans l'expérience d'une relégation sociale et scolaire »¹. Cette relégation sociale accélère le processus de victimation et renforce ainsi la sensibilité aux injustices.

1 CARRA C., 2009, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF, p. 79.

Pour C. Carra (2009), ce sentiment d'injustice repose sur un sentiment d'arbitraire dans l'application du règlement qui conduit à un traitement inégalitaire des élèves et bafoue de ce fait les notions de justice, d'égalité qu'ils revendiquent. Dans les écoles aux scores de violence les plus élevés, le sentiment d'injustice et d'arbitraire y est plus important et décrédibilise ainsi le règlement. Cette auteure explique que la perception d'un traitement inégalitaire est significativement corrélée à une perception négative du règlement, image négative qui résulte d'une moindre participation des élèves à l'élaboration du règlement. Dans la continuité, P. Merle (2005) expose d'ailleurs que les règlements élaborés ne sont ni contractuels, ni réciproques et reflètent une relation pédagogique nécessairement dissymétrique.

Comme l'explique C. Carra (2009), l'injustice ressentie repose principalement sur deux aspects : les mauvais résultats scolaires et les sanctions attribuées. D'ailleurs, F. Dubet et D. Martuccelli (1996) expliquent que par la punition, la sanction, les élèves perçoivent les défauts, les injustices du professeur et considèrent ainsi qu'ils ne peuvent plus totalement s'y soumettre. Ils continuent sur la perception d'injustice renvoyant aux sanctions appliquées ; 60 à 75 % des élèves perçoivent la punition comme injuste. D'ailleurs, la plus contestée, la plus injuste, à côté de celle où on se fait punir à la place d'un autre, est la punition collective. Les élèves la trouvent injuste car pour eux, même ceux qui n'ont pas fait de bêtise subissent, au même titre que les autres, la punition.

Dans son article, V. Caillet (2006) étaye ce propos en expliquant que l'égalité peut également être menacée par différentes inégalités de traitement notamment par les préférences de l'enseignant et les distinctions faites entre élèves. F. Dubet et D. Martuccelli (1996) complètent cette idée en abordant le cas des collégiens qui dénoncent tout traitement différentiel ne s'appuyant pas sur un principe de justice explicite ; les performances scolaires des élèves ne doivent pas engendrer des écarts de traitement vis-à-vis des élèves. Ces préférences sont d'autant plus mal supportées par les élèves car tous veulent être l'objet de l'attention préférentielle des enseignants, voire d'une attention exclusive. D'ailleurs, F. Dubet et D. Martuccelli (1996) continuent en ce sens : le chouchou, celui qui a un travail moins bon mais qui a une meilleure note, viole un des préceptes de base de la morale scolaire pour les élèves. Ils ajoutent que les « bons » élèves sont les plus contestataires vis-à-vis de la discrimination positive des enseignants à l'égard des « mauvais ». Pour les « bons » élèves, ces situations leur semblent injustes et absurdes puisqu'ils se sentent ignorés et abandonnés et ne peuvent pas montrer à l'enseignant ce

dont ils sont capables. Ces inégalités ressenties contribuent ainsi, d'après C. Carra (2009), « à nourrir un ressentiment portant sur différentes dimensions de la relation enseignante »². Ainsi, elle démontre que l'absence de participation à la construction du règlement conjuguée à la perception de pratiques enseignantes discriminatoires a des conséquences sur l'adhésion des élèves au règlement qui apparaît alors répressif : l'ordre scolaire arbitraire contribue à développer des tensions entre enseignants et élèves.

V. Caillet (2006) étaye cet argument en explicitant que la perception que les élèves ont des événements (injuste, anormal...) est susceptible d'entraîner des conséquences sur les relations aux autres (notamment aux adultes de l'institution) mais aussi sur la relation à soi. Selon C. Carra (2009), le fait que les élèves des écoles aux scores de violence les plus élevés se voient renvoyer l'image de mauvais élève sans perspective de progression constitue une dimension centrale dans la construction d'une expérience de violence. F. Dubet (2004) continue sur ce point en expliquant que les élèves refusent que les jugements sur leurs performances scolaires se transforment en jugements portés sur leur propre personne. Ainsi, selon lui, les élèves dénoncent l'injustice des situations dans lesquelles l'autorité du maître devient une sorte d'abus de pouvoir où ils se sentent méprisés, atteints dans leur dignité, dans leur valeur en tant que personne. C. Carra et D. Faggianelli (2011) corroborent les propos de F. Dubet en énonçant que les jugements scolaires mettent directement en cause la valeur de la personne de l'élève. Ainsi, « le mauvais élève devient un individu inadapté [qui] transforme le regard qu'il porte sur lui-même [...] en se rendant l'unique responsable de ce qu'il est et de ce qu'il a »³. D'après eux, il existe donc une confusion établie entre ce qu'est l'élève et son travail scolaire ; cette absence de dissociation pratiquée par l'institution conduit l'élève à rejeter l'objectivité du verdict. Ainsi, le rejet par l'élève de son étiquette de mauvais élève ; mais plus encore, l'acceptation par l'élève de cette étiquette vont l'amener à produire des déviances à l'ordre scolaire et par là, des comportements violents. A l'inverse, précise C. Carra (2009), plus les élèves se sentent traités de manière équitable, moins ils expriment une expérience de violence et adhèrent davantage aux normes scolaires. Elle explique ainsi que c'est la question de la légitimité de l'autorité qui est soulevée, légitimité qui repose sur le statut de l'enseignant ainsi que sur ses pratiques pédagogiques. Cette légitimité de l'autorité s'élabore au cours des interactions entre acteurs et renvoie une

2 *Ibid.* p. 81.

3 CARRA C., FAGGIANELLI D., 2011, *Le carrousel des violences à l'école*, Artois Presse Université, p. 84.

image positive ou négative aux élèves.

Ainsi, la perception d'injustice des élèves renvoie à la relation pédagogique qui est un terrain particulièrement exposé aux critiques des élèves ; élèves qui manifestent un véritable désir d'équité et d'égalité au sein de la classe. D'ailleurs, V. Caillet (2006) explique qu'une certaine réciprocité est importante dans les attentes de justice des élèves : « réciprocité qui intervient comme une protection contre l'arbitraire et l'irrespect. »⁴ F. Dubet et D. Martuccelli (1996) confirment cet argument en expliquant que dans le monde scolaire, le principe de réciprocité revendiqué par les élèves constitue la base d'une sociabilité idéale. La bonne relation pédagogique est de nature égalitaire et suppose un respect mutuel. P. Merle (2005) continue également sur cette idée d'équité et de justice revendiquée par les élèves ; ils veulent des notes justes, revendiquent le droit de ne pas savoir et d'obtenir une certaine équivalence entre le travail accompli et les notes attribuées.

En classe, les élèves sont ainsi fortement attachés à cette idée de justice et d'équité : ils considèrent que l'enseignant ne doit pas faire de distinction au sein de la classe et doit pouvoir être en mesure de considérer chacun à sa juste valeur. Les lectures mettent ainsi en évidence le fait que les élèves n'acceptent pas l'idée qu'il puisse exister des inégalités de traitement au sein d'une classe. D'ailleurs S. Devisgnes et D. Meuret (2009) citent F. Dubet dans leur article en expliquant que pour lui, le sentiment de justice dépend de trois critères centraux pour les élèves : le mérite qui repose sur l'idée que les élèves veulent obtenir une équivalence entre le travail fourni et les notes obtenues. Les élèves considèrent qu'ils doivent obtenir des rétributions proportionnelles à leur performance. Le deuxième principe revendiqué par les élèves est celui de l'égalité : pour eux, l'égalité de traitement est primordiale et est indépendante de leurs performances ; aucun élève ne doit être dénigré ou privilégié. Pour finir, ces auteurs relatent le troisième principe énoncé par F. Dubet : le respect qui repose sur l'idée que les jugements scolaires attribués par l'enseignant ne doivent pas porter atteinte à la dignité de chacun des élèves. Ainsi, l'expérience scolaire des élèves repose donc principalement sur trois grands principes : le mérite, l'égalité et le respect. De cette revendication manifestée par les élèves découle ainsi la notion de climat de justice qui « permet de savoir si les élèves estiment être traités personnellement avec justice tant sur le plan des sanctions relatives au

4 CAILLET V., 2006, Sentiment d'injustice et violence scolaire, *Spirale Revue de recherche en éducation*, 37, 63-71, p. 66.

comportement qu'à celui des évaluations scolaires. »⁵ (C. Carra, 2009). Nous pouvons compléter cette définition de C. Carra en ajoutant l'idée que la notion de climat de justice repose également sur l'absence de pratiques discriminatoires des enseignants envers les élèves ; puisque, de par leur devoir, nous savons que les enseignants sont contraints à une certaine impartialité et à une maîtrise de leurs émotions. Cependant, comme l'expose P. Jubin (1988) l'enseignant est institutionnellement chargé d'évaluer le travail et les résultats de ses élèves ; de plus, tous les enseignants ont une certaine opinion sur les élèves qu'ils côtoient au sein de leur classe. Se pose donc la question de savoir si les enseignants parviennent à émettre un jugement sur le travail de leurs élèves tout en étant contraint à une certaine impartialité. D'ailleurs, on retrouve cette idée dans l'article de V. Caillet (2006), « les enseignants se demandent notamment comment différencier les élèves tout en les respectant ou comment tenir compte du mérite dans l'évaluation »⁶.

II - QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Cette unité d'enseignement m'a vraiment permis de faire évoluer ma réflexion menée tout au long des séminaires. L'année dernière mon questionnement de recherche du projet de mémoire reposait davantage sur le lien entre injustice et violence scolaire ; lien dont faisaient déjà part de nombreux travaux de recherche. Mon projet de mémoire était trop vague et pas suffisamment pertinent au regard des critères à remplir. De plus, mon raisonnement manquait de logique, de cohérence puisque dans ma problématique je ne faisais qu'un état des lieux de la recherche sur ce lien : injustice/violence et ne cherchais pas à conceptualiser ces deux variables. Ainsi, en lisant d'autres ouvrages et suite aux indications de mes deux directeurs de mémoire, je suis parvenue progressivement à faire évoluer mon raisonnement en l'affinant et en l'éclaircissant. J'ai donc modifié ma problématique de manière à ce qu'elle suive l'avancée logique de ma réflexion c'est-à-dire dans un premier temps, partir de l'injustice ; pour ensuite faire part du lien existant entre injustice et violence scolaire et enfin arriver à un objet conceptualisé : le climat de justice. Ainsi, je pense que mon travail de recherche est désormais plus pertinent puisque je suis parvenue à conceptualiser mon objet d'étude.

5 CARRA C., 2009, Pour une approche contextuelle de la violence. La rôle du climat d'école, *International Journal of violence and School*, 8, 2-23, p. 4.

6 CAILLET V., Sentiment d'injustice et violence scolaire, *Spirale Revue de Recherche en éducation*, 37, 63-71, p. 66.

La nouvelle problématique élaborée à partir de mes nombreuses lectures a principalement démontré que les élèves victimes d'injustices dans le monde scolaire revendiquent une certaine justice, justice qui repose sur la notion de climat de justice favorisé par certaines pratiques pédagogiques des enseignants. Nous entendons par pratiques pédagogiques plusieurs dimensions (démontrées dans ma problématique) : les sanctions et l'application du règlement, les pratiques enseignantes justes (c'est-à-dire l'absence de chouchous, de « tête de turc »...), ainsi que les notes et résultats scolaires. Ces différents aspects des pratiques pédagogiques sont particulièrement importants pour les élèves puisqu'ils permettent, selon eux, d'instaurer un climat de justice mettant chacun sur un pied d'égalité. De ce fait, mon questionnement de recherche ne repose plus sur les deux variables : injustice et violence scolaire mais davantage sur le lien entre le climat de justice (concept) et les pratiques pédagogiques des enseignants. Bien évidemment, par l'étude du climat de justice en lien avec les pratiques enseignantes, la variable de la violence scolaire apparaîtra dans mon raisonnement puisque, comme nous l'avons déjà démontré plus haut, il existe un lien de corrélation entre l'injustice et la violence scolaire ; de ce fait, nous pourrions montrer en quoi le climat de justice peut agir sur le phénomène des violences à l'école.

Ma question de recherche est donc la suivante :

En quoi les pratiques pédagogiques des enseignants permettent-elles d'instaurer un climat de justice reconnu par les élèves ?

Selon moi, cette question de recherche répond aux critères de pertinence, de faisabilité et de clarté d'un travail de recherche puisqu'elle fait apparaître deux variables en lien que je tenterai d'exploiter pour mon mémoire ; en outre, je pense être capable de répondre à cette question puisque j'ai réalisé un état de la recherche et j'interroge une réalité existante. Je pense que ma question de recherche n'est pas descriptive, elle permet de comprendre quelque chose, de saisir une réalité. Ces deux variables feront intervenir, en second plan dans mon analyse, une troisième variable, celle de la violence à l'école. Ainsi, ce qui m'intéresse dans mon travail de recherche est de questionner le climat de justice en fonction des pratiques pédagogiques des enseignants.

De ma problématique découlent des hypothèses de travail qui consistent en des réponses à ma question de recherche posée. J'ai élaboré trois hypothèses, toutes énoncées

du point de vue des pratiques pédagogiques des enseignants afin que celles-ci soient cohérentes et en corrélation les unes avec les autres.

- 1) L'enseignant applique le règlement de façon égalitaire : il a été élaboré collectivement ; les règles et les sanctions sont les mêmes pour tous.
- 2) L'enseignant attribue les notes et les appréciations en fonction du travail personnel fourni : le mérite de chacun est reconnu.
- 3) L'enseignant reconnaît chacune comme membre à part entière du groupe classe.

III – METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

1) Présentation du terrain et de la population

Pour répondre à ma question de recherche, il faut tester sur le terrain les trois hypothèses énoncées. Pour se faire, le terrain le plus approprié serait une école plutôt en milieu défavorisé car je pense qu'il y sera plus facile de voir des enfants sensibles à la notion de justice qu'ailleurs. De plus, je connais un professeur des écoles dans une école de Roubaix, cela peut donc faciliter les démarches administratives à entreprendre pour accéder au terrain.

