



HAL
open science

Rendre les élèves acteurs de leur scolarité : une amélioration du climat scolaire ?

Morgane Monnier

► **To cite this version:**

Morgane Monnier. Rendre les élèves acteurs de leur scolarité : une amélioration du climat scolaire ?. Education. 2016. dumas-01404037

HAL Id: dumas-01404037

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404037v1>

Submitted on 28 Nov 2016

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.

MONNIER MORGANE

E086796T

ECRIT REFLEXIF

Diplôme Universitaire :

METIERS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENCADREMENT ÉDUCATIF

*« Rendre les élèves acteurs de leur
scolarité : une amélioration du climat
scolaire ? »*

Sous la direction de Loïc Clavier

Année scolaire 2015 – 2016

Sommaire

I.	Introduction.....	3
II.	Cadre théorique	5
A.	Partie historique et définitions.....	5
	Civilités et incivilités	5
	Les incivilités en milieu scolaire.....	6
	Le poids de la norme.....	7
	Incivilités et individualités.....	8
B.	Partie institutionnelle	10
	Le climat scolaire : une priorité devenue nationale	10
	La réforme du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	13
	La réforme du collège	14
	Au niveau de l'EPLE	16
III.	Problématisation et hypothèses	17
IV.	Méthodologie	18
V.	Résultats	20
A.	La façon dont les élèves définissent et vivent leur engagement.....	21
	Les similitudes entre tous les élèves	21
	Les différences entre les médiateurs et les membres du CVC.....	21
B.	Comment réinvestissent-ils cet engagement dans leur scolarité.....	23
	La difficile mise en mots par les élèves des apprentissages liés à leur engagement.....	23
	Changement de paradigme quant à la vision de l'Ecole	24
VI.	Discussion	26
VII.	Conclusion.....	30
VIII.	Bibliographie	32
IX.	Annexes.....	33
A.	Entretien retranscrit et analysé avec Alexandra.....	34
B.	Tableau non exhaustif des réponses des élèves	38

I. Introduction

Nous sommes CPE stagiaires dans un collège rural situé à équidistance entre Nantes et Vannes. L'établissement est un grand collège, il accueille 770 élèves, de la sixième à la troisième. L'établissement a la particularité d'avoir un double niveau de SEGPA¹, toujours de la sixième à la troisième. De plus, une ULIS a vu le jour il y a six ans. Elle compte aujourd'hui treize élèves inclus dans les classes des différents niveaux. Les élèves sont issus de divers milieux sociaux, il existe donc une certaine hétérogénéité dans les classes et sur la cour de récréation. Les élèves sont principalement demi-pensionnaires puisqu'ils viennent pour plus de 90% d'entre eux des communes avoisinantes. Ils sont donc très nombreux à venir au collège en transport en commun, et à manger au self le midi.

Autre particularité de l'établissement, il est depuis maintenant quatre années en cité scolaire avec un lycée professionnel. Cela signifie que le principal du collège est également le proviseur du lycée. Il y a un principal adjoint au collège et une proviseure adjointe au lycée. Le lycée professionnel compte environ 230 élèves répartis sur plusieurs filières (chaudronnerie, électronique, accueil...). Le seul lieu commun pour les élèves de la cité scolaire est le self : les collégiens et les lycéens mangent ensemble et sont surveillés par les assistants d'éducation du collège et du lycée à ce moment précis.

Le personnel de l'EPLE² est très stable : l'équipe enseignante se plaît dans l'établissement, on y trouve de jeunes enseignants comme des plus âgés. Le CPE était en place depuis une quinzaine d'années. Il a été remplacé cette année par deux mi-temps : une stagiaire et une TZR³ qui se partagent la semaine et se retrouvent le mercredi matin. L'équipe de direction est aussi très stable. Le principal entame sa quatrième année, le principal adjoint sa troisième, et le directeur de SEGPA sa quatrième année.

Pour cet écrit réflexif, nous avons décidé de nous attarder sur un sujet qui nous semble être inhérent à l'établissement. Nous avons eu l'occasion depuis le mois de septembre, de gérer de nombreuses situations ayant trait à la cour de récréation. Peut être est-ce dû au fait que nous n'avons jusqu'alors pas encore eu l'occasion de travailler au collège (excepté cinq semaines de stage en master 2), mais le nombre d'incivilités nous a paru très important dans cet établissement. Le défilé des élèves devant le bureau du CPE est incessant pendant les

