

Introduction

LA RÉGULATION DES DÉSORDRES EN CLASSE : UNE COMPOSANTE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Rémi BONASIO, Bruno FONDEVILLE et Gwenaël LEUVRE

Marion, l'enseignante d'une classe de CM2, a pris l'habitude de réguler les comportements inappropriés des élèves par la rédaction d'une fiche de réflexion par ses derniers, suivie d'un temps d'échange entre l'enseignant et les élèves concernés. Lors d'un retour concernant une attitude de moquerie vis-à-vis d'un autre élève, elle est confrontée à des difficultés générées par l'attitude de Yacine, l'élève incriminé, qui ne reconnaît pas le problème occasionné par son comportement. Alors qu'elle tente de faire appel à son empathie en lui demandant de se mettre à la place de l'élève moqué, elle se voit opposer une résistance de l'enfant qui semble nier les faits et leurs conséquences.

Enseignante d'une classe de CM1-CM2 d'une école située en réseau d'éducation prioritaire, Elisa organise un temps d'échanges collectif avec ses élèves, consacré à un retour sur des comportements qui ont posé problème. Dans le cadre de ce « conseil d'élèves », elle les fait participer à l'évaluation des comportements de chacun, notamment dans le but d'attribuer des « ceintures de comportement », à savoir un niveau sur une échelle de graduation des comportements. Alors qu'il est question du comportement problématique d'un élève qui semble perturber les autres lorsqu'ils travaillent, l'enseignante est déstabilisée. Les élèves votent majoritairement pour que cet élève obtienne sa ceinture, alors même que les problèmes de comportements ont été collectivement soulevés. Elle s'empêchera d'intervenir, posture qui contreviendrait, selon elle, aux principes qu'elle assigne à ce type de dispositif, à savoir adopter une posture de retrait afin de prioriser la libre expression des élèves.

L'enseignante d'une classe de CE2, Chloé, organise des temps d'échanges collectifs en classe, en revenant sur des problèmes de comportements récurrents qu'elle souhaite mettre au travail. Il s'agit pour elle de faire décrire les comportements problématiques, de les analyser en tentant d'en comprendre les causes et effets et de trouver des solutions à expérimenter. Lors d'une séance spécifiquement consacrée à la résolution du problème posé par les bavardages entre élèves, l'enseignante peine à prendre place dans les échanges. Alors qu'elle laisse intervenir les élèves, elle se rend compte que tous ne parlent pas de la même chose et qu'une confusion semble s'installer lorsqu'il s'agit de trouver ensemble des solutions.

Laurence, une enseignante de CM1, met en œuvre une « échelle du comportement » qui lui permet de situer chaque élève de sa classe, en fin de journée, sur plusieurs niveaux de comportements attendus. Ce classement est établi à partir d'une comptabilité des incidents formalisée par des croix, qu'elle garde en mémoire sur un tableau. Chaque fin de semaine, elle rédige une courte synthèse du comportement, à destination de chaque élève et leur famille. Lors de cette rédaction, elle peine à trouver les mots justes, qui permettraient à la fois de poser le problème et d'accompagner les élèves dans la modification de leurs comportements. Elle est par exemple insatisfaite d'employer l'expression « fait des histoires » pour qualifier le problème du comportement d'une élève qui semble générer de nombreux conflits avec ses pairs.