Dans cette école, sont accueillis cent quatre-vingt-dix élèves répartis en huit classes. Cette école est classée en zone violence : ce statut a pour but de diminuer la violence présente au sein de l'établissement en mettant en place un projet de lutte contre la violence. Ce statut est attribué selon le contexte environnemental de l'école: le facteur social de la ville et du quartier entrant en compte. L'école appartient au réseau ECLAIR (Ecoles Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) et dépend donc d'un collège du secteur. Cela permet d'éviter une fuite des élèves vers les « bons » établissements en favorisant les passages en 6ème au collège du secteur. Cette correspondance avec le collège permet la mise en place de PPRE passerelles (Programme Personnalisé de Réussite Educative) pour les élèves en difficultés (les difficultés ciblées en école élémentaire seront prises en compte au collège pour y remédier). Appartenir à ce réseau ECLAIR suppose aussi que l'école réalise au mieux des objectifs ciblés ; en contrepartie, elle obtient une prime selon ses résultats. L'ensemble de ces éléments donne la possibilité à l'école de mettre en place des partenariats et des projets avec la mairie (qui

apporte une aide financière) sur le thème de la citoyenneté, de l'estime de soi... L'école dispose également de moyens humains supplémentaires : deux assistants pédagogiques recrutés par le collège. Leur rôle est de venir aider (au niveau méthodologique et au niveau du travail personnel) les enfants en plus grandes difficultés scolaires dans les classes, cela facilite ainsi la différenciation. Les assistants pédagogiques sont donc recrutés pour accomplir les fonctions d'appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques.

Pour effectuer mon travail de recherche, j'ai choisi de réaliser mon recueil de données dans des classes de cycle 3 en CM2 car les élèves sont dans une année charnière qui les mènera l'année prochaine au collège. Et, d'après les lectures, c'est vraiment à la période du collège que les élèves deviennent plus sensibles aux critères de justice tels que : l'égalité, le mérite et le respect (critères énoncés par F. Dubet). En outre, je pense que le niveau CM2 est plus pertinent puisque les élèves sont davantage en mesure de faire part de ce qu'ils ressentent et de s'exprimer sur ce qui se passe au sein du monde scolaire. Les élèves de CM2 sont, selon moi, plus aptes à prendre de la distance par rapport à l'enseignant et ainsi se rendre compte qu'il peut se montrer parfois injuste.

2) Les techniques d'investigation envisagées au préalable

Pour recueillir mes données sur le terrain, j'envisageais l'entretien comme méthode d'investigation sur deux types de population : d'un côté, des élèves de CM2 et de l'autre leurs enseignants. Je pense qu'il est judicieux de procéder ainsi : dans un premier temps, effectuer des entretiens avec les élèves pour ensuite analyser le discours des enseignants. Les entretiens me permettront de saisir s'ils se sentent ou non victimes d'injustices, de voir sur quoi repose cette injustice et, pour finir, voir ce qu'ils réclament, ce qu'ils revendiquent pour y faire face. Ainsi, j'aboutirai à la notion de climat de justice : sur quoi repose-t-il ? Je pense que les élèves ont beaucoup de choses à dire sur le sujet de l'injustice (qui me semble fondamental dans l'institution scolaire). L'entretien me semble être le choix le plus judicieux car je veux saisir au plus près l'expérience scolaire des élèves, je veux réellement rendre compte de leur ressenti en essayant d'obtenir un maximum d'informations.

Dans un deuxième temps, je pense réaliser des entretiens avec les différents professeurs de CM2. Ils me permettront également de recueillir des informations qualitatives et d'opérer un travail de comparaison entre leur ressenti et celui de leurs

élèves. De plus, cette technique me permettra de saisir au plus près les méthodes et démarches pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant pour instaurer un climat de justice. Je pense recueillir des données exhaustives sur leurs pratiques pédagogiques ; cela me permettra de tirer des enseignements utiles pour ma future pratique.

Pour tester mes hypothèses sur le terrain, j'ai tenté de construire une grille d'indicateurs :

<i>Thème</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Indicateurs</i>
Pratiques pédagogiques	<u>Dimension n°1 :</u> Règlement et sanctions	Fréquence des sanctions
		Critères d'application des sanctions
		Existence de sanction collective
		Type de sanctions attribuées selon les conflits
		Les sanctions sont invariantes : elles sont les mêmes pour tous les élèves
		Construction du règlement
		Participation des élèves au règlement
		Affichage du règlement
		Application du règlement
	<u>Dimension n°2 :</u> Distribution du temps de parole	Partage des prises de parole entre les élèves
		Participation d'un maximum d'élèves (quand il interroge...)
		Sollicite des élèves qui ne participent pas
	<u>Dimension n°3 :</u> Considération des élèves	Sollicite toujours les mêmes élèves
		Pose son regard sur tous les élèves
		Accorde un temps d'aide et d'explication selon les besoins de chacun

		Parle de la même façon à tous les élèves
	<u>Dimension n°4 :</u> Evaluation	Fréquence des évaluations
		Critères d'évaluation du travail des élèves
		Type d'évaluation réalisé
		Différenciation au niveau des évaluations (plus facile pour élèves faibles...)
		Prise en compte des progrès de l'élève dans l'évaluation
Le climat de justice pour les élèves	<u>Dimension n°1 :</u> Le mérite	L'élève considère que la note obtenue correspond au travail fourni
		La note est objective : l'élève se sent évalué à sa juste valeur
	<u>Dimension n°2 :</u> L'égalité	Absence de différences de traitement entre les élèves (filles/garçons, bons/mauvais élèves...)
		Pas de classements, de hiérarchies entre élèves selon les performances de chacun
	<u>Dimension n°3 :</u> Le respect	Les jugements scolaires sont objectifs : ils ne touchent pas l'élève en sa personne
		Tous les élèves sont soumis aux mêmes règles au même titre que l'enseignant

J'ai construit cette grille d'indicateurs à partir des deux variables abordées dans mon travail de recherche : les pratiques pédagogiques et le climat de justice. J'ai décomposé chacun des thèmes en plusieurs dimensions (choisies par rapport à mes lectures). Le thème sur les pratiques pédagogiques a été affiné ; en effet, je l'avais décomposé uniquement en trois dimensions : règlement et sanctions ; traitement égalitaire des élèves ; évaluations. Or, j'ai pris conscience que la dimension traitement égalitaire des élèves pouvait être déclinée en d'autres dimensions car elle est transversale. J'ai donc

décomposé cette dimension en d'autres plus précises telles que temps de parole ou encore reconnaissance des élèves...J'ai élaboré un tableau qui me semble cohérent dans lequel je décompose chacune des dimensions en indicateurs qui seront déclinés en questions précises. Les indicateurs choisis sont en lien avec mes hypothèses de travail et permettront de recueillir des données pertinentes pour pouvoir répondre à ma question de recherche.

3) Changement des techniques d'investigation

Au fur et à mesure de l'avancée de ma réflexion, un certain nombre d'éléments ont changé ; notamment en ce qui concerne le choix des instruments de recueil de données. En effet, au départ, j'avais choisi une technique d'investigation qualitative, l'entretien, auprès de deux populations (enseignants et élèves) ; finalement, j'ai décidé de m'appuyer sur des questionnaires et de l'observation. Après réflexion, il en est ressorti que les entretiens avec les élèves seraient difficiles à mettre en place. Au départ, j'avais l'ambition d'effectuer des entretiens d'une trentaine de minutes par élève avec plusieurs relances de manière à obtenir un maximum de données. Or, les enseignants de l'école m'ont fait comprendre que je n'allais pas pouvoir interroger un élève pendant trente minutes car le rythme biologique de l'enfant fait qu'il est difficile pour lui de rester attentif sur une même tâche, et notamment une tâche dans laquelle il doit s'exprimer. Les enseignants m'ont également informée que je risquais d'obtenir des réponses plutôt brèves, donc plus difficiles à analyser. En outre, le directeur de l'école m'a expliqué qu'il fallait obtenir l'accord des parents pour pouvoir mener ce type de travail avec les élèves ; cette démarche administrative est nécessaire car les élèves étant mineurs, les parents doivent en être informés. Le directeur de l'école m'a également expliqué que réaliser des entretiens d'une trentaine de minutes avec des élèves suppose qu'il faille prendre du temps sur les apprentissages scolaires ; les élèves devant être extraits de la classe le temps de l'entretien. Or, prendre du temps pour effectuer un entretien au détriment des apprentissages scolaires a posé problème pour le personnel enseignant de l'école.

Après avoir été informée de tous ces paramètres, j'ai décidé de m'orienter vers un recueil de données quantitatif : un questionnaire à faire passer aux élèves répondait davantage aux critères de faisabilité. Les données quantitatives peuvent être exploitables pour évaluer la question du climat de justice chez les élèves ; ce choix m'a donc permis d'accéder plus simplement et plus rapidement au terrain choisi, tout en conservant la

pertinence de ma recherche.

Par rapport aux enseignants, pour recueillir des données sur leurs pratiques pédagogiques, j'avais initialement choisi d'effectuer des entretiens. Finalement, ce choix s'est transformé en travail d'observation sur le terrain. En effet, après discussion avec mes responsables de séminaire, il en est ressorti que les données recueillies allaient être plus difficiles à exploiter et à analyser ; dans le sens où je pense que la notion de climat de justice est une question sensible dans le milieu de l'éducation. Ainsi, il est probable que les enseignants aient tendance à affirmer que leur pédagogie mise en place renvoie aux principes de justice et d'équité, principes prônés par l'école. Les entretiens auraient pu être une technique d'investigation pertinente mais il aurait fallu que je procède à un travail plus approfondi pour instaurer une relation de confiance avec les enseignants. En effet, recueillir du discours auprès des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques nécessite que je fasse un travail d'objectivation important puisque les enseignants risquent d'énoncer, en quelque sorte, un discours qui correspond à mes attentes. En prenant compte de ces éléments, j'ai choisi la technique de l'observation pour recueillir des données sur les pratiques pédagogiques ; cette technique d'investigation permet de recueillir des données les plus objectives possibles, et donc exploitables pour réaliser mon analyse.

4) Mes instruments de recueil de données

Dans le cadre de ce travail, pour recueillir des données pertinentes, je me suis donc servie de deux instruments : le questionnaire et la grille d'observation.

A) Le questionnaire : *(voir annexe n°1)*

→ Son élaboration

J'ai élaboré un questionnaire comprenant une trentaine de questions ; la majorité d'entre elles sont des questions fermées avec trois modalités de réponse. Il m'est apparu comme nécessaire de privilégier les questions fermées étant donné la population que je souhaitais interroger : les élèves. De plus, j'ai conçu des questions plutôt courtes et formulées de manière claire ; cela permet une meilleure compréhension du questionnaire par les élèves et facilite le recueil des données. Dans mon questionnaire, j'ai également conçu quelques questions ouvertes pour amener les élèves à justifier leurs réponses, elles sont peu nombreuses mais me permettent de recueillir des données qualitatives. J'ai donc élaboré ce

questionnaire de manière à ce qu'il puisse être accessible à la population interrogée, ici, les élèves. Pour le réaliser, je me suis appuyée sur ma grille d'indicateurs élaborée au semestre précédent à partir d'un ensemble de lectures théoriques. Les indicateurs de ma grille ont été déclinés en questions précises renvoyant aux trois dimensions du climat de justice : le mérite, l'égalité et le respect. Ce questionnaire a été distribué aux élèves de deux classes dans l'école à Roubaix : une classe de CE2/CM1 et une autre de CM2. Après lecture des questionnaires, j'ai constaté que plusieurs élèves ont répondu essentiellement aux questions fermées en laissant sans réponse les questions texte ; cela peut s'expliquer peut-être par la difficulté pour les élèves de s'exprimer à l'écrit pour justifier un point de vue. De plus, à la question : « Penses-tu que ton maître ou ta maîtresse a des chouchous dans la classe ? », le terme « chouchous » a posé des problèmes de compréhension, certains l'ont interprété comme des élastiques pour cheveux. C'est un aspect auquel je n'avais pas pensé en concevant mon questionnaire. Ainsi, cela montre que mon instrument de recueil de données aurait encore pu être amélioré afin d'éviter ces problèmes auprès des élèves.

-> La passation du questionnaire

Pour faire passer le questionnaire, j'ai convenu au préalable avec les enseignants de la date à laquelle pour distribuer dans chaque classe le questionnaire. J'ai présenté aux élèves le contexte de mon travail de recherche et leur ai transmis quelques consignes avant de remplir le questionnaire : le questionnaire est anonyme, il ne faut donc pas écrire son nom ou son prénom, j'ai précisé que les élèves étaient libres de répondre ce qu'ils voulaient, ni leur enseignant ni une autre personne que moi allaient lire leurs réponses, personne n'allait les juger. J'ai expliqué ensuite le fonctionnement du questionnaire : plusieurs pages sont à remplir, à chaque question il faut inscrire une seule réponse sur les trois propositions. J'ai laissé les élèves remplir le questionnaire librement, certains ont levé le doigt pour me poser des questions sur la formulation de certaines, je les ai guidés. J'ai procédé de la même façon dans l'autre classe. Mes données quantitatives reposent donc sur un ensemble de quarante-cinq questionnaires : vingt-trois questionnaires dans la classe de CE2/CM1 et vingt-deux dans la classe de CM2.

B) La grille d'observation (voir annexe n°2)

→ Sa construction

Ma grille d'observation est un instrument élaboré pour recueillir des données sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour concevoir cet instrument, je me suis appuyée sur les apports théoriques de la recherche et sur ma grille d'indicateurs, indicateurs que j'ai tentés ensuite de décliner en observables plus précis. Ma grille est construite en fonction des différentes dimensions relatives au thème des pratiques pédagogiques : règlement et sanctions ; considération des élèves ; temps de parole, évaluations. Cette grille a été remaniée à plusieurs reprises suite aux remarques des responsables du mémoire : j'ai pris soin de ne pas laisser place à l'interprétation pour tenter d'enregistrer des données objectives. Ainsi, mon observable « l'enseignant applique une sanction à la moindre faute de l'élève » n'était pas une donnée d'observation mais une conclusion d'analyse plutôt, je l'ai donc modifié.