¹ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

² Etablissement Public Local d'Education

³ Titulaire sur Zone de Remplacement

récréations comme sur le temps du midi. Les situations sont très variées et les élèves acteurs ou victimes d'actes d'incivilités sont nombreux. Cela touche tous les niveaux et tous les élèves, qu'ils soient en général ou en section adaptée. Cela nous a donc interpellé et c'est pourquoi nous avons décidé de travailler sur le sujet. Nous nous sommes alors rendu compte que les adultes de l'établissement avaient réfléchi sur le sujet depuis maintenant plusieurs années. Des dispositifs, comme la médiation par les pairs perdure au collège depuis maintenant trois années. Le Conseil de Vie de Collège (CVC) est quant à lui existant depuis l'année scolaire passée. Ces différentes formes de démocratie participative et représentative m'ont questionné sur différents points, que ce soit par rapport à notre formation au sein de l'ESPE ou notre professionnalisation en tant que CPE.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la question plus large qui est celle du climat scolaire, via le prisme des incivilités en particulier. Comme le réseau Canopé l'indique sur le site web⁴ qui lui est dédié, la violence en général est un facteur qui influe sur le climat scolaire. Sa gestion par les adultes de l'établissement permettra, à l'aide d'items tels que la coéducation, les pratiques partenariales par exemple, l'amélioration de ce climat. Nous cherchons donc à comprendre comment les incivilités peuvent être prises en compte dans un établissement. Pour traiter ce sujet, nous avons décidé de nous focaliser sur un angle qui nous intéresse particulièrement : celui de la prise en compte de la voix de l'élève à travers des instances et des dispositifs mis en place au sein de notre établissement scolaire. Ceux-ci ont-ils un impact sur le climat scolaire ? Si oui, par quels biais ? Les élèves se sentent-ils écoutés et représentés ? C'est pourquoi la question centrale qui va guider nos recherches est donc la suivante : ***Que faire pour rendre les élèves acteurs de leur scolarité et donc permettre d'améliorer le climat scolaire ?***

⁴ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> consulté le 05/12/2015

II. Cadre théorique

A. Partie historique et définitions

Civilités et incivilités

Avant de contextualiser nos recherches, il est nécessaire de pouvoir définir les notions que nous allons aborder, et plus particulièrement la notion *d'incivilités*, qui est le cœur de cet écrit. Pour définir ce concept, nous allons nous aider d'un auteur, Alain Bardets. Celui-ci nous indique que le mot *incivilités*, qui est la négation de *civilités*, est apparu dans le dictionnaire français au XIV^{ème} siècle. Déjà à l'époque, ces deux termes désignent *ce qui a trait à la sociabilité, la courtoisie*. Puis, l'auteur reprend la théorie de Norbert Elias qui, en 1939, décrit *le processus de civilisation*. Il est donc question d'un processus. Les règles de civilités sont apparues au fil des siècles, à l'aide en particulier de la morale des grandes religions monothéistes. Pourtant, en comme le rappelle Alain Bardets, *les grands principes moraux ne suffisent pas toujours pour instaurer le respect d'autrui* (p.18). Pour qu'une réelle « civilité » se mette en place dans une société, l'auteur décrit la nécessité *d'un environnement structuré, dans un contexte politique se donnant les moyens de faire appliquer les normes, poser les interdits et sanctionner les transgressions* (idem). Cette définition est tout à fait applicable à l'environnement scolaire. En effet, on trouve au sein des EPLE des projets et des objectifs bien définis, ainsi qu'une règle que tous doivent connaître et appliquer, à l'aide du règlement intérieur en particulier. C'est grâce à ces règles, à ces projets, ces objectifs que se crée le *processus de civilisation*. Norbert Elias précise également qu'outre le contrôle social, une forme *d'autocontrôle* se met en place chez l'individu. L'individu, dans une société, doit savoir contrôler ses frustrations et répondre *avec civilité* au monde qui l'entoure. C'est donc à la fois un contrôle sociétal mais aussi individuel qui permet à *la civilité* de prendre forme. Une fois *la civilité* définie, nous allons maintenant nous intéresser à son contraire, *l'incivilité*. Celle-ci se définit tout d'abord comme l'indique sa négation par *l'absence de civilité*. Plus précisément, *l'incivilité* pourrait se définir, toujours selon Alain Bardets comme *l'ensemble des comportements qui ne respectent pas les modes d'entrée en communication ni d'échanges en vigueur dans un environnement donné* (p.27). Cette définition nous semble adaptée et complète puisque qu'elle permet de prendre en compte l'intégralité de la problématique. La thématique des incivilités doit en effet être abordée en prenant en compte le fait que nous nous trouvons dans une société donnée, à un moment donné. Les règles de civilité varient

donc d'une société à une autre, d'une époque à une autre. Prendre en compte cette donnée, c'est aussi concevoir le phénomène des *incivilités* comme inhérent à la société dans laquelle le phénomène est étudié.