DES DISPOSITIFS DE TRAITEMENT DES DÉSORDRS EN CLASSE : ENTRE RÉGULATION ET VISÉES ÉDUCATIVES

Les situations que nous venons de décrire, rencontrées lors de nos enquêtes, mettent en évidence des pratiques d'enseignants de l'école primaire française en prise avec des problèmes de régulation de comportements d'élèves qu'ils jugent inappropriés. Elles paraîtront à la fois familières et singulières à tout enseignant ou toute personne qui s'intéresse à ce type de problèmes. Familières, car elles rappellent que la régulation des désordres est une composante du travail de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999), singulières dans le sens où elles se focalisent sur ces désordres lorsque l'enseignant en diffère le traitement. En effet, les situations auxquelles nous nous référons mettent en évidence des dispositifs, plus ou moins formalisés et consciencisés par les enseignants, qui les amènent à accorder une attention particulière à des comportements d'élèves, du fait de leur récurrence ou de leur gravité. Ce traitement spécifique se traduit par l'organisation d'un échange entre les protagonistes, décalé dans le temps par rapport à l'émergence du problème : il implique effectivement une distance temporelle plus ou moins longue (de quelques minutes à quelques jours) entre l'apparition du désordre (qui a d'ailleurs pu faire l'objet d'une régulation immédiate que nous ne considérons pas directement dans notre travail) et son traitement. Cette distance est à relier à deux principaux facteurs. Le premier est pragmatique : du fait des contraintes de la situation, les enseignants peinent à pouvoir traiter les problèmes immédiatement, parce qu'ils n'étaient pas présents au moment des faits (ils leur sont rapportés, ce qui nécessite une enquête de leur part pour se faire une idée des faits) ; parce qu'ils ne veulent pas perturber le travail des élèves en classe en focalisant leur attention sur un problème de comportement ; parce qu'ils sentent que leurs propres affects, générés par le problème, ne leur permettent pas d'intervenir avec sérénité et discernement. Le second facteur est lié à des intentions éducatives. En effet, nous voyons cohabiter chez les enseignants, lors de la mise en œuvre de ces dispositifs, des préoccupations de cet ordre, que l'on peut classer en trois catégories :

- résoudre le problème, trouver des solutions ;
- faire participer les élèves à la régulation des désordres en organisant les échanges collectifs et ;
- générer chez les élèves une réflexivité sur ces désordres vécus, voire le développement de compétences sociales qui pour l'essentiel se rapportent à la relation à autrui (gérer ses émotions lors de situations de relation à autrui difficiles, trouver des solutions aux problèmes de conflits entre pairs, etc.).

Les dispositifs auxquels nous nous intéressons sont donc porteurs de ces différentes dimensions qui s'actualisent dans divers formats que nous avons vu cohabiter au sein d'une même école et parfois d'une même classe. Ces différentes formes, que nous nommons dispositifs, nous les présentons ici en fonction des significations sociales que les enseignants ont construites à leur propos, et qui ont à voir avec la circulation des savoirs professionnels au sein de la culture enseignante, mais également de la formation et de la recherche en éducation. Si l'on tente de cartographier ces dispositifs, certains peuvent être qualifiés de « légitimes » dans le sens où ils ont fait l'objet d'une reconnaissance pédagogique, voire scientifique, par certains collectifs influents. C'est par exemple le cas des conseils d'élèves ou des ceintures de comportement, dont il est question dans cet ouvrage, principalement référés aux courants de la pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle, et de façon plus contemporaine aux « pédagogies coopératives » (Connac, 2009). D'autres dispositifs constituent une sorte de contrepoint aux premiers. Ils sont « transmis sous le manteau » : de par l'image négative qui leur est associée, les enseignants taisent leur mise en œuvre tout en éprouvant une forme de viabilité et efficacité dans leur usage. Le dispositif « échelle du comportement », dont il est question dans un des chapitres, est porteur de cette caractéristique. Enfin d'autres dispositifs, alors qu'ils sont omniprésents dans la culture d'action des enseignants (Durand *et al.*, 2002) n'attirent pas particulièrement l'attention (des enseignants, des chercheurs ou des formateurs) et peuvent être qualifiés de « transparents » dans le sens où leur mise en œuvre échappe en grande partie à la conscience des acteurs. C'est par exemple le cas de la « rencontre avec un enfant » qui, même si dans le chapitre qui y est consacré, fait l'objet d'une conscientisation et formalisation particulière par les enseignantes concernées, est aussi présente de manière tout à fait transparente au sein de la culture enseignante. Dans le même ordre d'idée, et même si nous ne les analysons pas spécifiquement dans cet ouvrage, nous pouvons retrouver ces caractéristiques dans : les rencontres associant enseignant, parents et élève lorsqu'il s'agit de revenir sur des comportements jugés inappropriés de ce dernier ; des temps d'échanges collectifs en classe suite à des problèmes (exemple : lors d'un retour de récréation où l'enseignant se rend compte que les élèves continuent à régler un conflit démarré en récréation), etc.

DISPOSITIFS DE RÉGULATION DES DÉSDORDRES EN CLASSE : UNE PERSPECTIVE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

De prime abord, nous pourrions situer notre travail dans le vaste champ de la « gestion de classe », le différenciant de ce fait d'une perspective portant attention à l'enseignement-apprentissage des savoirs en classe. Nous postulons cependant que, pour partie, ces situations qualifiées de « régulation des désordres à l'école » sont porteuses d'enjeux d'apprentissages spécifiques, qui impactent, qu'on le veuille ou non, les pratiques enseignantes.