→ Son utilisation

Pour recueillir mes données, j'ai multiplié les moments d'observation dans les classes afin de familiariser les enseignants et les élèves à ma présence. De plus, j'ai essayé de diversifier un maximum les moments d'observation : le matin ou l'après-midi, en début ou en fin de semaine... Cela m'a permis d'avoir un éventail de situations différentes à observer et à analyser et donc recueillir un maximum de données pertinentes. Lorsque j'observais, je me suis placée au fond de la classe sur une table isolée pour éviter de perturber les élèves en situation d'apprentissage. J'ai pu constater que ma présence n'était pas vécue de la même façon entre la classe de CM2 et celle de CE2/CM1. En effet, dans la classe de CM2, les élèves n'ont pas été vraiment perturbés par ma présence. Par contre, dans la classe de CE2/CM1, les élèves ont été davantage perturbés malgré ma position au fond de la classe ; certains élèves se retournaient pour me regarder et me souriaient. Parfois même, avant d'aller en récréation ou lorsqu'ils distribuaient des documents, les élèves venaient me voir pour regarder ce que je faisais et me parlaient un peu.

Lorsque j'observais les pratiques pédagogiques, j'avais ma grille d'observation à disposition ainsi que quelques feuilles de brouillon. A chaque fois qu'un observable était repéré, j'inscrivais un bâton dans ma grille. Puis, sur mes feuilles je prenais des notes ; les déplacements de l'enseignant, ses remarques, ses intonations... Ces données prises en note me permettront de compléter les données recueillies par le biais de la grille, et ainsi d'avoir

des données plus riches. J'ai donc effectué quelques heures d'observation dans chacune des deux classes de l'école. J'aurais aimé pouvoir observer plus longtemps les pratiques pédagogiques des enseignants mais cela n'a pas été possible ; je tenterai donc d'effectuer une analyse la plus pertinente possible selon la quantité de données à disposition.

4) Les difficultés et limites de mon étude

Accéder au terrain n'a pas été facile ; en effet, connaissant un enseignant dans l'établissement, je pensais que la démarche pour mon travail aurait été facilitée. Or, j'ai rencontré plusieurs difficultés. J'ai pris contact avec le directeur de l'école pour présenter ma situation et mon travail de recherche ; celui-ci a transmis mon message à ses collègues pour obtenir leur autorisation. Certains enseignants avaient donné leur accord pour que je puisse observer et faire passer les questionnaires dans leur classe. Je me suis ensuite présentée à l'école pour rencontrer le directeur ainsi que ses collègues : une réunion était organisée afin que j'explique mon travail de recherche aux enseignants concernés. Je leur ai donc présenté mon travail de recherche sans donner plus de détails pour éviter un refus de leur part et pour effectuer un travail le plus pertinent possible. Cependant, beaucoup d'entre eux voulaient en savoir plus et m'ont posé des questions sur mon thème de travail, sur ce que j'allais observer précisément... Je me suis donc retrouvée face à une situation que je n'avais pas envisagée. Connaissant la raison exacte de ma présence (le climat de justice et les pratiques pédagogiques), un certain nombre d'enseignants se sont rétractés. En effet, je pense que cette question du climat de justice est une question sensible dans le domaine de l'éducation. Les enseignants peuvent manifester une certaine réticence à l'égard de ce sujet. En effet, la justice, l'équité, l'égalité sont des valeurs prônées par l'école républicaine, il est donc fondamental qu'un professeur des écoles applique ces valeurs au sein de sa classe au travers de sa pédagogie. Ainsi, de peur que je ne les juge au travers de l'observation de leurs pratiques, seuls deux enseignants m'ont donné leur autorisation (CE2/CM1 et CM2). Je ne pouvais que respecter leur choix et accepter leur décision ; je me suis donc retrouvée dans l'impossibilité de travailler avec tous les enseignants de CM2 et leurs élèves (population prévue initialement). J'ai ainsi été dans l'obligation de modifier le choix de ma population, il a fallu l'étendre à d'autres niveaux de classe. Cette situation a réduit mes possibilités de recueillir des données riches mais je me suis adaptée pour faire en sorte que mon travail reste cohérent.

Pour l'observation, j'ai rencontré quelques difficultés : en effet, il a fallu programmer au préalable avec les enseignants les jours pendant lesquels je pouvais venir observer dans leur classe. Cela n'a pas été facile à gérer puisqu'il a fallu prendre en compte l'organisation de chacune d'entre elles ; une classe partait à la piscine plusieurs fois par semaine pendant que l'autre partait en classe de découverte et concilier avec mes propres disponibilités. Mise à part l'organisation à gérer, la technique d'investigation qu'est l'observation m'a posé un autre problème : ma présence dans la classe a perturbé les élèves mais aussi les enseignants. Malgré ma stratégie d'observation de me placer en fond de classe sur une table isolée, les élèves (et plus particulièrement ceux de CE2/CM1) ont été intrigués par ma présence : ils venaient me parler, se retournaient... Pour y remédier, j'ai multiplié un maximum les moments d'observation mais je pense que cela n'a pas suffi pour que les élèves se familiarisent totalement à ma présence dans leur classe. De plus, vis-à-vis des enseignants, je pense les avoir aussi perturbés ; dans le sens où ils m'observaient lorsque je prenais des notes, parfois même certains sont venus voir ce que j'écrivais, avant de partir certains m'ont demandé : « Alors, tu as vu de l'injustice ou pas aujourd'hui ? ». Ainsi, sur le laps de temps dont je disposais, je pense n'avoir pas totalement réussi à faire oublier ma présence aux enseignants qui (et cela me semble normal) ont peut-être été plus attentifs à leurs pratiques pédagogiques. Pour effectuer l'analyse des données recueillies, je prendrai donc en compte ce facteur-là en ne généralisant pas mes données : mon objectif étant de faire part de la réalité existante d'un champ d'observation particulier.

IV – TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

1) Technique d'analyse

Pour traiter et analyser les données recueillies par questionnaire, j'ai utilisé un logiciel de traitement de données : sphinx. Ce logiciel m'a permis d'obtenir des tableaux à plat à partir des réponses des élèves des deux classes. J'ai pu obtenir des fréquences et classer mes résultats selon les classes en créant des strates ; cela m'a permis de traiter les pourcentages de réponses par classe. Les réponses aux questions ouvertes ont été recodées pour faire émerger les catégories dominantes.

Pour ma grille d'observation, j'ai adopté une méthode de comptabilisation des observables repérés ; cela me permet d'avoir une fréquence, dans le temps d'observation

imparti, des observables relatifs aux pratiques pédagogiques. A chaque observable repéré, j'inscrivais un bâton. J'ai adopté cette méthode dans les deux classes, cela me permet d'établir une analyse comparative en terme de pratiques pédagogiques des enseignants.

Mon analyse consiste à croiser les réponses obtenues par questionnaire (auprès des élèves) avec la grille d'observation recensant l'ensemble des pratiques pédagogiques. Cette méthode me paraît judicieuse pour voir l'effet produit par les pratiques sur le climat de justice. Cependant, l'analyse n'a pas été évidente à mener, j'ai rencontré plusieurs difficultés. En outre, il faut émettre une nuance : l'analyse que je tire d'après les données n'est pas généralisable, elle me permet simplement d'émettre des tendances sur une réalité existante particulière (ici la classe de CE2/CM1 et la classe de CM2)

2) Réussites et progrès

A) La classe de CE2/CM1 :

Après traitement des questionnaires, dans la classe de CE2/CM1, il apparaît que plus de la moitié des élèves (52,2%) se considèrent comme étant bon élève. Les raisons qu'ils donnent renvoient essentiellement au « métier d'élève », métier que le maître est institutionnellement chargé d'évaluer par différents outils pédagogiques : « parce que j'ai des bonnes notes et j'écoute et j'ai tout le temps plus que la moyenne », « parce que j'écoute j'apprends bien mes leçons et je respecte les consignes » ou encore « parce que j'ai un bon bulletin et des bonnes notes »... Ainsi, dans cette classe, la tendance qui ressort de ces données c'est que la représentation qu'ont les élèves du bon élève renvoie essentiellement aux normes et aux exigences scolaires telles que : les notes, le bulletin, le travail... D'ailleurs c'est ce qu'expliquent F. Dubet et D. Martuccelli (1996)⁷: les élèves sont fortement subordonnés aux normes et catégories scolaires. Ces auteurs mettent en évidence le fait que les élèves veulent être ce que l'enseignant attend d'eux : c'est-à-dire, être un bon élève. On peut émettre l'idée que ces élèves sont à la recherche d'une certaine reconnaissance de la part de leur enseignant : le jugement qu'ils portent sur eux-mêmes (être bon ou non) renvoie au jugement du maître qu'il porte sur eux. D'ailleurs, à la question « Pourquoi penses-tu être un bon élève ? », un élève a répondu « non, parce que le maître ne le dit pas. » Cela renforce l'idée que le maître joue un rôle important dans la représentation que l'élève a de lui-même. Comme l'expliquent F.

⁷ DUBET F., MARTUCCELLI D., (1996), *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil

Dubet et D. Martuccelli (1996), la relation pédagogique maître-élève repose essentiellement sur une quête de reconnaissance de l'élève auprès du maître : l'élève se considère comme bon élève (ou non) en fonction des normes scolaires dont l'enseignant est tributaire. D'ailleurs, à la question « Pourquoi penses-tu avoir progressé depuis le début de l'année? », vingt élèves sur vingt-deux font à nouveau référence aux exigences scolaires. On retrouve ainsi cette forte tendance chez les élèves interrogés : leur expérience scolaire est profondément marquée par leur adhésion aux exigences scolaires.

B) La classe de CM2

Après traitement des questionnaires, dans cette classe, il en ressort que 63.6 % des élèves de cette classe se considèrent comme étant bon élève ; cette proportion est plus importante qu'en CE2/CM1. Les raisons qu'ils mobilisent renvoient principalement au métier d'élève : « parce que j'écoute parce que j'ai des bonnes notes » ou bien « parce que je suis au-dessus de la moyenne et pour le comportement aussi » ou encore « car j'ai des bonnes notes et je participe »...Ainsi, comme dans la classe de CE2/CM1, les élèves de cette classe justifient leur statut de « bon élève » en faisant principalement référence aux exigences et aux normes scolaires: les notes, la moyenne, le bon comportement, l'écoute... Il en ressort ainsi que la représentation que ces élèves ont d'eux-mêmes renvoie majoritairement aux critères scolaires, donc au jugement que l'enseignant porte sur eux. Dans cette classe, plus d'élèves qu'en CE2/CM1 évoquent le rôle de leur enseignant : « parce que la maîtresse a écrit sur le bulletin que je suis une bonne élève » ou encore « c'est la maîtresse qui donne la note ». Cela peut être analysé comme un certain désir de reconnaissance : l'élève se considère comme un bon élève car c'est la maîtresse qui le reconnaît comme tel en lui attribuant des bonnes notes. Cela met en évidence l'importance que certains élèves accordent à la relation maître-élève: le jugement que l'enseignant porte sur les élèves renforce le jugement que l'élève a de lui-même. En effet, comme le dit C. Carra (2009)⁸, l'image qui est renvoyée à l'élève, qu'elle soit positive ou négative, est fortement intériorisée par celui-ci. D'ailleurs, en terme de pratique pédagogique, l'enseignant, de par son statut est chargé d'évaluer le travail des élèves, évaluation qui passe par des outils pédagogiques tels que le livret de comportement, les bulletins... Il en ressort que ces élèves, tout comme ceux de CE2/CM1 sont fortement ancrés dans la relation pédagogique maître-écolier basée sur la volonté d'être ce que leur enseignant

8 CARRA C., (2009), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF

attend d'eux, et donc la volonté de se conformer au métier d'élève. A la question « Pourquoi penses-tu avoir progressé depuis le début de l'année ? », treize élèves sur vingt-deux font référence aux notes ou aux moyennes, cela renforce l'idée que les élèves sont fortement subordonnés aux normes scolaires. Parmi les vingt-deux élèves, trois justifient leurs progrès par rapport au maître : « la maîtresse a écrit que j'avais bien progressé » ou « parce que ma maîtresse a parlé à mes parents et grâce à ma maîtresse j'ai fait des progrès »... L'idée de progrès est associée à l'intervention du maître pour ces trois élèves, cette proportion est plus importante qu'en CE2/CM1. Cela renforce l'idée que, dans cette classe, l'enseignant joue un rôle important : les élèves sont dans une véritable quête de reconnaissance. D'ailleurs, d'après les travaux de C. Carra (2009) : le jugement de l'enseignant porté sur l'élève influence le jugement que l'élève porte sur lui et sur ses propres performances.

3) Evaluations et résultats

A) La classe de CE2/CM1

Dans cette classe, j'ai pu observer la mise en place d'une évaluation, outil pédagogique permettant d'apprécier les performances des élèves. Avant de distribuer l'évaluation, l'enseignant explique à la classe les consignes. Plusieurs élèves lèvent le doigt et demandent : « Monsieur, j'ai pas compris c'qu'il faut faire à l'exercice 2? » L'enseignant reprend alors les explications pour chaque exercice. Ainsi, ce qu'il en ressort en tant que pratique pédagogique c'est que l'enseignant n'a peut-être pas suffisamment expliqué les consignes de l'exercice pour que les élèves comprennent exactement la tâche à effectuer. L'enseignant accorde donc davantage de temps pour expliquer les consignes aux élèves afin qu'ils soient en mesure de faire l'évaluation. Il est possible d'analyser cette pratique comme une volonté de la part de l'enseignant de donner à tous les mêmes chances de réussite : il veut s'assurer que tous les élèves comprennent ce qui est demandé. Or, on peut émettre une nuance: si les élèves n'avaient pas exprimé à l'enseignant leur difficulté de compréhension, aurait-il apporter davantage d'explications avant de commencer ? Cela mériterait d'observer d'autres évaluations. Pendant l'évaluation, l'enseignant s'est installé au fond de la classe et observe les élèves : certains élèves lèvent le doigt, l'enseignant se lève pour les aider (observable compté deux fois, voir annexe n°3) puis fait un tour dans les rangs. Les élèves qui ont terminé leur évaluation la rendent à leur enseignant qui regarde leur travail et fait quelques commentaires : « Ah, c'est très bien ce que je vois

là ! » ou encore « T'as pas appris ta leçon toi ? c'était facile ça pourtant... » certains élèves réagissent : « Non, j'ai pas eu le temps de l'apprendre, j'avais oublié mon cahier. » ou encore « Non, mais euh j'ai un peu appris seulement ma leçon parce que c'était dur ! » Cela peut démontrer l'importance que les élèves accordent aux jugements de leur enseignant : ils acceptent les remarques sur leur travail, dans le sens où ils considèrent que le jugement porté par leur enseignant sur leur évaluation reflète leurs performances.