Pour détailler cette définition, Alain Bardets classe les *incivilités*, qu'il appelle *les ruptures de codes sociaux* en quatre catégories (p. 29):

- *Les petites dégradations de toutes sortes*
- *Les salissures et abandons d'objets*
- *Le non-respect des codes de politesse (avec parfois utilisation d'un langage provocateur ou vulgaire)*
- *L'occupation bruyante et voyante des espaces publics*

Ces actes, pris isolément, ne constituent pas en soi une *incivilité*. C'est la superposition de ceux-ci, ainsi que leur répétition au sein de la société qui constitue *l'incivilité*. La société s'est rapidement emparée du phénomène. Des chercheurs américains en criminologie comme Georges Kelling ont, dans les années 1980, avancé des théories concernant la prise en compte des *incivilités* dans la société américaine. La théorie de *la vitre brisée* est la plus connue d'entre elles. Cette théorie consiste à développer l'idée que si une fenêtre brisée n'est pas remplacée rapidement, celle-ci entraînera alors une multitude de fenêtres brisées. Bien évidemment, la fenêtre est ici une métaphore de tout acte qui pourrait être assimilé à une incivilité. Selon cette théorie, c'est donc au tout premier signe que doit être prise en compte la fameuse *fenêtre brisée*. Certaines personnalités politiques aux Etats-Unis ont utilisé cette théorie pour justifier la mise en place de la *tolérance zéro* dans leurs villes, leurs Etats, comme par exemple Rudolph Guiliani, le maire de New-York de 1994 à 2001. Alain Bardets superpose cette analyse au milieu scolaire et explique *qu'un cadre respectable est mieux respecté*.

Les incivilités en milieu scolaire

Dès lors, qu'en est-il de la civilité et des incivilités en milieu scolaire ? Il est certain que le type d'incivilités rencontrées en milieu scolaire diffère de celui rencontré dans la société. Nous allons ici préciser quelles peuvent être les incivilités rencontrées au sein des établissements scolaires. Pour aller plus loin, nous essaierons de comprendre quels en sont les tenants et les aboutissants.

Pour expliciter les types d'incivilités en milieu scolaire, nous nous appuyerons toujours sur les recherches d'Alain Bardets. Celui-ci décrit, grâce à des entretiens menés avec des enseignants et des CPE, quels sont les types d'incivilités qui touchent le plus l'univers scolaire. Les professionnels interrogés décrivent les *comportements les plus pénibles chez les élèves* selon eux. On trouve alors *le manque de politesse et de respect, le vocabulaire familier voire trivial, l'occupation bruyante des espaces collectifs, les postures relâchées en classe* (pp 33 à 49). Ici, les professionnels décrivent donc comme incivilité tout manque au savoir-vivre essentiel dans un établissement scolaire. La politesse, exigée à juste titre par les adultes des établissements scolaires fait donc partie intégrante de la civilité demandée à tous les membres de la communauté scolaire.

Les enseignants et CPE interrogés tentent d'expliquer ces comportements par le manque de *culture scolaire* de la part de certains élèves. L'auteur rajoute ici à juste titre que pourtant cette problématique n'est pas uniquement scolaire, qu'elle existe en dehors des murs des établissements, dans la société civile. D'ailleurs, cette problématique ne concerne pas uniquement la population adolescente mais également les adultes de tous genres. Ici, c'est bien la question des codes et des normes qui est abordée.

Comme nous l'avons exposé tout à l'heure, les normes sont censées être les mêmes pour tous au sein d'une société. Pourtant, certains outrepassent ces codes et ces normes, parfois jusqu'à l'incivilité.

Le poids de la norme

L'Ecole, en tant qu'institution de l'Etat, dispense comme toutes les autres institutions des codes, des normes, et plus précisément ceux de la République. Cela signifie donc que la formation du citoyen est un des objectifs de l'institution scolaire. Comme le rappelle la sociologie classique et en particulier Muriel Darmon, l'Ecole fait partie des trois instances socialisantes, avec la famille et les groupes de pairs. C'est donc tout naturellement que l'Ecole est un des lieux primordiaux en termes d'apprentissage de normes. Seulement, il est possible que les normes de l'Ecole républicaine ne soient pas en accord avec les normes des élèves, normes généralement appréhendées grâce aux deux autres instances socialisantes que sont la famille et les groupes de pairs.

Sébastien Peyrat et Boris Ozbolt dans *La guerre des normes* nous expliquent que les normes sont plus facilement susceptibles d'être transgressées lorsque les élèves sont en groupe. Il est en effet plus aisé de transgresser soit à plusieurs, soit avec l'approbation du groupe. Comme le

rajoute Alain Badets, *le groupe protège, aide à lever les inhibitions, modélise les comportements que les plus fragiles vont adopter pour ne pas risquer d'en être exclu*. L'importance du groupe de pair, même au sein d'un établissement scolaire est donc fondamentale pour comprendre les tenants et les aboutissants des incivilités à l'École.