Les travaux sur les pratiques enseignantes reconnaissent très majoritairement l'existence d'un « double agenda » qui oriente la pratique : d'un côté la gestion de classe (dans laquelle on peut situer la régulation des désordres) et de l'autre la gestion des apprentissages. Dans cette optique, la gestion de classe apparaît comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Doyle, 1986), elle consiste donc à

organiser les conditions de l'enseignement-apprentissage (sous-entendu des savoirs académiques, relatifs aux programmes scolaires). Cette dichotomisation du travail enseignant est opérante à plusieurs niveaux et nous permet de caractériser une partie de l'activité enseignante en prise avec les dispositifs qui nous intéressent. Nous y retrouvons en effet les éléments suivants :

- les désordres sont un parasitage de la pratique enseignante qu'il convient de réguler ou prévenir pour permettre aux enfants de se mettre au travail et d'apprendre ;
- la gestion de l'ordre en classe est sous-tendue par la présence d'un ordre scolaire souvent peu explicité : *curriculum* caché lié à un véritable « métier d'élève » (Perrenoud, 2017). Cet ordre scolaire, qui s'inscrit dans un espace de socialisation particulier appelé « forme scolaire » (Vincent, 1994), a son corollaire, celui des désordres ;
- il existe des liens de réciprocité en ces deux dimensions de la pratique enseignante : si la gestion de classe permet de créer les conditions de l'apprentissage, l'inverse est aussi vrai. On peut en effet considérer que nombre de désordres en classe sont générés par la nature des situations d'apprentissage, notamment les difficultés qu'elles peuvent engendrer chez les élèves.

Au-delà de ces aspects dont nous reconnaissons et analysons l'existence dans la pratique des enseignants en prise avec les dispositifs qui nous intéressent, nous relevons que certaines dimensions ne peuvent être analysées dans le cadre de ce « double agenda » pour deux raisons. Premièrement, le désordre initial change de statut : de parasitage de l'enseignement-apprentissage, il devient opportunité d'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, le traitement met en jeu des objets de savoirs spécifiques, qui ne relèvent pas exclusivement de l'« ordre scolaire », mais sont porteurs de dimensions culturelles plus larges : c'est ainsi qu'il est possible d'appréhender « la bagarre », « la gestion du matériel », « la régulation des conflits », etc. Bien que ces objets de savoirs ne constituent pas le prisme à travers lequel nous analysons ces situations, nous mettons en évidence le rôle qu'ils jouent dans l'appropriation des dispositifs par les enseignants, notamment lorsqu'ils sont ignorés et sont source de difficulté chez les élèves.

APPROPRIATION DES DISPOSITIFS DE RÉGULATION DES DÉSDORDRES EN CLASSE

À l'origine de ce projet de recherche, la demande d'aide formulée par des enseignants d'un groupe scolaire, situé en réseau d'éducation prioritaire (REP) d'une grande agglomération française. Il s'agissait de les aider à mieux réguler les comportements inappropriés d'élèves qu'ils disaient rencontrer en classe et dans l'école. Ces enseignants étaient engagés dans la mise en œuvre de dispositifs affiliés au courant des « pédagogies coopératives » (Connac, 2019) et disaient rencontrer des difficultés dans leur mise en œuvre. C'est dans ce contexte de recherche que nous puisons l'essentiel des données qui émaillent cet ouvrage¹.

La réponse positive que nous (chercheurs et auteurs de cet ouvrage) avons apportée à cette demande traduit l'existence d'une visée transformative dans nos travaux : en l'occurrence accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des dispositifs relatifs à la régulation de comportements inappropriés. Cette commande a cependant dû faire

1. Elles ont été complétées par des investigations dans deux autres écoles.

l'objet d'une traduction et d'une contractualisation dont nous décrivons ici quelques points caractéristiques, essentiels à la compréhension de notre travail.