D'ailleurs, dans cette classe, 65.2% des élèves ont répondu qu'ils considèrent que leurs résultats correspondent à la quantité de travail qu'ils fournissent (*voir annexe n° 4, tableau n°1*). Ainsi, pour une majorité d'élèves, on peut dire que le principe du mérite, énoncé par F. Dubet (2004)⁹, qui représente un des principes constitutifs du sentiment de justice, est appliqué. En effet, plus de la moitié des élèves considèrent que leur enseignant évalue leur travail à leur juste valeur. L'analyse que je peux faire de ces données démontre que, dans cette classe, comme l'énonce F. Dubet, la majorité des élèves sont satisfaits de la manière dont leur enseignant évalue le travail, ils considèrent leur note comme objective: un des principes du climat de justice est reconnu par ces élèves ; à travail fourni, note équivalente. Cela peut contribuer à l'idée que l'enseignant renvoie à ses élèves une certaine image positive : les élèves se sentent majoritairement reconnus à leur juste valeur pour leurs performances scolaires. En terme de pratique pédagogique, dans cette classe, l'enseignant commente parfois le travail des élèves devant le reste de la classe. Si l'enseignant fait une remarque positive à l'élève, celui-ci se verra alors renvoyer une image positive sur son travail et donc sur lui-même ; il se sentira alors reconnu à sa juste valeur, comme l'explique F. Dubet. Cependant, si l'enseignant effectue une critique sur le travail d'un élève, et cela devant la classe, il est nécessaire que l'enseignant veille à ne pas transmettre une image négative à l'élève. Comme l'expliquent C. Carra et D. Faggianelli (2011)¹⁰, il peut exister une confusion entre ce qu'est l'élève et son travail scolaire, ce qui amène l'élève à accepter cette étiquette de mauvais élève et ainsi cela peut conduire à des expériences de violence. Or, dans cette classe, on peut dire que les élèves acceptent la note qui leur sera attribuée par l'enseignant. Lors de l'évaluation, l'enseignant n'a pas fixé de limite de temps ; il a donc accordé le temps nécessaire selon les besoins de chacun (*voir annexe n°3, observable compté une fois*). On peut donc dire que l'enseignant essaye de prendre en compte les capacités de chacun en laissant le temps nécessaire. Cependant, en

9 DUBET F., (2004), *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Edition du Seuil et de la République des Idées.

10 CARRA C., FAGGIANNELLI D., (2011), *Le carrousel des violences à l'école*, Artois Presse Université.

terme de pratique, parfois, instaurer une limite de temps est judicieux pour donner aux élèves des repères mais aussi pour permettre à l'enseignant d'évaluer les capacités des élèves au plus juste.

B) La classe de CM2

Les moments d'observation passés dans cette classe ne m'ont pas permis de recueillir des données sur la mise en place d'une évaluation. Je m'appuierai donc uniquement sur les données des questionnaires. A la question « La dernière fois que tu as obtenu un mauvais résultat, méritais-tu ce résultat ? », 50 % des élèves interrogés répondent par l'affirmative alors qu'en CE2/CM1, la majorité des élèves ne considèrent pas avoir mérité le dernier mauvais résultat. Après traitement de ces données, il en ressort ainsi que la moitié des élèves de cette classe considèrent que leurs résultats sont mérités. Il est donc question ici du principe du mérite, énoncé par F. Dubet : le mérite représente un des principes revendiqué par les élèves au niveau du climat de justice. On peut donc émettre l'idée que la moitié des élèves reconnaissent l'évaluation de leurs performances scolaires comme objectives, et donc justes : leur enseignante évalue leur travail à leur juste valeur. D'ailleurs, à la question « Trouves-tu que tes résultats correspondent à la quantité de travail que tu fournis ? » (*voir annexe n°5 tableau 1*), plus de 59 % des élèves interrogés dans cette classe répondent par l'affirmative. Comme dans la classe de CE2/CM1, la majorité des élèves reconnaît l'application du principe du mérite dans leur classe la majorité reconnaît l'objectivité du verdict de l'enseignant. Comme l'expliquent C. Carra et D. Faggiannelli (2011), les jugements scolaires portés sur les élèves mettent directement en cause la valeur de la personne de l'élève ; ainsi, ces jugements peuvent amener l'élève à transformer le regard qu'il porte sur lui-même.

En terme de pratiques pédagogiques, l'enseignant, étant chargé institutionnellement d'évaluer le travail des élèves, il doit veiller à ce que les jugements portés sur l'élève ne l'atteigne pas dans sa dignité et ainsi, l'enseignant doit veiller à émettre des rétributions proportionnelles aux performances de chacun. Dans cette classe, la majorité des élèves démontrent que la confusion entre ce qu'est l'élève et son travail scolaire, dont parlent C. Carra et D. Faggiannelli (2011) est évitée car la majorité se sent évalué à sa juste valeur. Cependant, on peut émettre une nuance, 59.1% des élèves reconnaissent avoir mérité la punition alors que 50 % des élèves seulement reconnaissent avoir mérité un mauvais résultat. Cette différence de proportions peut nous amener à l'idée que les mauvais

résultats sont considérés par ces élèves comme moins mérités que les punitions car ils renvoient essentiellement au travail fourni par les élèves et à leurs performances, donc ont plus d'impact sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. En somme, il est plus difficile aux élèves peut-être d'accepter comme mérité un mauvais résultat plutôt qu'une punition, qui renvoie principalement au comportement.

4) Règlement et sanctions

A) La classe de CE2/CM1

Dans cette classe, le règlement n'est pas affiché ; il n'est donc pas visible : ni l'enseignant ni les élèves ne peuvent s'y référer. D'ailleurs, les données issues de la grille d'observation confirment cette idée : je n'ai comptabilisé aucun observable sur la référence au règlement. Or, à la question 95.7% des élèves affirment qu'ils connaissent le règlement de la classe. En terme de pratiques, le règlement est un outil pédagogique important qui permet de réguler le fonctionnement de la classe. En effet, son élaboration en classe permet d'instaurer un certain cadre sécurisant pour les élèves. Il est un outil permettant aux élèves de se sentir traiter de manière égalitaire, car il permet d'instaurer les notions de justice et d'égalité revendiquées par les élèves. Ainsi, comme l'explique C. Carra (2009), une moindre, voire une absence de participation des élèves au règlement a des conséquences sur leur adhésion aux normes scolaires : le règlement peut paraître répressif et développer certaines tensions entre enseignants et élèves. Or, dans cette classe, onze élèves sur vingt-trois déclarent n'avoir pas participé à sa construction et neuf déclarent ne plus savoir. Les élèves de cette classe n'ont donc pas participé à l'élaboration des règles de vie. D'ailleurs, l'enseignant m'a expliqué qu'il n'existe pas réellement de règlement dans la classe et justifie cette pratique par un manque de temps. En terme de pratique professionnelle, l'enseignant n'a pas établi de règles claires avec les élèves en début d'année. Or, je pense que le règlement est un outil nécessaire autant pour l'enseignant que pour les élèves : il permet à l'enseignant d'asseoir son autorité face aux élèves dans la classe, et ,pour les élèves, cet outil est nécessaire, comme l'explique F. Dubet (2004) car il renvoie aux notions d'égalité et de respect qu'ils revendiquent. Avec le règlement, les règles sont les mêmes pour tous : enseignant comme élèves, chacun doit se soumettre à l'ordre établi. Selon V. Caillet (2006)¹¹, une certaine réciprocité dans la relation pédagogique est importante dans les attentes de justice des élèves. Ainsi, par l'instauration d'un règlement,

¹¹ CAILLET V., (2006), Sentiment d'injustice et violence scolaire, *Spirale Revue de recherche en éducation*, 37, 63-71

le désir de réciprocité est renforcé : l'enseignant doit s'y soumettre autant que les élèves. A la question, « Respectes-tu le règlement ? » (voir annexe n°4 tableau 2), 87% des élèves interrogés répondent par l'affirmative alors que moins de 83% considèrent que leur maître respecte le règlement. Ainsi, cette différence de proportions met en évidence le fait que plus d'élèves estiment respecter le règlement de la classe que leur maître ; cela démontre, comme l'expose P. Merle (2005)¹² que la relation pédagogique reflète nécessairement une dissymétrie malgré le désir de réciprocité exprimé par les élèves.

Les données recueillies en terme de sanctions ne sont pas suffisamment riches : en effet, lors des moments d'observation en classe, l'enseignant n'a appliqué que très peu de sanctions. Je suppose que ma présence au fond de la classe a peut-être influencé ses pratiques pédagogiques : il a peut-être été plus attentif aux sanctions mises en oeuvre. J'ai comptabilisé une fois l'observable « l'enseignant applique une sanction après plusieurs remarques faites à l'élève »(voir annexe n°3). Après de nombreuses remarques faites au même élève, l'enseignant le change de place et lui dit : « Mets-toi là, tu es pénible ! ». Ainsi, ce qui ressort de cette situation, après analyse c'est que l'enseignant ne se réfère pas au règlement : il multiplie les remarques puis applique une sanction (le changement de place) mais il ne prend pas le temps de lui expliquer les raisons. En terme de pratiques pédagogiques, il est nécessaire que l'enseignant explique pourquoi l'élève a été sanctionné : cela permet d'éviter que l'élève ne ressente une certaine injustice face aux pratiques du maître et ainsi, comme l'expliquent F. Dubet et D. Martuccelli (1996) qu'il s'opère une rupture du processus d'intégration entre le maître et l'élève. Malgré la sanction, l'élève continue de s'agiter. L'enseignant le regarde fixement et lui dit : « Mets tes jambes sous la table, regarde le tableau et pose ta règle ! » Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que l'élève continue de s'agiter car il ne comprend peut-être pas les raisons de sa sanction (l'enseignant ne les ayant pas expliquées) et manifeste donc son incompréhension. On peut dire que l'enseignant ne se réfère pas au règlement puisqu'il n'en existe pas véritablement ; on peut donc penser que cela empêche l'enseignant d'instaurer une certaine légitimité à son autorité : il multiplie les remarques, mobilise donc peu la sanction et quand il l'applique, il n'établit pas de discussion avec l'élève pour en expliquer les raisons. Le règlement étant un outil censé garantir l'équité au sein de la classe, les attitudes de cet enseignant pourraient amener au développement d'un sentiment d'injustice chez les élèves de sa classe, car le

12 DUBET F., « MERLE P. L'élève humilié : l'école un espace de non-droit », *Revue française de pédagogie* [en ligne], 155, 2006. URL : <http://rfp.revues.org/318>.

règlement pourrait être perçu comme arbitraire, selon C. Carra (2009).

Lors d'un exercice de mathématiques, l'enseignant pose des questions aux élèves. Un élève répond à chaque fois sans lever le doigt et prend la parole en criant. Il répète son comportement plusieurs fois, les autres élèves commencent à réagir: « M'sieur, il arrête pas de crier les réponses ! » , « Mais, vas-y, arrête de crier! ». L'enseignant continue ses explications au tableau sans y prêter attention. Après plusieurs remarques des élèves, l'enseignant se retourne, regarde l'élève et dit « Bon... tu arrêtes de crier sinon je ne t'écoute plus. » puis revient à ses explications. Cette situation peut nous amener à émettre l'idée que l'enseignant ne réagit pas de la même façon au comportement des élèves ; en effet, certaines des remarques de l'enseignant sont suivies de sanction (changement de place) alors que d'autres non. Ainsi, cela amène à l'idée que l'enseignant n'applique pas les mêmes sanctions aux élèves, ces pratiques pourraient être considérées comme inégalitaires, donc injustes, par les élèves. Cependant, il convient d'être prudent quant à l'analyse que j'en ai faite: l'enseignant a réagi de la sorte pendant ma présence sur le terrain mais il aurait fallu que je passe plus de temps dans la classe pour généraliser mon analyse. On peut émettre l'hypothèse que l'absence de règlement dans la classe peut entraîner ce type de pratique : l'enseignant sanctionne au cas par cas, sans se référer à des règles établies auxquelles tout le monde doit se soumettre. D'ailleurs, à la question : « La dernière fois, pourquoi as-tu été puni ? », les réponses varient, elles reposent à la fois sur des critères scolaires « parce que je n'écoutais pas » « parce que je bavardais trop » ou sur d'autres critères plus vagues « parce que je fais des crises » « parce que j'ai fait une bêtise » « parce que j'avais joué dans les cailloux. » Ainsi, il en ressort que les raisons pour lesquelles les élèves disent avoir été punis varient selon plusieurs critères.