Incivilités et individualités

Le traitement des incivilités nécessite de prendre en compte à la fois l'impact du groupe, mais aussi l'individualité des personnes concernées. D'un point de vue plus psychologique, et comme le rappelle Alain Badets, *pour être en capacité d'adhérer à un cadre général, il faut y trouver un intérêt suffisant pour se l'approprier* (p.83). Cela signifie qu'il est question du sens que les élèves accordent à leur présence au sein de l'établissement scolaire. Grâce à cette notion *de sens*, nous pourrions comprendre comment les élèves appréhendent l'école et les savoirs qui y sont dispensés. De plus, certains sociologues (Bourdieu et Passeron en 1964 et 1970, Duru-Bellat en 2002 pour ne citer qu'eux) ont largement contribué à exposer le fait que tous les élèves n'ont pas le même rapport au savoir, du fait de leur socialisation primaire, familiale, ou encore avec leurs groupes de pairs. Pour approfondir cette notion de rapport au savoir, nous allons ici nous appuyer sur les thèses de Philippe Perrenoud (2013). Selon lui, pour comprendre le rapport à l'école des élèves, il faut tout d'abord comprendre leur rapport avec le travail scolaire, leur rapport avec les savoirs en général. Perrenoud annonce trois évidences sociologiques qui fondent selon lui le rapport au savoir des élèves.

- Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance ;
- Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ;
- Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Nous allons développer chacun de ces trois points pour analyser comment se forme le rapport au savoir des élèves, et comment il peut alors influencer sur les attitudes des élèves face à l'institution scolaire.

- *Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance :*

Perrenoud explique ici que tous les êtres humains, et donc tous les élèves, éprouvent le besoin de donner du sens à leurs actions. Toutefois, le sens du travail scolaire ne provient pas du néant ; il trouve son origine dans diverses domaines scientifiques tels que la psychanalytique, la sociologie, ou encore la psychopédagogie. Ce sont donc ces multiples

sources qui permettent de comprendre la genèse de la construction du sens du travail scolaire. De plus, le sens que l'élève accorde à l'école dépend également tout aussi bien de ses besoins, que de ses obligations en tant que membre de l'institution scolaire.

- *Le sens s'ancre dans une culture :*

Sociologiquement parlant, l'élève puise dans son héritage culturel pour donner du sens à l'école et aux savoirs qui lui sont transmis. Perrenoud reprend le vocabulaire bourdieusien lorsqu'il explique que l'habitus, ou encore le capital culturel ont une importance fondamentale dans la construction du sens. L'élève se trouve dans une classe, entouré de pairs, et il se crée dans telle classe, et dans tel établissement scolaire une culture propre, que les élèves s'approprient au fur et à mesure de leur scolarité.

Plus concrètement, on peut parler ici « d'effet classe », ou « d'effet établissement » (Bressoux, 2011). Cela signifie que dans telle classe ou dans tel établissement, une certaine méthode de travail se met en place, un climat général existe, et selon cette méthode de travail, ce climat général, l'élève s'investit plus ou moins dans son travail, dans ses apprentissages. Cette donnée est essentielle à prendre en compte pour analyser le rapport au savoir, et tenter de faire un lien entre celui-ci et le climat scolaire global d'un établissement. Le fait que les élèves se sentent bien dans un établissement, et surtout qu'ils y trouvent un sens peut-il jouer sur le nombre des incivilités dans l'EPL ?

S'ajoute à cette culture juvénile une culture familiale, propre à chaque adolescent. Et comme le rappelle Perrenoud, le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales (p.164). Cela signifie par exemple qu'un enfant d'enseignant ou de cadre ne construira pas le sens qu'il donne aux savoirs de la même façon qu'un enfant d'ouvrier. Les ressources des uns et des autres ne sont pas similaires. Et de surcroît, comme l'explique Perrenoud, l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites (p.165). C'est grâce à cet héritage culturel que les élèves vont doser leur investissement et leur énergie dans leur travail scolaire. Nous chercherons à vérifier ces hypothèses lors de notre enquête de terrain.

- *Le sens se négocie en situation :*

Perrenoud ajoute à l'héritage culturel et la construction personnelle du sens du travail scolaire un troisième item qui est celui de la construction du sens en situation. Par là, il explique que dans une salle de classe, au moment T, le sens se construit pendant l'apport de savoir. Il explique qu'il faut prendre en compte la relation interpersonnelle (p.166) entre l'élève et l'enseignant mais que malgré tout, un élève peut très bien apprécier une matière sans apprécier l'enseignant. Le sens dépend donc en partie seulement de l'affect entre l'enseignant et l'élève. Il relève surtout « de ce qui se passe ici et maintenant ». Cela signifie que plus l'enseignant négocie le sens du travail scolaire avec ses élèves, plus il différencie les tâches ou encore le rythme de travail, plus le nombre d'élèves attentifs à son cours sera important. Cet ensemble doit être mis en relation avec le contrat pédagogique présent dans la classe, avec la communication, l'évaluation, ou plus globalement avec le « climat », c'est-à-dire des conditions plus ou moins favorables qui servent de toile de fond (p.167).