Notre ancrage de recherche dans l'analyse de l'activité (Barbier et Durand, 2017) et par là même dans une perspective ergonomique, nous conduit à spécifier que tout projet de transformation doit être coconstruit (enseignant et chercheur) en s'appuyant en premier lieu sur une analyse de l'existant. Cette étape préalable à tout projet de transformation doit permettre de construire des significations partagées sur ce qui fait problème, d'en comprendre et analyser les causes et effets, enfin d'envisager des solutions à expérimenter, susceptibles de résoudre les problèmes professionnels. C'est ainsi que nous avons mis en œuvre un processus relativement long de description, compréhension et analyse des pratiques des enseignants en classe. Nous avons pour cela mobilisé les techniques propres à l'analyse de l'activité : observations enregistrées et filmées, recueils de traces de l'activité, entretiens d'autoconfrontation ainsi que des entretiens informels et échanges collectifs. Ces investigations étaient centrées sur l'activité des enseignants en prise avec les dispositifs affiliés aux pédagogies coopératives préalablement évoqués et plus globalement sur leur activité en lien avec les comportements d'élèves qu'ils jugeaient inappropriés. Nous avons décrit leurs actions, les significations qu'ils construisaient, en lien avec leurs préoccupations ainsi que leur référentiel professionnel.

La focale opérée sur l'appropriation des dispositifs découle de cet intérêt pour l'activité réelle des acteurs. Elle implique que nous nous intéressions au couplage entre les enseignants et les dispositifs. À travers cela, c'est bien au jeu des influences réciproques que nous nous intéressons : si l'on peut penser que l'usage du dispositif génère des processus de transformation chez l'acteur, le dispositif peut aussi subir des transformations occasionnées par cette appropriation. Dans cette optique, nous sortons d'une conception de sens commun du « dispositif » pour nous intéresser à « ce qui fait dispositif » (Albero, 2018 et 2010a), à savoir des liens de réciprocité, de convergence de divergence, entre trois dimensions principales qui le définissent : l'idéal (idéologies, principes, dimensions politiques), le fonctionnel de référence (organisations, artefacts, etc.) et le vécu des acteurs. Dans cette optique, s'intéresser à l'appropriation des dispositifs ne consiste pas à identifier ce qui, dans le vécu, est conforme ou non à des normes posées comme préalables, mais à identifier des processus à l'œuvre dans ce « faire dispositif ». Ainsi, les obstacles que nous décrivons dans l'appropriation ne sont pas les conséquences d'une défaillance de l'acteur (liée à une méconnaissance du « modèle », à un défaut de formation) mais un problème plus systémique engageant différents niveaux (culturels, cognitifs, organisationnels, etc.) et contextes, dont celui de la classe.

LA RÉFÉRENCE PÉDAGOGIQUE EN TANT QUE PRESCRIPTION DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Ces ancrages nous ont amenés à clarifier la place que nous donnions, dans notre travail de recherche, aux travaux inscrits dans le courant de la pédagogie. Il nous est relativement vite apparu que la référence à la pédagogie coopérative et plus globalement à l'éducation nouvelle, présente dans les classes et fortement mise en évidence lors de la contractualisation de la recherche, pouvait générer des malentendus entre les enseignants et les chercheurs et représenter de sérieux obstacles à nos investigations. En effet, se référer aux travaux issus

des grands pédagogues et de leur continuateur, c'est se placer d'emblée dans une certaine posture épistémologique qui confère aux dispositifs un statut de bonne pratique à laquelle il convient sinon de se conformer, du moins d'adhérer dans son ensemble. Ce problème est aigu lorsqu'il s'agit de chercheurs en sciences de l'éducation, car les praticiens ont tendance à les percevoir comme des promoteurs de ces travaux (Bonasio, Fondeville et Lefeuvre, 2019). Ce fut le cas dans notre recherche, comme nous le décrivons dans le chapitre consacré à l'« échelle du comportement » : la perception initiale que certains enseignants avaient des chercheurs, à savoir les promoteurs d'une pédagogie institutionnelle venus aider les acteurs à mettre en œuvre les dispositifs référés à ce courant, les empêchait de révéler la part de leur pratique qu'ils jugeaient peu conforme à ces ancrages éducatifs. Un nécessaire travail de construction d'un référentiel commun de description des pratiques et plus globalement d'attentes liées à la recherche, a permis à tous les enseignants de comprendre l'intérêt d'afficher de la transparence et de la sincérité dans le dévoilement de leur travail. Ainsi, si les connaissances inscrites dans le courant des travaux en pédagogie sont prises en compte dans cet ouvrage, c'est dans leur fonction de prescription pour les acteurs (Bonasio et Veyrac, 2022 ; Brossais et Lefeuvre, 2018). Dans ce cadre, nous tentons d'identifier en quoi ces dispositifs et leur inscription culturelle influencent les pratiques en générant leur lot de contraintes et de ressources pour les acteurs.