La perception d'une application arbitraire du règlement, et donc, des sanctions peut produire, comme l'explique C. Carra (2009), un sentiment d'injustice chez les élèves, sentiment bafouant alors les notions de justice et d'équité qu'ils revendiquent. En terme de pratique pédagogique, l'enseignant peut être amené à traiter de manière inégalitaire les élèves s'il applique des sanctions au cas par cas et amener les élèves à considérer qu'il existe des différences de traitement entre élèves dans l'application des sanctions. De plus, ne pas apporter de justifications quand il applique des sanctions peut amener les élèves à éprouver une certaine injustice. D'ailleurs, 42.3 % d'élèves affirment qu'ils ont déjà été punis à la place d'un autre élève ; c'est une proportion plutôt importante qui peut créer un certain sentiment d'injustice chez ces élèves . En terme de pratique professionnelle, punir

un élève à la place d'un autre ne peut qu'exacerber le sentiment d'injustice ressenti par l'élève. D'ailleurs, selon F. Dubet et D. Martuccelli (1996), c'est par la punition, par la sanction que les élèves perçoivent les défauts, les injustices du professeur et considèrent ainsi qu'ils ne peuvent plus totalement se soumettre à son autorité. Etre puni à la place d'un autre est considéré comme une des punitions les plus contestées, les plus injustes. Après traitement des réponses, on peut émettre l'idée que certains élèves de la classe considèrent que l'application des punitions et des sanctions n'est pas toujours juste et égalitaire. Cependant, 73.9 % des élèves considèrent que leur enseignant applique les mêmes sanctions quand deux élèves ont fait la même bêtise ; l'enseignant respecterait donc une certaine égalité en appliquant des sanctions proportionnelles aux bêtises. Cela peut nous amener à supposer que, dans cette classe, la majorité des élèves approuvent les sanctions appliquées car ils considèrent qu'elles sont proportionnelles aux bêtises ; cependant, les réponses des élèves montrent aussi que l'enseignant peut manifester parfois une certaine inégalité dans l'application des sanctions, menaçant ainsi le principe d'équité. Dans cette classe, les sanctions mises en place par l'enseignant (*voir annexe n°4 tableau 4*) sont de trois ordres : près de 40 % des élèves expriment avoir fait des lignes, et plus de 17 % affirment avoir été privé de récréation ou être allé au coin ou au mur. En terme de pratique pédagogiques, les textes officiels préconisent l'interdiction de la privation de récréation. Les sanctions doivent être individuelles et respectueuses du droit des enfants : elles se limitent à des copies de lignes, des mots aux parents, des rappels à l'ordre ou dans les cas les plus graves des exclusions.

B) La classe de CM2

Dans cette classe, le règlement est affiché au mur, à côté d'une armoire : il est donc visible par les élèves et par l'enseignante contrairement à la classe de CE2/CM1. D'ailleurs, 90.9 % des élèves affirment connaître le règlement de la classe (*voir annexe n°5 tableau 2*), proportion plus importante qu'en CE2/CM1. On aurait pu faire l'hypothèse que, sachant que le règlement est affiché dans la classe, 100% des élèves connaîtraient le règlement. Cela peut amener à l'idée que pour que le règlement soit considéré comme un véritable outil de régulation au sein de la classe censé garantir l'égalité entre tous, il n'est pas suffisant de l'afficher dans la classe. Le règlement est un outil pédagogique fondamental : il permet à l'enseignant d'asseoir son autorité, notamment en s'y référant pendant le temps de classe. De plus, selon C. Carra (2009), le règlement est un outil nécessaire pour les élèves car il est permis d'instaurer un climat d'égalité : il est constitué

d'un ensemble de règles auxquelles tout le monde doit s'y soumettre (enseignant et élèves). Pour que le règlement soit fondamentalement un outil pouvant instaurer un climat d'égalité, il est nécessaire que l'enseignant s'y réfère, et notamment lorsqu'il applique des sanctions. Or, les données recueillies dans ma grille démontrent que l'enseignante ne s'y est jamais référé (*voir annexe n°3*, l'observable correspondant n'a jamais été comptabilisé). Or, en terme de pratiques pédagogiques, il est nécessaire qu'un règlement soit élaboré au sein d'une classe, qu'il soit affiché mais également que l'enseignant s'y réfère. La référence au règlement permet aux élèves de prendre conscience que les règles appliquées sont les mêmes pour tous et qu'à chaque même règle transgressée, la sanction est appliquée. D'ailleurs, selon C. Carra (2009), la perception d'injustice des élèves est liée à une moindre participation des élèves à la construction du règlement ; le règlement peut alors apparaître répressif pour les élèves et cela entraîne des conséquences sur leur adhésion aux normes scolaires. A la question « As-tu participé à la construction du règlement de la classe ? », douze élèves répondent qu'ils n'y ont pas participé, six ne savent plus et les autres affirment y avoir contribué. Cela peut supposer que l'enseignante a mis en place un règlement dans la classe mais qu'elle l'a peut-être simplement fait lire par les élèves, sans que ceux-ci y participent véritablement.

Le règlement est un outil pédagogique permettant d'instaurer un respect mutuel, une certaine réciprocité entre enseignant et élèves comme l'explique V. Caillet (2006). Le règlement doit être respecté à la fois par l'enseignant et aussi par les élèves. Ainsi, 90.9 % des élèves (*voir annexe n°5 tableaux 3 et 4*) affirment respecter le règlement de la classe alors que 100 % des élèves affirment que leur enseignante le respecte. Il en ressort, dans cette classe, que plus d'élèves considèrent que leur enseignant respecte le règlement plutôt qu'eux, proportion plus importante qu'en CE2/CM1. Ainsi, l'idée émise par F. Dubet et D. Martuccelli (1996) qui dit que le principe de réciprocité revendiqué par les élèves constitue la base d'une sociabilité idéale est confirmée dans cette classe. Tous les élèves considèrent que leur enseignante se soumet aux mêmes règles qu'eux, le désir de réciprocité dont parle également V. Caillet (2006), est ainsi réalisé totalement (contrairement en CE2/CM1).

Les moments passés dans cette classe ne m'ont pas permis d'observer la mise en œuvre de sanctions par l'enseignante. Je peux émettre l'hypothèse, tout comme en CE2/CM1, que ma présence dans la classe a pu contribuer au fait que celle-ci ait été plus attentive à ses gestes pédagogiques. Aucun observable relatif aux sanctions n'a pu être recueilli dans ma grille d'observation ; cependant, l'enseignante a fait de nombreuses

remarques aux élèves concernant les bavardages, le bruit, les comportements des élèves... Lorsqu'elle faisait des remarques, elle ne se référait pas de manière explicite au règlement et les remarques n'aboutissaient jamais à l'application de sanctions. A plusieurs reprises, elle réclamait le silence « Chut ! » ou encore « Je ne pense pas qu'on ait besoin de parler pendant que je distribue, n'est-ce pas ? » « je trouve qu'il y a vraiment beaucoup de bruit pour des élèves qui doivent travailler leur poésie » Ainsi, les remarques de l'enseignante s'adressent à la totalité de la classe et ont pour but de réguler le fonctionnement de la classe. On peut donc supposer qu'elle adopte une gestion de classe collective : ses remarques s'adressent généralement à l'ensemble de la classe et elle balaye du regard la totalité des élèves ; ce qui est moins présent chez l'enseignant de CE2/CM1. De plus, lorsque l'enseignante effectue des remarques, elle module son intonation : elle adopte plutôt une voix ferme mais bienveillante. A de nombreuses reprises, j'ai pu observer, contrairement en CE2/CM1, que l'enseignante accompagne ses remarques d'explications, elle justifie et explique aux élèves ce qui, dans leurs comportements, ne lui convient pas : « C'est un exercice difficile, si vous parlez fort vous n'arriverez pas à vous concentrer... » J'ai comptabilisé (*voir annexe n°3*) une fois l'observable « l'enseignant applique une sanction après plusieurs remarques faites à l'élève » : en effet, à plusieurs reprises, un élève parlait sans lever le doigt et appelait « Madame, Madame, Madame ! », l'enseignante lui a fait plusieurs remarques pour expliquer à l'élève qu'il fallait attendre car elle était occupée. Puis, elle se retourne, regarde l'élève concerné et lui dit « Ecoute ça fait trois remarques que je te fais ; je te demande de lever le doigt avant de parler et d'arrêter de m'appeler, donc tant pis, j'inscris un bâton au tableau. » L'enseignante applique une sanction à l'élève (un bâton inscrit au tableau) mais après lui avoir fait plusieurs remarques, et surtout après lui avoir expliqué les raisons de sa sanction. Ainsi, en terme de pratique pédagogique on peut dire que l'enseignante essaye de se référer au règlement mais elle ne le fait pas de manière explicite : l'élève est censé avoir intériorisé la règle ; au bout de trois remarques, j'ai un bâton. On peut émettre l'idée que l'enseignante manifeste une certaine volonté de rappeler les règles aux élèves pour faciliter leur intériorisation mais elle ne le fait pas de manière systématique ; or, pour permettre aux élèves de comprendre véritablement que leur comportement n'est pas conforme à celui attendu, l'enseignante pourrait s'y référer plus régulièrement. Ce fonctionnement permettrait d'instaurer au sein de la classe un climat d'égalité et d'équité, comme l'explique F. Dubet.

A chaque remarque, l'enseignante explique et justifie son geste. En terme de pratique pédagogique, cela permet à l'élève de prendre conscience que le règlement n'est pas répressif ni arbitraire, comme le dit C. Carra (2009) : l'élève a transgressé une règle, l'enseignante l'en informe et lui explique, l'élève peut donc accepter la sanction sans ressentir une certaine injustice. D'ailleurs, 59.1 % des élèves affirment avoir mérité la sanction la dernière fois qu'ils ont été punis. On peut donc supposer que les gestes pédagogiques mis en place par l'enseignante : les explications, le rappel de certaines règles... amènent les élèves à respecter les décisions de leur enseignante. Pour la majorité d'entre eux, les punitions ne semblent pas arbitraires mais méritées, et donc justes.

Pour analyser le type de sanctions mises en place, je me suis appuyée sur les données des questionnaires. Ainsi, à la question « La dernière fois, pourquoi as-tu été puni ? », quinze élèves sur vingt-deux justifient leur punition pour cause de bavardages en classe. Or, pendant mes moments sur le terrain, certains élèves ont bavardé à plusieurs reprises et l'enseignante leur a simplement fait remarquer qu'ils bavardaient beaucoup mais n'ont pas été punis ; cela peut peut-être être dû à ma présence dans la classe. A la question, « Quelle a été ta punition ? » (*voir annexe n°5 tableau 5*), les trois premières réponses énoncées sont : la privation de récréation, la mise au mur pendant la récréation de cinq minutes et, pour finir, la copie de lignes. Ces résultats révèlent que la sanction la plus fréquente est celle de la privation de récréation, cette sanction est interdite à l'école. D'ailleurs, la punition collective est également pratiquée dans cette classe, presque 73% des élèves expriment avoir déjà subi la punition collective. Or, comme l'énoncent F. Dubet et D. Martuccelli (1996), la punition ressentie par les élèves comme la plus injuste et la plus contestée est bien la punition collective : les élèves considèrent que le principe d'égalité qu'ils revendiquent est ainsi bafoué par cette pratique pédagogique. Ainsi, on peut dire que les pratiques pédagogiques à l'oeuvre dans cette classe pendant mes moments d'observation manifestent à la fois une volonté de la part de l'enseignante de privilégier la discussion, la justification en se référant parfois aux règles (contrairement en CE2/CM1), mais en même temps, les questionnaires révèlent que certaines de ses pratiques punitives risquent de faire émerger chez les élèves un sentiment d'injustice : se faire punir pour un bêtise que l'on n'a pas commis peut engendrer chez les élèves l'idée que certains élèves bénéficient d'un traitement préférentiel.

5) Considération des élèves

A) La classe de CE2/CM1

Dans cette classe, 95.7% des élèves affirment que leur enseignant apporte son aide quand les élèves en éprouvent le besoin (*voir annexe n°4 tableau 5*). D'ailleurs, à la question « Si tu as un problème, peux-tu en parler avec ton maître ou ta maîtresse ? », plus de 80% des élèves répondent par l'affirmative. On peut analyser ce résultat comme la reconnaissance, par les élèves, du principe d'égalité qu'ils revendiquent. En effet, la majorité des élèves considèrent que l'enseignant est à leur écoute : les élèves se sentent reconnus comme des membres à part entière du groupe classe. D'ailleurs, plusieurs observables de ma grille d'observation renvoient à cette idée. En effet (*voir annexe n°3*), j'ai comptabilisé dix fois l'observable « l'enseignant se déplace dans la classe », et douze fois « l'enseignant apporte son aide aux élèves en difficultés. » et « l'enseignant se place à hauteur de l'élève et lui parle. » D'après le plan de déambulation (*voir annexe n°6*), on peut voir que l'enseignant se déplace beaucoup au sein de la classe ; on peut dire qu'il a une gestion de l'espace physique importante. Ses nombreux déplacements manifestent la même intention : apporter son aide à l'élève dans le besoin. Cependant, on peut émettre une certaine nuance : sur le plan de déambulation, il ressort que l'enseignant se déplace à de nombreuses reprises vers les mêmes élèves, sa gestion de l'espace physique est importante mais elle tend à être quelque peu inégalitaire dans le sens où une partie de la classe est plus sollicitée que l'autre. Lorsque l'enseignant aide les élèves, il se place à hauteur de l'élève et lui parle en variant son intonation : il baisse le son de sa voix et adopte une attitude bienveillante. L'enseignant répond aux demandes des élèves et leur accorde du temps pour les aider. On peut donc émettre l'idée que l'enseignant veille à instaurer une certaine égalité de traitement au sein de sa classe , cela passe par une gestion de l'espace physique importante, une attitude bienveillante et respectueuse.

D'ailleurs, lors des moments de gestion de classe collective, j'ai comptabilisé vingt fois les observables suivants : « l'enseignant réagit aux propos des élèves, il rebondit » et « l'enseignant prend en compte les propos des élèves, il les écoute ». En effet, lors des sollicitations de l'enseignant, plusieurs élèves participent, l'enseignant les interroge, les écoute et rebondit sur leurs propos. A certains moments, il valorise les propos des élèves (*voir annexe n°3, observable comptabilisé sept fois*), « C'est bien, c'est ce que j'attendais ! » ou « Oui, c'est ça ! »... Ainsi, par l'ensemble de ces attitudes, de ces gestes

pédagogiques, on peut dire que l'enseignant veille à ce que les élèves se sentent reconnus comme appartenant au groupe classe : les encouragements, la prise en compte de leurs réponses... tout cela amène à créer un climat de classe basé sur le respect et la reconnaissance des élèves comme membres du groupe. D'ailleurs, un des principes de justice, énoncé par F. Dubet, que les élèves revendiquent renvoie à cette idée : l'égalité. Les élèves, selon V. Caillet (2006) revendiquent une absence de distinctions, une égalité de traitement entre eux. Dans cette classe, on retrouve en partie cette idée : l'enseignant veille à être attentif aux besoins de chacun de façon à ce que chaque élève se sente considéré comme tel.