Une fois la notion de sens de l'école, et des apprentissages abordée, il est nécessaire de la mettre en lien avec notre problématique de recherche : les incivilités en milieu scolaire. Le sens que les élèves donnent à leur présence au sein de l'établissement scolaire permet de comprendre leurs réactions diverses, ou encore leur niveau d'investissement, en cours ou hors la classe. En effet, nous faisons l'hypothèse ici que le sens de l'école peut influencer sur les statistiques liées aux incivilités dans les EPLE. Nous y reviendrons dans l'explicitation de notre méthodologie et de notre étude de terrain.

B. Partie institutionnelle

Afin de travailler sur ce thème, il nous apparaît important de définir maintenant le cadrage institutionnel d'une notion qui est aujourd'hui cruciale pour les établissements scolaires : le climat scolaire. Ce concept est large et englobe de nombreux items. Grâce à ceux-ci, il est possible d'étudier de nombreuses problématiques, comme par exemple les incivilités.

Le climat scolaire : une priorité devenue nationale

Pour conceptualiser cette notion, nous allons nous appuyer sur un rapport qu'a dirigé Eric Debarbieux en 2012 à ce propos. Il rappelle alors, à l'aide des résultats d'enquêtes de

victimisations menées auprès d'un grand nombre d'élèves, que *90% des écoliers ou des collégiens disent se sentir bien ou plutôt bien dans leur établissement, que ce soit en général ou dans la classe* (p.1). Ces enquêtes montrent également que le mal être à l'école est éprouvé par une petite minorité d'élèves *soumise à un harcèlement douloureux* (idem). Ce mal être amène parfois certains élèves vers l'absentéisme. Debarbieux explique qu'il existe un lien très fort entre *climat scolaire, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimation à l'école*. Ce lien est établi grâce à de nombreuses recherches scientifiques.

En ce qui concerne l'historique de la notion de climat scolaire, les auteurs démontrent que les premières recherches sont anciennes, elles datent du début du XXe siècle. Des auteurs comme Perry en 1908 ou encore Dewey en 1927 se sont penchés sur la question. Mais pourtant, cette question est devenue centrale, comme l'atteste la profusion des écrits scientifiques à ce sujet, depuis la fin des années 1990.

Debarbieux note qu'il n'existe pour l'instant pas de *définition univoque et consensuelle* (p.2) de la notion de climat scolaire. Il ajoute *qu'il existe une confusion fréquente entre le climat scolaire et la sécurité scolaire. Pourtant, la qualité et le style de vie scolaire ne sont pas seulement façonnés par le fait de se sentir ou non en sécurité : l'engagement, la motivation, le plaisir comptent également* (p.2). Pour notre sujet, cela signifie donc qu'il ne suffit pas de centrer les recherches sur les incivilités, mais bien de prendre en compte un ensemble de données, qui formeront dans leur globalité le traitement du climat scolaire.

Malgré tout, les auteurs de l'article sont d'accord sur une définition du climat scolaire, qu'ils empruntent au National School Climate Center (Cohen and Alii, 2012, in press). Celle-ci est la suivante : *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. Une fois la notion de climat scolaire définie, il sera question de s'interroger sur les dimensions qui influent sur le climat, pour en comprendre les tenants et aboutissants. Debarbieux emploie la notion de *facteurs* pour expliciter sa démarche. Pour lui, le climat scolaire se compose des cinq éléments suivants : *les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance* (p.3). De ces éléments découlent tout naturellement les facteurs influant positivement sur le climat*

scolaire. Debarbieux les classe en différentes catégories : *une participation significative, une réaction face aux comportements à risque, une attention portée par l'école à la vie familiale* (p.3). Il est alors aisément possible de faire le lien entre ces facteurs et ceux présentés sur le site web du réseau Canopé⁵. L'approche synthétique du site met en synergie quant à lui sept facteurs influant sur le climat scolaire. Ils sont les suivants : *la stratégie d'équipe, la prévention des violences, la coopération, la coéducation, la justice scolaire, la qualité de vie à l'école, et enfin les pratiques partenariales*. Nous remarquons donc que malgré une utilisation de mots différents, le fond est le même entre les facteurs cités par Debarbieux et les facteurs indiqués sur le site web de Canopé. Nous touchons ici un point essentiel pour la compréhension dans son intégralité de la notion de climat scolaire. La prise en compte de tous ces facteurs au sein des établissements scolaire permet donc une amélioration significative du climat scolaire.