Le caractère militant de la référence aux dispositifs pédagogiques implique bien souvent chez ceux qui s'y réfèrent une posture identitaire (Viaud, 2005) qui, si elle peut être ressource (se reconnaître dans des valeurs, s'inscrire dans une communauté de pratique) porte aussi son lot de contraintes. Cette volonté de singularisation peut générer une forme de cécité à certains aspects de la pratique jugés trop ordinaires, voire trop en phase avec ce qu'il est convenu, dans ce milieu, de nommer la « pédagogie traditionnelle » (Houssaye, 2014) selon la *doxa* consacrée. C'est pourquoi nous avons souhaité éviter le piège d'une réification des dispositifs préalablement identifiés, en élargissant notre champ d'investigation à l'ensemble des situations de régulation des désordres telles que nous les avons définies *supra*. Nous avons alors révélé l'existence de dispositifs plus ordinaires, transparents, voire cachés, porteurs de caractéristiques partagées avec ceux qu'il est possible de classer dans la catégorie des « pédagogies coopératives » selon d'autres perspectives de recherche. Cette prise en compte nous a permis de désingulariser la pratique de ceux qui revendiquent leur inscription culturelle dans les pédagogies coopératives et d'inscrire ces dispositifs et leur appropriation dans un cadre plus large, sans doute plus représentatif des pratiques réelles et ordinaires.

DES OBSTACLES DANS L'APPROPRIATION DES DISPOSITIFS

Le cadre de l'analyse de l'activité nous permet de décrire l'appropriation des dispositifs en classe. Ces éléments nous amènent à identifier en quoi l'usage de ces dispositifs constitue une ressource pour les enseignants qui les mettent en œuvre : c'est par exemple le cas lorsqu'ils leur permettent de se construire une identité professionnelle sur le plan personnel ou professionnel, d'avoir le sentiment d'être en phase avec leurs valeurs ou lorsqu'ils représentent une réponse à des préoccupations des enseignants dans la régulation des comportements en classe. C'est aussi le cas lorsqu'ils leur permettent de répondre aux

contraintes propres à la « forme scolaire » (Vincent, 1994), notamment de créer les conditions d'appropriation par les élèves de l'ordre scolaire que cette forme sociale implique (Veyrunes, 2017).

L'analyse de l'appropriation nous permet également, et c'est sur cet aspect que nous insistons, de décrire et comprendre les obstacles rencontrés par les enseignants. Nous en évoquons ici deux catégories principales :

- la première catégorie concerne le sentiment de doute vécu par les enseignants quant à la posture à tenir dans la conduite de ces dispositifs, qui se traduit souvent par une forme de retrait que nous avons observée chez les enseignants dans de nombreuses situations d'échanges avec les élèves, justifiée par une priorité donnée à la participation des élèves. Ce retrait est source de difficultés dans le sens où il s'accompagne d'un sentiment d'empêchement à intervenir chez l'enseignant, voire d'une forme d'autocensure, notamment lorsque les échanges entre élèves prennent des directions non anticipées ou souhaitées par celui-ci ;
- la seconde catégorie d'obstacles concerne certaines modalités d'intervention des enseignants dans les dispositifs. À maintes reprises, ces derniers semblent démunis lors des échanges, du moins peu outillés pour dépasser le « simple » enrôlement des élèves et offrir un réel cadre d'étayage (Bruner, 1990). Cela se traduit par des difficultés à : aider les élèves à nommer les différents objets concernés (décrire le problème, ses émotions, etc.), à faire progresser les échanges vers une problématisation commune et des solutions viables, signifier aux enfants ce qui est de l'ordre du possible, viable, acceptable dans les solutions qu'ils envisagent pour résoudre les problèmes abordés, etc. À de nombreuses reprises, nous soulignons l'embarras des enseignants, confrontés à des paroles d'enfants qu'ils n'avaient pas prévues et dont ils ne savent que faire.