Cette idée est renforcée par les données quantitatives : 52.2 % d'élèves considèrent qu'il n'existe pas de chouchous dans la classe (voir annexe n°4 tableau 6) Cette réponse nous permet d'en déduire que la majorité des élèves de la classe considèrent que leur enseignant ne manifeste pas de préférence, il n'est pas dans un traitement inégalitaire des élèves. Cependant, à la question « S'il y a des chouchous, est-ce que tu trouves que c'est normal ? », 34.8% des élèves interrogés considèrent qu'il est normal d'avoir des chouchous. Cela peut nous amener à émettre une nuance quant aux travaux de recherche, notamment ceux de V. Caillet (2006) et F. Dubet et D. Martuccelli (1996) qui expliquent que les préférences que l'enseignant manifeste vis à vis de certains élèves est mal supportée et menace le principe d'égalité revendiqué par les élèves. Dans cette classe, près de 35% des élèves ne contestent pas l'existence de chouchous, ils ne menacent pas le principe d'égalité. D'ailleurs, la représentation qu'ils se font du chouchou est souvent celui qui répond aux exigences et aux normes scolaires : « parce qu'ils se taisent et c'est normal », « parce qu'ils sont intelligents » ou encore « parce qu'ils sont sages et travaillent bien ». Une proportion d'élèves de cette classe considèrent donc que leur enseignant « a le droit de préférer certains élèves » car ils répondent davantage au métier d'élève exigé par l'institution scolaire. Cependant, cette proportion représente une minorité ; en effet, plus de 56% des élèves refusent l'existence de chouchous : les élèves sont, en majorité, sensibles à cette question d'égalité et de respect ; « tout le monde est pareil », « le professeur doit aimer tous les élèves » « parce que si le maître a des chouchous les autres seront jaloux ». Ainsi, cela renvoie aux travaux de recherche de V. Caillet (2006) et F. Dubet et D. Martuccelli (1996) qui expliquent que les préférences de l'enseignant vis à vis de certains élèves est vécue difficilement par le reste des élèves et ceci menace le principe d'égalité revendiqué par les élèves, dans le sens où tous les élèves

veulent être l'attention préférentielle de l'enseignant.

B) La classe de CM2

Dans cette classe, (voir annexe n°5 tableau 6) 100 % des élèves affirment pouvoir bénéficier de l'aide de leur enseignante quand ils en ont besoin, cette proportion est plus importante qu'en CE2/CM1. Les données recueillies dans ma grille d'observation confirme cette réponse (voir annexe n°3). En effet, j'ai comptabilisé vingt fois l'observable « l'enseignant apporte son aide aux élèves », cela se manifeste par les nombreux déplacements de l'enseignant au sein de la classe. En terme de pratique pédagogique, on peut dire que l'enseignante a une gestion de l'espace physique importante (voir annexe n°6): elle se déplace à de nombreuses reprises lors des activités en autonomie. Pendant les moments en collectif, l'enseignante effectue également de nombreux allers-retours entre le bureau, le tableau et les tables des élèves. Les déplacements de l'enseignante sont dirigés à la fois vers les élèves qui lèvent le doigt et en font la demande mais aussi vers les élèves qui n'ont pas demandé son aide. Ainsi, j'ai comptabilisé l'observable « l'enseignant se déplace dans la classe » vingt fois et « l'enseignant se place à hauteur de l'élève et lui parle » quinze fois. Les nombreux déplacements de l'enseignante ont toujours la même intention : elle se dirige vers l'élève pour lui apporter son aide ; elle se met à hauteur de l'élève et module le son de sa voix ; elle lui parle doucement, lui pose des questions, l'encourage, le regarde dans les yeux quand elle s'adresse à lui et lui sourit. Ainsi, on peut dire que l'enseignante mène à la fois une gestion de classe collective par ses nombreux déplacements mais aussi individuelle en apportant son aide aux élèves dans le besoin. Sa gestion de l'espace physique tend à être plus équitable que celle en CE2/CM1 : peu d'élèves sont laissés de côté. Ainsi, on peut dire que l'enseignante veille à instaurer un certain climat de justice et d'équité au sein de sa classe : en effet, les élèves se sentent reconnus comme membre à part entière de la classe puisqu'elle accorde du temps à chacun, cela permet ainsi d'instaurer un certain traitement égalitaire entre les élèves. D'ailleurs, comme l'expliquent F. Dubet et D. Martuccelli (1996), en classe, les élèves sont fortement attachés à cette idée de justice et d'équité : en effet, ils considèrent que l'enseignant ne doit pas faire de distinction au sein de la classe et doit pouvoir être en mesure de considérer chacun à sa juste valeur. Par ses nombreux encouragements, l'enseignante veille à valoriser les élèves : « Ce n'est pas multiplier le terme mais c'est bien au moins tu as essayé » ou encore « la dernière fois tu as fait une danse, tu vois que tu avais de la créativité, allez, essaye, l'important c'est d'essayer, allez ! ». L'enseignante

accorde beaucoup de temps à ré-expliquer les consignes aux élèves, et valorise sans cesse leurs interventions (*voir annexe n°3*, observable compté 23 fois). Elle effectue à de nombreuses reprises des remarques pour instaurer une certaine égalité entre les élèves : « Tu n'écoutes pas les autres donc moi je ne t'écoute pas, en plus tu parles sans lever le doigt. » ou encore « Non, non, attends, ne commence pas à parler tant qu'ils ne t'écoutent pas ! »... Ainsi, on peut émettre l'idée que l'enseignante, dans sa classe, multiplie les gestes pédagogiques pour instaurer une égalité de traitement entre les élèves : elle fait en sorte d'instaurer un respect mutuel entre les élèves mais aussi entre les élèves et elle.

Par l'ensemble de ces gestes pédagogiques, l'enseignante répond au principe de respect et d'égalité, énoncés par F. Dubet, que les élèves revendiquent. D'ailleurs, j'ai comptabilisé deux fois l'observable « l'enseignant reprend un élève qui se moque d'un autre » : lorsque l'enseignante a fait une remarque à un élève, certains élèves de la classe ont rigolé et ont fait des commentaires. Immédiatement, l'enseignante a réagi en expliquant : « Je ne veux pas de commentaire ! C'est moi qui fait les remarques, pas vous ! ». On peut interpréter cette situation comme une volonté de la part de l'enseignante de garantir le principe d'égalité et de respect au sein de sa classe en tentant de limiter les remarques blessantes et humiliantes qui pourraient atteindre les élèves en leur personne. Cette attitude permet d'éviter toute distinction au sein de classe, distinctions mal vécues par les élèves comme l'explique V. Caillet (2006). En effet, selon F. Dubet (2004), l'égalité de traitement est primordiale pour les élèves, et ce traitement doit être indépendant des performances scolaires des élèves. D'ailleurs, dans cette classe, les élèves sont sensibles à la notion de chouchous et de traitements différentiels, beaucoup expliquent : « Si elle fait beaucoup plus attention à des élèves que d'autres, les autres n'avanceront pas et auront des difficultés. » ou « parce qu'on est tous pareils » ou encore « car tous les élèves sont égaux, il ne faut pas faire de préférences »... Ces réponses confirment ce que l'ensemble des travaux expriment, comme V. Caillet (2006) ou encore F. Dubet et D. Martuccelli (1996) : les élèves n'acceptent pas l'idée qu'il puisse exister des inégalités de traitement au sein d'une classe. Dans cette classe, 72.7 % des élèves affirment qu'il n'existe pas de chouchous (*voir annexe n°5 tableau 7*). On peut donc émettre l'idée que la majorité des élèves se sent reconnu à sa juste valeur, comme appartenant à un membre du groupe classe. Cependant, on peut se demander pourquoi cette proportion n'est pas plus importante. En effet, d'après les moments passés sur le terrain, l'enseignante a multiplié les gestes pour considérer les élèves à leur juste valeur ; or, malgré tout, le pourcentage n'est pas très élevé.

6) Temps de parole

A) La classe de CE2/CM1

J'ai comptabilisé (*voir annexe n°3*) dans ma grille quatre fois l'observable « l'enseignant sollicite les élèves qui ne participent pas », trois fois l'observable « l'enseignant donne la parole à plusieurs élèves » et sept fois « l'enseignant interroge souvent les mêmes élèves. » Ce que nous pouvons analyser de ces résultats est que l'enseignant interroge souvent les mêmes élèves ; en effet, ils privilégient les élèves qui lèvent le doigt et donc qui connaissent la réponse attendue. J'ai pu constater que les élèves de cette classe étaient plutôt actifs, ils sont régulièrement sollicités pendant les apprentissages. Ainsi, les élèves qui lèvent le doigt sont nombreux (souvent 8 ou 9 élèves levaient le doigt à chaque question), donc l'observable « l'enseignant donne la parole à plusieurs élèves » a été repéré plusieurs fois. Cependant, en terme de pratique pédagogique, dans la distribution du temps de parole, cela apparaît un peu moins égalitaire. L'enseignant interroge régulièrement les élèves qui lèvent le doigt, on peut supposer que cela lui permet d'avancer plus vite dans ses apprentissages. Parfois, l'enseignant a interrogé des élèves qui ne participaient pas pour solliciter leur attention. Un élève discutait avec son voisin pendant une correction, l'enseignant lui pose une question pour qu'il suive les apprentissages.

En terme de pratique pédagogique, on peut dire que l'enseignant manifeste la volonté de solliciter un maximum d'élèves pour prendre part aux apprentissages ; cependant, il en ressort que l'enseignant privilégie malgré tout certains élèves, et notamment ceux qui participent. On peut donc émettre l'idée que la distribution du temps de parole des élèves est réparti plutôt de manière inégalitaire ; les élèves actifs ont plus souvent la parole que les autres ; même si l'enseignant tente d'instaurer une certaine équité en sollicitant d'autres élèves. Lors de mes observations, j'ai d'ailleurs pu constater que certains élèves n'ont jamais pris la parole et l'enseignant ne les a jamais sollicités; cela peut donc avoir une influence sur le climat de justice au sein de la classe. D'ailleurs, comme l'explique V. Caillet (2006), l'égalité, dans la classe, peut être menacée par des distinctions faites entre les élèves de la part de l'enseignant, cela peut passer par la prise de parole. L'enseignant, en tant que fonctionnaire de l'Etat, doit veiller à assurer l'égalité et la justice, valeurs républicaines prônées par l'école, au sein de sa classe ; et cela passe également par l'instauration d'une certaine équité au niveau du temps de parole des élèves : permettre à

chaque élève de s'exprimer au sein de classe permet d'instaurer un climat de justice valorisant chacun au même titre. Cependant, à plusieurs reprises l'enseignant a pris en compte les propos des élèves (*voir annexe n°3*), il les a écoutés, a rebondi dessus pour continuer les apprentissages. Cela peut être analysée comme une volonté d'accorder de l'importance aux propos des élèves et ainsi de les faire davantage participer. Cependant, l'enseignant interrogeant souvent les mêmes élèves, il rebondissait généralement sur les propos des mêmes élèves, cela pouvant engendrer un sentiment d'injustice.

B) La classe de CM2

J'ai recueilli dans ma grille d'observation seize fois l'observable « l'enseignant réagit aux propos des élèves, il rebondit » et dix-huit fois « l'enseignant prend en compte les propos des élèves, il les écoute. » (*voir annexe n°3*) En effet, l'enseignante répondait à chacune des demandes de ses élèves : qu'ils posent une question sans lever le doigt ou qu'ils fassent une remarque sur la séance en cours, l'enseignante a toujours manifesté de l'intérêt pour les propos des élèves, elle y réagissait à chaque fois. L'analyse de ces résultats amène à penser que l'enseignante accorde une certaine importance à ce que ses élèves puissent s'exprimer et prendre la parole au sein de la classe. D'ailleurs, j'ai constaté qu'à chaque fois que l'enseignante prenait en compte les propos des élèves, elle valorisait et encourageait les tentatives des élèves. Ce qui diffère légèrement en classe de CE2/CM1, l'enseignant manifestait un réel désir de prendre en considération chacun des élèves mais il mobilisait moins d'attitudes bienveillantes tels que les encouragements... On peut émettre l'idée que l'enseignante de CM2 veille à ce que chaque élève se sente reconnu, se sente valorisé pour ce qu'il fait et ainsi améliorer leur estime d'eux-mêmes. En effet, le mérite et le respect sont deux principes centraux, comme l'explique F. Dubet (2004) que les élèves revendiquent au sein de la classe. Ils refusent les distinctions entre élèves. Par l'ensemble de ces pratiques pédagogiques, l'enseignante veille à renvoyer aux élèves une image d'eux-mêmes positive. D'ailleurs, selon C. Carra (2009), l'image qui est renvoyée aux élèves est fortement intériorisée par les élèves ; ainsi, dans cette classe, on peut émettre l'idée que si les élèves entendent plusieurs remarques de l'enseignante qui les valorise, les encourage, cela améliore l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et peuvent se sentir alors reconnus comme des membres à part entière du groupe classe. L'observable (*voir annexe n°3*) « l'enseignant sollicite les élèves qui ne participent pas » a été comptabilisé treize fois : en effet, à plusieurs reprises l'enseignante a demandé : « Qui n'ai-je pas encore entendu aujourd'hui? » ou « Ah, toi je ne t'ai pas entendu prendre la parole

aujourd'hui »...L'enseignante fait part de ces remarques à voix haute devant la classe, on peut supposer que cela permet aux élèves de véritablement prendre conscience que l'enseignante veille à respecter les principes d'égalité et d'équité.

En terme de pratiques pédagogiques, la distribution de la parole mise en place par l'enseignante repose sur une certaine égalité : lors des moments d'observation dans cette classe, tous les élèves ont été interrogés au moins une fois. On peut donc dire que l'enseignante veille à laisser s'exprimer chacun en partageant le temps de parole de manière équitable. En s'appuyant sur V. Caillet (2006), on peut donc dire que l'égalité au sein de la classe en terme de distribution de la parole n'est pas menacée par des distinctions faites entre élèves : les élèves sont traités équitablement au niveau de la prise de parole, le principe de justice est explicite.

V – CONFRONTATION AUX HYPOTHESES

Après analyse de chacune de ces deux classes de cycle 3, nous pouvons en déduire que les pratiques pédagogiques mises en œuvre par chacun des enseignants diffèrent sur certains points.

Dans les deux classes, les raisons qui justifient la représentation du bon élève renvoient essentiellement aux normes et critères scolaires. Cependant, dans la classe de CM2, plus d'élèves expliquent leur réussite et leurs progrès en faisant allusion à leur enseignante : celle-ci les aide à progresser en leur envoyant une image positive d'eux-mêmes.