Pour cet écrit, nous allons nous intéresser plus particulièrement à certains items, comme par exemple ce que Debarbieux appelle *la participation significative* via l'engagement des élèves dans leur établissement. Au collège, nous avons la chance d'avoir à la fois un CVC (Conseil de Vie Collégienne) et de la médiation par les pairs. Grâce à cette instance et ce dispositif, qui fonctionnent, nous aimerions comprendre l'incidence que peut avoir l'engagement des élèves sur le climat scolaire dans notre établissement. Nous faisons également ici l'hypothèse que la participation de ces élèves à une instance de leur établissement a un impact positif sur leurs apprentissages. Nous tenterons de répondre à cette question lors de notre étude de terrain. Pour revenir à la recherche de Debarbieux, celui-ci explique que, plus largement, un lien a été clairement établi entre le climat scolaire et les apprentissages (p5) : *que ce soit aux Etats-Unis ou encore en Espagne : les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la politique de l'école et que leurs professeurs se sentent fortement connectés à la communauté scolaire. De plus, la bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme* (p.5). Mais un bon climat scolaire n'impacte pas uniquement sur les apprentissages. Il a aussi une incidence sur *la sécurité, la santé mentale et les comportements à risque* (p.7). C'est donc ce que Pascal Bressoux appelle *l'effet établissement* (les 100 mots de l'Education, p.88). Il s'agit ici *d'estimer ce que le fait d'être scolarité dans une école ou une classe plutôt qu'une autre produit sur les élèves en termes d'apprentissages, de croyances, de comportements, etc.* En

⁵ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> visité le 17/12/2015

effet, si les facteurs n'étaient qu'exogènes à l'Ecole, les pourcentages de violence seraient les mêmes d'un établissement à un autre. Or, ce n'est pas le cas, les écarts sont parfois importants d'un établissement donné à un autre.

Suite à de nombreuses études scientifiques récentes liées au climat scolaire comme celle de Derbarbieux, les différents gouvernements ont récemment pris en compte cette notion dans les réformes successives du système scolaire français. Nous nous attarderons ici sur deux changements relatifs au collège : la réforme du socle et la réforme du collège.

La réforme du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Pour la première fois en France en 2005, la notion de socle commun est au centre de la réforme du système scolaire. Cette réforme touche aussi bien le premier que le second degré. La loi d'orientation de 2005 propose de détailler sept items (qui vont de la maîtrise de la langue française, aux principaux éléments de la culture mathématique, à l'autonomie et l'initiative) qui formeront la base des apprentissages indispensables à la scolarité de chaque élève. C'est une révolution puisque non seulement les connaissances seront évaluées chez l'élève, mais aussi les compétences acquises tout au long de la scolarité. L'éducation nationale se dote alors d'un outil pour évaluer ces compétences : le livret personnel de compétences, qui suit l'élève tout au long de sa scolarité.

Toutefois, une nouvelle loi d'orientation et de programmation voit le jour en 2013. Suite à celle-ci, une réflexion fut menée à propos du socle grâce à la consultation de différents professionnels de l'éducation. Le socle est donc retravaillé puisqu'imparfait selon les professionnels de l'éducation. Il sera mis en place à la rentrée 2016. Il s'articulera autour des cinq domaines suivants : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine. Ces différents items sont transversaux, ils dépassent les disciplines. Ce nouveau socle définit ce qu'un élève doit savoir et doit savoir faire à l'issue de sa scolarité. Il cherche à créer une culture scolaire commune pour tous les élèves, et il sera articulé autour des programmes, eux aussi mis en place à la rentrée 2016. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture trouvera sera légitime puisqu'il s'inscrit dans une réforme plus large qui est celle de la réforme du collège.

La réforme du collège

La réforme du collège intervient suite à la loi d'orientation et de programmation de l'École de 2013. Le collège unique devait être repensé⁶. Comme le rappelle le site web du gouvernement, le collège de 2016 a plusieurs objectifs : *il devra mieux enseigner les savoirs fondamentaux, former à d'autres compétences et avoir un fonctionnement quotidien assoupli pour s'adapter à la diversité des besoins des élèves*. Attardons nous ici sur le fait de *former à d'autres compétences* : de quoi est-il question ? Encore une fois, la notion de compétence transcende les disciplines scolaires classiques. Prenons alors l'exemple de l'expression orale. La réforme du collège le stipule bien, l'expression orale fait partie des compétences indispensables que l'on cherche à faire acquérir aux élèves. Le nouveau collège de 2016 se dote d'outils qui vont permettre aux élèves de s'exprimer plus régulièrement à l'oral et dans différents contextes. Les outils sont aussi bien la création de nouveaux dispositifs comme les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), que la construction d'une citoyenneté active pour l'élève. Cette citoyenneté active fait écho aux orientations nationales et plus particulièrement à la loi d'orientation et de programmation de l'école de 2013⁷. En effet, celle-ci précise dans le point III.4 l'importance de l'instauration *d'un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels*. Cela signifie que tout devra être mis en place dans les établissements scolaires pour favoriser le « vivre-ensemble » et l'acquisition des valeurs républicaines. Les équipes éducatives et pédagogiques se doivent donc de mettre en place, au sein des établissements scolaires, des actions éducatives à ce sujet, mais plus encore, créer une citoyenneté active durable et ancrée au sein de l'EPL. Pour ce faire, quelques pistes sont mises en exergues depuis maintenant quelques années. Le Conseil de Vie Collégienne (CVC) en est un exemple. Il n'existe pour l'instant aucun texte officiel concernant sa mise en place ou encore ses fonctions, mais des expérimentations ont lieu dans de nombreux collèges français, donnant lieu à des textes explicatifs. L'inspiration principale du CVC est en premier lieu le Conseil de Vie Lycéenne (CVL), créé en 2000⁸ pour favoriser l'engagement lycéen. Le CVC, instance composée d'élus collégiens, permettrait donc, au même titre que le CVL, une