LA COCONCEPTION D'UN DISPOSITIF POUR SURMONTER LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS

C'est en considérant les spécificités des dispositifs mis en œuvre par les enseignants ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans leur appropriation que nous avons mis en œuvre, auprès de l'équipe pédagogique de l'une des trois écoles auprès de qui nous avons conduit nos investigations, une démarche de coconception (enseignants-chercheurs) d'un « nouveau » dispositif, conférant ainsi à notre recherche une dimension d'« intégration à la pratique » (Bryk, 2017 ; Goigoux, 2017).

Il s'agit d'un dispositif que les enseignants ont été amenés à expérimenter en classe, de manière hebdomadaire, avec tous les élèves. Elle consiste à partir d'un problème de comportements d'élèves, perçu initialement par l'enseignant ou les élèves eux-mêmes. La démarche s'organise en différentes phases : description du problème, émission d'hypothèses sur les causes et effets de ce qui génère le problème, proposition de solutions à expérimenter pour régler le problème, expérimentation des solutions et retour avec les élèves sur les expérimentations. Le choix de l'inscription théorique de ce dispositif dans la philosophie pragmatique de Dewey (1938), et plus particulièrement dans sa conceptualisation de l'« enquête », nous a paru opportun dans le sens où il était en phase avec les spécificités de ce que nous avons préalablement identifié dans les dispositifs mobilisés par les enseignants et que nous

avons décrit plus haut, tout en offrant un potentiel de formalisation et réflexion sur les différentes étapes et ce qu'elles nécessitent d'enseignement. Elle met par exemple les enseignants en position de préparer ces séances. Un prototype a été conçu et soumis à l'épreuve de son appropriation par des enseignants. Nous nous intéressons donc ainsi à l'appropriation de ce dispositif. Nous optons alors pour une démarche de « conception continuée dans l'usage » (Rabardel, 1995) à partir d'allers-retours réalisés avec des enseignants, entre la mise en œuvre en classe et des temps de retour sur ces expérimentations, susceptibles d'influencer la conception de ce « nouveau » dispositif.

Les résultats que nous mettons en évidence n'ont pas vocation à promouvoir le dispositif comme solution à tous les problèmes posés par la régulation des désordres. Nous repérons d'ailleurs des problèmes similaires à ce que nous soulevons dans les études de cas (problèmes d'anticipation des réactions des élèves par exemple), ainsi que de nouveaux obstacles générés par de nouvelles contraintes spécifiques posées par cette démarche. Pour autant, nous lui conférons un statut de potentielle ressource pour des enseignants qui souhaiteraient s'emparer des désordres pour en faire des occasions d'enseignement-apprentissage, en portant une attention aux savoirs en jeu dans les désordres traités.

STRUCTURATION DE L'OUVRAGE

L'ouvrage est structuré en deux grandes parties, qui permettent dans un premier temps d'analyser l'appropriation de dispositifs de régulation des désordres en classe en situation d'enseignement ordinaire et dans un deuxième temps de s'intéresser à la coconception (enseignants et chercheurs) de dispositifs et à leur appropriation.

Dans la première partie, nous décrivons notre démarche de recherche à partir de ses ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Nous présentons ensuite au travers d'études de cas l'appropriation de trois dispositifs : le « conseil d'élèves », la « fiche de réflexion » et l'« échelle du comportement ». Ces dispositifs de régulation des désordres, qui constituent la porte d'entrée dans les études de cas, sont en prise avec d'autres dispositifs du même type auxquels nous nous intéressons également (par exemple le « message clair » ou les « ceintures de comportement »). À l'issue de cette première partie, nous revenons sur ce qui, dans ces dispositifs, constitue des ressources et *a contrario* des contraintes dans l'appropriation des enseignants. Nous nous appuyons sur ces constats pour justifier de la conception du dispositif dont il est question par la suite.

Dans la seconde partie, après avoir exposé les conditions de la coconception (enseignante et chercheurs) d'un dispositif de régulation des désordres en classe, nous analysons l'appropriation de ce dispositif lors de sa mise en œuvre en classe par les enseignants. Ces éléments d'analyses nous amènent à poursuivre la conception et à proposer des transformations des outils préalablement conçus.

Dans une partie conclusive, nous exposons les enjeux d'enseignement-apprentissage dont relèvent ces situations d'appropriation des dispositifs de régulation des désordres à l'école. Il s'agit alors de sortir ces situations de la catégorie « gestion de classe » dans laquelle la culture professionnelle et scientifique a tendance à les enfermer, pour y reconnaître la présence de contenus spécifiques d'enseignement et la nécessité de ressources professionnelles adéquates.