Dans les deux classes, il semble que les élèves n'ont pas participé à l'élaboration du règlement, or la connaissance des règles de vie semble être acquise dans les deux classes. Malgré l'affichage du règlement en CM2, la proportion d'élèves qui le connaissent est moins importante. On peut donc supposer que l'affichage du règlement en classe est utile mais pas suffisante : l'enseignant doit s'y référer régulièrement pour que les élèves puissent l'intérioriser. La proportion d'élèves qui déclarent respecter le règlement est plus importante dans la classe de CM2 (90.9 % contre 87 %) et cette proportion est encore plus importante sur le respect du règlement par leur enseignant. La totalité des élèves de la classe de CM2 déclarent que leur enseignante respecte les règles au même titre qu'eux. Ainsi, le principe de réciprocité et de respect mutuel énoncés par V. Caillet (2006), base d'une sociabilité idéale est davantage appliqué dans la classe de CM2. Le climat de justice

s'en trouve renforcé : la relation pédagogique étant basée sur un respect mutuel des règles.

Dans les deux classes, l'application des sanctions a été difficilement observable. Cependant, j'ai pu remarquer qu'aucun des deux enseignants ne faisaient véritablement référence au règlement mêmes lorsqu'ils faisaient des remarques, des rappels à l'ordre. A plusieurs reprises, dans les deux classes, les enseignants ont multiplié les remarques sans que celles-ci soient suivies de sanctions. Cependant, dans la classe de CE2/CM1, il en est ressorti que l'enseignant n'explique pas les raisons pour lesquelles les élèves ont des remarques et applique parfois des sanctions au cas par cas. Cette situation peut favoriser l'apparition d'un sentiment d'injustice chez les élèves, sentiment qui provient d'une application parfois arbitraire du règlement, selon C. Carra (2009) En CM2, l'enseignante apporte des justifications à ses remarques, et se réfère parfois aux règles, elle explique davantage ses attentes ; cela renforce le principe de justice : le règlement est davantage explicité donc la perception d'injustice est moindre. Elle sanctionne peu et privilégie la discussion et la justification. Cependant, dans les deux classes, en terme de pratiques pédagogiques, les données recueillies témoignent que les types de sanction les plus fréquemment appliqués sont la privation de récréation (ou le mur) et les lignes à copier. Or la privation de récréation est interdite à l'école élémentaire par les textes officiels.

Ainsi, ma première hypothèse : « l'enseignant applique le règlement de façon égalitaire : il a été élaboré collectivement, les règles et les sanctions sont les mêmes pour tous » peut être nuancée. En effet, le temps passé sur le terrain ne m'a pas permis de recueillir suffisamment de données. Cependant, on peut émettre l'idée que les enseignants n'ont pas construit le règlement avec leurs élèves, cela amène, dans une classe à appliquer parfois des sanctions au cas par cas, selon les élèves concernés ; et dans l'autre, les sanctions sont peu présentes. L'enseignante légitime son autorité d'une autre manière : en privilégiant l'explication et la discussion avec ses élèves.

En terme d'évaluation, dans les deux classes, il en ressort que, d'une manière générale, les élèves acceptent les jugements que leur enseignants portent sur leur travail et donc sur eux-mêmes. Les mauvais résultats sont considérés comme mérités et le travail fourni par les élèves est en majorité reconnu comme tel. Cependant, il aurait été préférable de passer davantage de temps sur le terrain pour observer la mise en place d'évaluation. Dans les deux classes, un certain nombre d'élèves reconnaissent que leurs progrès s'évaluent par l'amélioration de leurs résultats aux évaluations. Ainsi, dans ces deux

classes, on peut dire que le mérite, principe énoncé par F. Dubet en tant que constitutif du climat de justice, est relativement reconnu. 65 % des élèves de CE2/CM1 considèrent leurs notes comme objectives par rapport à leurs performances scolaires, contre 60 % en CM2. Cependant, dans la classe de CE2/CM1, l'enseignant commente parfois les résultats des élèves devant la classe ; c'est une pratique pédagogique qui peut être à l'origine d'un sentiment d'injustice. Il faut veiller à ne pas renvoyer une image négative à l'élève qui risquerait de transformer la propre image qu'il a de lui-même et donc son estime de soi.

L'hypothèse : « L'enseignant attribue les notes et les appréciations en fonction du travail personnel fourni : le mérite de chacun est reconnu » a tendance à être validée d'après les données recueillies. Une majorité d'élèves dans les deux classes acceptent et considèrent comme mérités les jugements que leur enseignant portent sur leur travail personnel.

Après analyse, il en ressort que les deux enseignants ont mobilisé un certain nombre de gestes pédagogiques de façon à ce que chaque élève se sente reconnu comme membre du groupe classe. Les déplacements, la distribution des prises de parole, l'aide apportée aux élèves... sont autant de choses mises en place dans chacune des classes. Cependant, on a pu constater une certaine différence : dans la classe de CE2/CM1, malgré une volonté de l'enseignant d'instaurer un climat d'équité dans sa classe, on constate que l'enseignant manifeste parfois une inégalité de traitement entre les élèves. En effet, la parole n'est pas toujours partagée de manière équitable, les déplacements de l'enseignant sont centrés essentiellement dans une partie de la classe. D'ailleurs, les élèves de cette classe considèrent, en plus grande proportion qu'il existe des chouchous dans la classe, ces chouchous étant apparentés à des bons élèves qui travaillent bien et écoutent. Au contraire, dans la classe de CM2, les élèves sont plus sensibles à la notion de justice : beaucoup affirment que tous doivent être égaux, que tous doivent être reconnus au même titre que les autres. D'ailleurs, les gestes de l'enseignante visant à instaurer un climat d'équité sont plus nombreux : la distribution de la prise de parole est répartie de manière égalitaire, elle apporte son aide à tous les élèves, elle rebondit sans cesse sur les propos des élèves en les encourageant, en les valorisant, elle se déplace régulièrement dans toute la classe...

Ma troisième hypothèse « l'enseignant reconnaît chacun comme membre à part entière du groupe classe » est donc validée en partie pour la classe de CE2/CM1 : les élèves peuvent parfois ressentir des distinctions, des préférences. On peut dire que les

principes d'égalité et d'équité revendiqués par les élèves peuvent parfois être mis à mal. Dans la classe de CM2, on peut dire que l'enseignante multiplie les gestes pédagogiques visant à reconnaître chacun comme membre du groupe classe et donc à maintenir un certain climat de justice au sein de sa classe.

Dans ces deux classes, les pratiques pédagogiques instaurées limitent cette perception du sentiment d'injustice chez les élèves, et ainsi, le désir de violence que les élèves peuvent éprouver vis à vis de leur enseignant. D'ailleurs, comme l'explique V. Caillet (2006), entre injustice et violence, il existe davantage un lien de corrélation qu'un lien de causalité : la perception d'injustice ne se transforme pas systématiquement en violence, les réactions des élèves diffèrent. Dans les classes étudiées, le sentiment d'injustice est peu présent : certains élèves revendiquent malgré tout une plus grande reconnaissance d'eux-même ; mais cette faible perception d'injustice n'a pas été corrélée à des formes de violence. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants ont été peu peu exposées aux critiques des élèves : la majorité considère que leur enseignant veille à instaurer un climat de justice. Et de ce fait, le désir et l'expérience de violence y sont moindres. D'ailleurs, comme l'explique C. Carra (2009), cette corrélation est variable selon les sujets et les établissements. Mes résultats ne doivent donc pas être généralisés, ils expriment simplement une tendance sur ces deux classes. Les résultats peuvent différer entre des classes d'un même établissement.

VI – LES ENSEIGNEMENTS TIRES

Ce travail de recherche m'a permis de mener une véritable réflexion au niveau des pratiques pédagogiques puisqu'elles sont au cœur de mon questionnement de recherche. Il était important pour moi de m'intéresser au sentiment de justice des élèves et donc à la notion scientifique du climat de justice car l'école républicaine n'a jamais cessé de prôner les valeurs de l'égalité, du mérite, de l'équité et de l'absence de pratiques discriminatoires. Ainsi, la notion de justice est une notion sensible mais centrale dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, dans le référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles (publié en 2010), la première compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » renvoie à cette idée. L'enseignant est un agent de l'Etat responsable de la formation sociale et civique des élèves : il a donc pour rôle de transmettre et de faire respecter les valeurs républicaines auprès des élèves. Pour se faire,

il doit faire preuve d'une véritable conscience professionnelle et suivre des principes déontologiques : l'éthique et la responsabilité dont témoigne fondent son exemplarité au sein de classe. L'enseignant veille donc à respecter et à faire respecter l'élève en tant que personne, à développer une attitude d'objectivité en évitant tout jugements pouvant atteindre la dignité de l'élève. L'enseignant doit veiller également à lutter contre toutes discriminations quelles qu'elles soient.

Ce travail de mémoire m'a ainsi permis de comprendre l'influence que peuvent avoir les pratiques pédagogiques sur le sentiment de justice des élèves. L'enseignant a pour devoir de respecter les grands principes revendiqués le mérite, l'équité et le respect. Ce travail m'a permis de saisir l'idée que le professeur des écoles doit véritablement prendre conscience que l'ensemble de ces gestes professionnels ont des répercussions sur le climat de classe, et notamment le climat de justice : les évaluations, les sanctions et règlements, les prises de parole, les déplacements...Ainsi, tous ces outils pédagogiques influent véritablement sur le climat de classe. Lors de mes expériences futures, je tenterai de mettre en pratique ces acquis et j'essayerai d'être particulièrement attentive à instaurer une relation pédagogique de nature égalitaire et reposant sur un respect mutuel. Je tenterai donc de privilégier ce principe de réciprocité qui est à la base d'une sociabilité idéale, et donc d'une moindre expérience de violence.

Ce mémoire de fin d'année m'a permis également de développer la compétence professionnelle « Se former et innover ». En effet, cette UE de recherche m'a amenée à faire preuve d'une certaine curiosité intellectuelle en prenant connaissance des apports théoriques relatifs à mon thème. Il a fallu élaborer un véritable travail de réflexion et de questionnement. Ce travail de réflexion a été difficile à mettre en place mais a contribué à développer mon esprit critique et ma capacité d'analyse : acquis que je pourrais réinvestir dans mes futures expériences. Confronter la théorie et la pratique m'a permis d'enrichir et d'améliorer ma pratique professionnelle puisque j'ai pu en tirer des enseignements. Ce mémoire m'a donc donné la possibilité de m'inscrire dans une logique de formation professionnelle permettant d'avoir un regard critique sur mon travail.

CONCLUSION

Ce travail de recherche m'a permis de mieux saisir le lien entre le climat de justice et les pratiques pédagogiques. J'ai tenté d'effectuer l'état des lieux d'un champ d'observation particulier. De ce fait, les conclusions tirées de ce travail ne sont pas généralisables, elles sont propres à mon terrain de recherche choisi : j'ai tenté de rendre compte d'une réalité existante.

La relation pédagogique maître-écolier est particulièrement exposée aux critiques car les élèves sont fortement subordonnés aux jugements que l'enseignant porte sur eux. L'expérience scolaire des élèves est donc dominée par un processus d'intégration placé sous l'emprise profonde du maître ; quand ce processus se rompt, une certaine distance se crée et les élèves perçoivent les injustices du maître. Ils sont alors en mesure de dénoncer le manque d'équité, de respect et de mérite au sein de la classe. Ces perceptions d'injustice renvoient à la légitimité de l'autorité de l'enseignant, et donc aux pratiques pédagogiques.

Pour répondre à notre question de recherche : les pratiques pédagogiques permettent d'instaurer un climat de justice par la mise en place d'un certain nombre d'outils. Le règlement et les sanctions appliquées aux élèves augmentent le climat de justice dans la mesure où elles sont les mêmes pour tous, expliquées et justifiées. De plus, la participation des élèves à la construction du règlement favorise l'intériorisation des règles par les élèves et réduit la perception d'injustice. Le respect du règlement par le maître renforce le principe de réciprocité revendiqué par les élèves et permet d'instaurer un climat de classe fondé sur le respect mutuel. La mise en place des évaluations et l'attribution des notes favorise le climat de justice dans le sens où les élèves considèrent que l'enseignant évalue objectivement leur travail. Le mérite est alors reconnu par les élèves. Le jugement que l'enseignant porte sur le travail de l'élève influe sur le jugement que l'élève a de lui-même. Pour favoriser le climat de justice, l'enseignant doit faire en sorte de ne pas confondre le travail fourni par l'élève et sa propre personne. Pour finir, le climat de justice se trouve augmenté par l'instauration d'un véritable climat de confiance et d'entraide au sein de la classe : cela passe par une valorisation du travail des élèves, une volonté de laisser les élèves s'exprimer, une distribution équitable de la prise de parole, une aide égalitaire apportée à chacun... En ce sens, les élèves se sentent véritablement reconnus en tant que membres du groupe classe.

La variable sexe n'a pas été prise en compte dans mon travail de recherche, il pourrait donc être intéressant de la faire intervenir. En effet, cela pourrait consister en une piste à explorer : essayer de réfléchir si le sexe de l'enseignant influe sur les pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre et donc si le climat de justice.

La notion de climat de justice en lien avec les pratiques pédagogiques est une notion complexe, elle requière donc un travail de recherche approfondi pour la saisir de manière plus précise. Or, le temps passé sur le terrain ne m'a pas permis de dresser une recherche exhaustive. Ainsi, les données recueillies me permettent simplement de faire ressortir des tendances, et non des conclusions définitives

BIBLIOGRAPHIE

- CAILLET V., 2006, Sentiment d'injustice et violence scolaire, *Spirale Revue de recherche en éducation*, 37, 63-71.

- CARRA C., 2009, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.

- CARRA C., FAGGIANELLI D., 2011, *Le carrousel des violences à l'école*, Artois Presse Université.

- DUBET F., « MERLE P. L'élève humilié : l'école un espace de non-droit », *Revue française de pédagogie* [en ligne], 155, 2006. URL : <http://rfp.revues.org/318>.

- DUBET F., 2004, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Editions du Seuil et de La République des Idées.

- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du Seuil.