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid88073/mieux-apprendre-pour-mieux-reussir-les-points-cles-college-2016.html> visité le 16/02/2016

⁷ BO n°15 du 11 avril 2013

⁸ Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000

amélioration de la représentativité des élèves et une citoyenneté plus active pour ceux-ci. Là encore, c'est bien sur le climat scolaire que l'on souhaite agir. Permettre aux élèves d'être acteurs de leur scolarité, par exemple via le CVC, permet comme cela a été prouvé à maintes reprises une amélioration du climat scolaire.

Outre le CVC, d'autres initiatives sont mises en exergue par les professionnels de l'éducation, et sont testées depuis maintenant de nombreuses années dans de plus en plus d'établissements scolaires. Nous nous intéressons ici à la médiation par les pairs. Nous nous aiderons pour comprendre ce dispositif de l'ouvrage de Sylvie Condette-Castelain et Corinne Hue-Nonin, *La médiation par les élèves, enjeux et perspectives pour la vie scolaire* (2014). Les auteures nous expliquent que l'idée de la médiation par les pairs a été abordée pour la première fois comme une réponse possible aux faits de violence dans les établissements scolaires (p.8) dans les années 1990. Elle se développe cependant beaucoup plus rapidement et activement au Royaume Uni et aux Etats-Unis puisque, et c'est la thèse des auteurs, la France a mis du temps à donner des responsabilités citoyennes aux élèves (pp.9-10). La médiation prend alors forme *entre une logique républicaine, centrée sur une certains idée de l'intérêt général, qui, par ailleurs, privilégie les savoirs et, d'autre part, une logique démocratique centrée sur les individus, plus sensible au développement de la personnalité des élèves* (p.10). C'est donc un changement de paradigme. Ici, l'adulte a un simple rôle d'accompagnateur. Il ne participe pas à la médiation mais est présent dans une autre pièce si jamais il y a un problème. Ce dispositif se situe donc dans la lignée de la loi d'orientation et de programmation de l'école de 2013 puisqu'il permet aux élèves de prendre part de manière active à leur scolarité. Comme le rappellent les auteures, la médiation par les pairs permet de prendre en compte l'entièreté de *la vie de l'élève dans sa réalité, dans son quotidien, pour le faire accéder à l'autonomie*. Encore une fois, nous nous situons ici dans la lignée des textes officiels, plus particulièrement par rapport au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Grâce à notre étude de terrain, nous allons donc essayer de démontrer qu'en permettant à l'élève d'être acteur de sa scolarité, nous permettons à la fois à l'élève un apprentissage actif de la citoyenneté à la fois et à l'institution une amélioration du climat scolaire de l'établissement.

Au niveau de l'EPLE

Seulement, pour fonctionner, ces orientations nationales et ces expérimentations pédagogiques et éducatives, nécessitent un réel engagement local de la part des établissements scolaires et de leurs personnels. Cet engagement se retrouve dans le contrat d'objectifs et le projet d'établissement. Ces deux écrits permettent de faire un lien entre les politiques nationales et les besoins locaux des établissements scolaires.

Le projet d'établissement du collège Quéral fait mention de trois axes qui sont les suivants :

- Axe 1 : Assurer la réussite de tous les élèves en privilégiant les plus fragiles sans oublier les parcours d'excellence.
- Axe 2 : Développer l'ouverture.
- Axe 3 : Développer la responsabilisation, l'autonomie et la citoyenneté.

L'axe 3 nous intéresse plus particulièrement. Il est question, via la responsabilisation, l'autonomie et la citoyenneté de « contribuer à la mise en place d'un climat scolaire propice à la réussite et au bien-être ». L'établissement scolaire estime à juste titre que rendre les élèves acteurs de leur scolarité, via différents biais (engagement démocratique, citoyen...) permettra, comme les orientations nationales le stipulent, une amélioration du climat scolaire de l'établissement. Un des objectifs de cet axe est « Renforcer le rôle des instances de concertation ». Par là, on pense évidemment au CVC et à son rôle de concertation et de dialogue entre les membres de la communauté scolaire de l'établissement.