- DURU-BELLAT M., MEURET D.(sous la direction de), 2009, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.

- JUBIN P., 1988, *L'élève tête à claques*, Paris, ESF, Collection Sciences de l'éducation.

TABLE DES ANNEXES

Questionnaire vierge.....	Annexe n°1
Grille d'observation vierge.....	Annexe n° 2
Grille d'observation remplie.....	Annexe n°3
Tableaux questionnaires CE2/CM1.....	Annexe n°4
Tableaux questionnaires CM2.....	Annexe n° 5
Plans de déambulation CE2/CM1 et CM2.....	Annexe n°6

Annexe n°1

QUESTIONNAIRE :

Penses-tu être un bon élève ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourquoi ?

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

Cette année, as-tu déjà eu de mauvais résultats ? *(mets une seule croix)*

- Souvent
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais
- Je ne sais plus

La dernière fois que c'est arrivé, penses-tu que tu méritais ce mauvais résultat ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais plus

Trouves-tu que tes résultats correspondent à la quantité de travail que tu fournis ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Comment ton maître réagit quand il te rend une évaluation ? *(mets une seule croix)*

- Il t'encourage
- Il critique
- Je ne sais pas
- Il ne dit rien

Penses-tu que tu as progressé depuis le début de l'année ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non

- Je ne sais pas

Pourquoi ?

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

-
Penses-tu que ton maître ou ta maîtresse a des chouchous dans la classe ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

S'il y a des chouchous, est-ce que tu trouves que c'est normal ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourquoi ?

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

Pour la même bêtise, les élèves ont-ils les mêmes punitions ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si les élèves ne sont pas punis de la même manière pour la même bêtise, est-ce que tu trouves que c'est juste ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourquoi ?

.....
.....

Penses-tu que ton maître ou ta maîtresse t'aide quand tu en as besoin ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Trouves-tu que ton maître ou ta maîtresse aide plus certains élèves ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Cette année as-tu déjà eu des punitions ? *(mets une seule croix)*

- Entre 1 et 2 fois
- Entre 3 et 4 fois
- 4 fois ou plus
- Non
- Je ne sais pas

La dernière fois, pourquoi as-tu été puni ?

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

Quelle a été ta punition ? *(tu peux mettre plusieurs croix)*

- Je suis allé au coin
- J'ai eu du travail en plus
- J'ai été privé de récréation
- J'ai été exclu de l'école
- J'ai fait des lignes
- J'ai copié le règlement
- Je suis allé chez le directeur
- Je ne sais plus
- Autre chose (quoi ?

Penses-tu que tu méritais cette punition ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non Je ne sais pas

As-tu déjà été puni à la place d'un autre élève ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non Je ne sais pas

Ton maître ou ta maîtresse a-t-il déjà donné des punitions à toute la classe ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Connais-tu le règlement de l'école ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non

Connais-tu le règlement de la classe ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non

Respectes-tu le règlement ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non

Penses-tu que ton maître ou ta maîtresse le respecte ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non

Si tu penses que ton maître ou ta maîtresse ne respecte pas le règlement, pourquoi ?

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

As-tu participé à la construction du règlement de la classe ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais plus

Si tu as un problème (avec un camarade, pour un exercice...) peux-tu en parler avec ton maître ou ta maîtresse ? *(mets une seule croix)*

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Annexe n°2

Règlement et sanctions	Le règlement est affiché dans la classe	
	Le règlement est visible par tous les élèves	
	Le règlement a été rédigé par les élèves	
	L'enseignant se réfère au règlement pendant la classe	
	L'enseignant applique des sanctions collectives	
	L'enseignant applique plusieurs sanctions dans la même journée	
	L'enseignant explique la raison de la sanction	
	L'enseignant applique une sanction après plusieurs remarques faites à l'élève	
	L'enseignant applique une sanction sans faire de remarque avant	
	L'enseignant applique une sanction sans expliquer les raisons	
Gestion de l'espace	L'enseignant se déplace dans la classe	
	L'enseignant se place à hauteur de l'élève et lui parle	
Temps de parole	L'enseignant donne la parole à beaucoup d'élèves	
	L'enseignant interroge toujours les mêmes élèves	
	L'enseignant sollicite les élèves qui ne participent pas	
	L'enseignant ne donne pas la parole à certains élèves (souvent les mêmes)	
Aide encouragements	L'enseignant apporte son aide aux élèves en difficulté	
	L'enseignant réagit aux propos des élèves, il rebondit	
	L'enseignant prend en compte les propos des élèves, il les écoute	
	L'enseignant varie sa manière de parler selon l'élève auquel il s'adresse	
	L'enseignant valorise les propos des élèves	
	L'enseignant reprend un élève qui se moque d'un autre	
Evaluation	L'évaluation dure le même temps pour tous les élèves	
	L'enseignant accorde plus de temps pour l'évaluation à certains élèves	
	L'enseignant laisse le temps à tous les élèves de terminer l'évaluation	
	L'enseignant met en place des évaluations surprises	

Annexe n°3

		CE2/ CM1	CM2
Règle- ment et sanction	Le règlement est affiché dans la classe		1
	Le règlement est visible par tous les élèves		1
	L'enseignant se réfère au règlement pendant la classe		
	L'enseignant applique des sanctions collectives		
	L'enseignant applique plusieurs sanctions dans la même journée		
	L'enseignant explique la raison de la sanction		2
	L'enseignant applique une sanction après plusieurs remarques faites à l'élève	1	1
	L'enseignant applique une sanction sans faire de remarque avant		
	L'enseignant applique une sanction sans expliquer les raisons	1	
	Gestion de l'espace	L'enseignant se déplace dans la classe	10
L'enseignant se place à hauteur de l'élève et lui parle		12	15
Temps de parole	L'enseignant donne la parole à beaucoup d'élèves	3	7
	L'enseignant interroge souvent les mêmes élèves	7	
	L'enseignant sollicite les élèves qui ne participent pas	4	13
	L'enseignant ne donne pas la parole à certains élèves (souvent les mêmes)	3	
Aide encoura- gements	L'enseignant apporte son aide aux élèves en difficulté	12	20
	L'enseignant réagit aux propos des élèves, il rebondit	12	16
	L'enseignant prend en compte les propos des élèves, il les écoute	12	18
	L'enseignant varie sa manière de parler selon l'élève auquel il s'adresse	4	15
	L'enseignant valorise les propos des élèves	3	9
	L'enseignant reprend un élève qui se moque d'un autre		1
Evalua- tion	L'évaluation dure le même temps pour tous les élèves		
	L'enseignant accorde plus de temps pour l'évaluation à certains élèves		
	L'enseignant laisse le temps à tous les élèves de terminer l'évaluation	1	
	L'enseignant met en place des évaluations surprises		

Annexe n °4

résultats correspondent travail fourni	Nb. cit.	Fréq.
oui	15	65,2%
non	2	8,7%
je ne sais pas	6	26,1%
TOTAL OBS.	23	100%

tableau n°1

respectes-tu le règlement ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	4,3%
oui	20	87,0%
non	2	8,7%
TOTAL OBS.	23	100%

tableau n°2

maître ou maîtresse respecte règlement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	4,3%
oui	19	82,6%
non	3	13,0%
TOTAL OBS.	23	100%

tableau n°3

Quelle a été ta punition ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	17,4%
je suis allé au coin	4	17,4%
j'ai eu du travail en plus	2	8,7%
j'ai été privé de récréation	4	17,4%
j'ai été exclu de l'école	1	4,3%
j'ai fait des lignes	9	39,1%
j'ai copié le règlement	3	13,0%
je suis allé chez le directeur	1	4,3%
je ne sais plus	1	4,3%
autre chose	4	17,4%
TOTAL OBS.	23	

tableau n°4

aide du maître quand besoin	Nb. cit.	Fréq.
oui	22	95,7%
non	1	4,3%
je ne sais pas	0	0,0%
TOTAL OBS.	23	100%

tableau n°5

chouchou dans la classe	Nb. cit.	Fréq.
oui	9	39,1%
non	12	52,2%
je ne sais pas	2	8,7%
TOTAL OBS.	23	100%

tableau n°6

Annexe n°5

résultats correspondent travail fourni	Nb. cit.	Fréq.
oui	13	59,1%
non	4	18,2%
je ne sais pas	5	22,7%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 1

connais-tu le règlement de la classe ?	Nb. cit.	Fréq.
oui	20	90,9%
non	2	9,1%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 2

respectes-tu le règlement ?	Nb. cit.	Fréq.
oui	20	90,9%
non	2	9,1%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 3

maître ou maîtresse respecte règlement	Nb. cit.	Fréq.
oui	22	100%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 4

Quelle a été ta punition ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	4,5%
je suis allé au coin	2	9,1%
j'ai eu du travail en plus	1	4,5%
j'ai été privé de récréation	8	36,4%
j'ai été exclu de l'école	0	0,0%
j'ai fait des lignes	6	27,3%
j'ai copié le règlement	0	0,0%
je suis allé chez le directeur	0	0,0%
je ne sais plus	0	0,0%
autre chose	7	31,8%
TOTAL OBS.	22	

Tableau n° 5

aide du maître quand besoin	Nb. cit.	Fréq.
oui	22	100%
non	0	0,0%
je ne sais pas	0	0,0%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 6

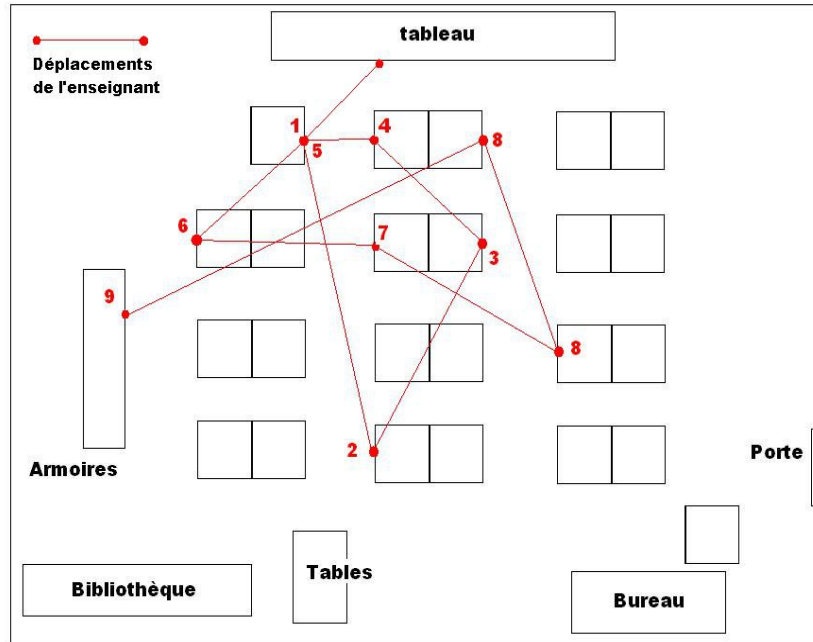
chouchou dans la classe	Nb. cit.	Fréq.
oui	1	4,5%
non	16	72,7%
je ne sais pas	5	22,7%
TOTAL OBS.	22	100%

Tableau n° 7

Annexe n° 6

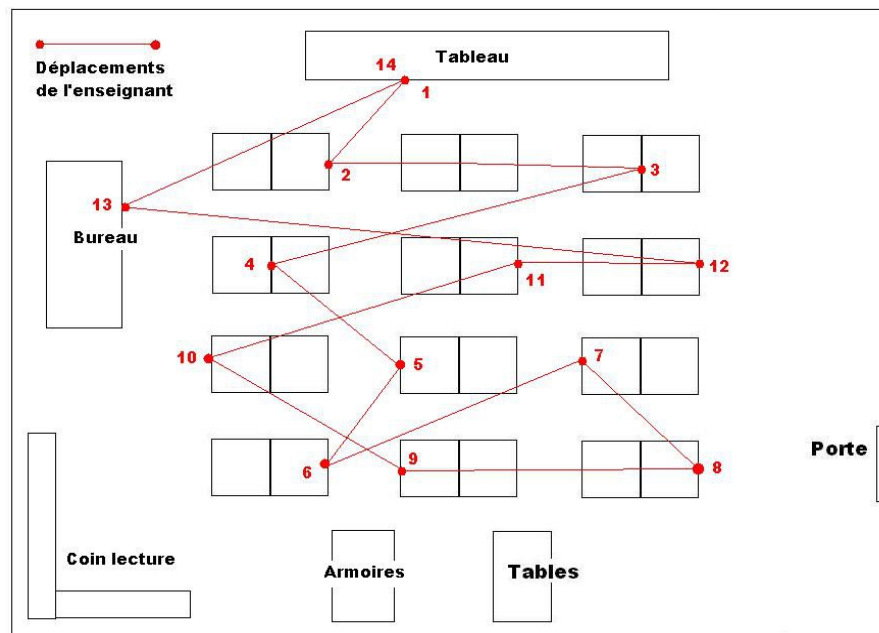
Plan de déambulation CE2/CM1

→ Lors d'un exercice en autonomie de 15 min



Plan de déambulation CM2 :

→ Lors d'un exercice en autonomie de 10/15 min



Résumé :

La question de la justice à l'école est centrale. En effet, l'école en tant qu'institution républicaine se doit de prôner les valeurs de l'égalité, le respect, l'équité, le refus de toute discrimination... La relation pédagogique est fortement exposée aux critiques des élèves qui revendiquent ces notions de justice et d'équité lorsque celles-ci leur semblent bafouées. Ainsi, la perception du sentiment d'injustice est étroitement liée à la question de la légitimité de l'enseignant et donc à ses pratiques pédagogiques. En effet, l'expérience scolaire des élèves est dominée par un processus d'intégration aux normes scolaires sous l'emprise du maître. Lorsqu'il y a injustice, s'établit alors une distance entre le maître et l'élève et cette injustice peut se transformer, pour certains élèves, en expérience de violence. Dans ce travail, centré sur le passage de la perception d'injustice à la notion scientifique de climat de justice, il sera question de s'interroger sur l'effet que les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants peuvent avoir sur le climat de justice. Travail qui s'appuiera sur une recherche menée dans deux classes de cycle 3 d'une école élémentaire de Roubaix.

Mots-clés :

injustice ; climat de justice ; pratiques pédagogiques.