III. Problématisation et hypothèses

A la suite de ces apports théoriques, et de notre visibilité en tant que CPE sur le terrain, nous nous sommes questionnés sur le processus démocratique au sein de notre établissement scolaire, et sur l'impact que celui-ci pourrait avoir sur le climat scolaire de l'établissement. Comme nous l'avons souligné plus haut, les recherches scientifiques menées à ce propos indiquent que plus la démocratie est présente au sein d'un établissement, meilleur sera son climat scolaire. Pourtant, la démocratie a elle aussi des biais qu'il faut prendre en compte. Comme le rappelle Céline Chauvigné (2014), maître de conférences à l'université de Nantes, la citoyenneté représentative est très codifiée dans l'Ecole républicaine. Pour elle, *les offres citoyennes sont contestables à trois niveaux. Les acteurs rencontrés dénoncent en premier lieu ces modes d'élection et de fonctionnement soulignant le peu d'élèves élus aux fonctions de délégués. Ils soulignent ensuite l'usage utilitaire et informatif de ses instances. Enfin, cette forme étriquée de la conception de la citoyenneté et de son exercice prend le contrepied de certains principes qui la fondent comme la lutte contre l'individualisme et l'exclusion* (pp. 6-7). Dès lors qu'est-ce la citoyenneté des élèves apporte à l'établissement, ou aux élèves eux-mêmes, si elle apporte quelque chose ? Existe-t-il une *réelle construction du citoyen* (p.7) ? Nous avons voulu mettre en lien ces questionnements avec notre quotidien et notre pratique de CPE au sein du collège.

Pour répondre à ces questionnements, nous allons nous concentrer sur une problématique qui guidera nos recherches : dans quelle mesure les élèves retiennent-ils des apprentissages des instances ou des dispositifs auxquels ils participent ?

Plusieurs hypothèses découlent de cette question :

- Tout d'abord, nous pensons que le fait de rendre les élèves acteurs de leur scolarité permet l'amélioration du climat scolaire de l'établissement.
- Ensuite, nous présumons que les élèves développent des compétences psychosociales grâce à la médiation par les pairs et le CVC, et qu'ils réinvestissent ces compétences pour mieux réussir en cours.

IV. Méthodologie

Dès lors, nous devons nous questionner quant à la méthode à adopter pour répondre à cette problématique. Nous allons principalement travailler sur le sens que l'élève accorde à sa scolarité, et plus précisément à son engagement au sein de l'établissement scolaire. En effet, et comme le rappelle Philippe Perrenoud, le sens que l'élève accorde à l'École n'est pas inné. Il découle à la fois d'un certain passif propre à chaque adolescent, et il se construit en situation. De plus, nous allons aussi chercher à appréhender les motifs de l'engagement chez l'élève puisque nous nous intéressons au processus dans sa globalité. Ce processus qui amène l'élève vers l'engagement permettrait en outre une amélioration du climat scolaire, comme l'ont montré de nombreuses recherches scientifiques.

En conséquence, pour étudier toutes ces données, la méthode de l'entretien nous semble être le support le plus adapté pour approfondir, avec l'élève, la notion de rapport au savoir, le projet personnel de l'élève, ou encore les raisons de son engagement. En sociologie, plusieurs types d'entretiens existent : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien libre. Concernant notre problématique, il nous semble que l'entretien semi-directif soit la meilleure méthode pour obtenir des résultats probants. En effet, l'entretien directif paraît être trop restrictif, ne permet pas réellement de dialogue entre les deux participants. Au contraire, l'entretien libre, sans cadre posé auparavant semble difficile à mettre en place également. C'est pourquoi nous avons choisi de mener les entretiens d'une façon semi-directive. Concrètement, cela signifie qu'une grille d'entretien sera réalisée en amont, avec un certain nombre de questions ouvertes. Les questions ne seront pas forcément énoncées dans l'ordre, mais elles suivront le fil de la conversation avec l'interviewé. Cette méthode permet à l'interviewé d'être à l'aise, guidé par des questions mais en même temps de se sentir libre, de prendre le temps de répondre.

Concernant le nombre d'entretiens, nous allons nous baser sur le nombre d'élèves engagés au collège, et faire un maximum d'entretiens possibles. Concernant les membres du CVC, nous avons deux élèves par niveau, ce qui fait huit élèves en tout, plus une élève de SEGPA et un élève d'ULIS présents également sans avoir été élus mais qui représentent la diversité des filières au collège. Les médiateurs représentent une quinzaine d'élèves, allant de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Seulement une élève est à la fois médiatrice et membre du CVC, nous espérons s'entretenir avec elle, même si les emplois du temps des élèves de troisième ne comportent que peu d'heures de permanence.

Les élèves choisis pour les entretiens le seront pour différentes raisons. Tout d'abord, en fonction de la comptabilité des emplois du temps entre l'interviewé et l'intervieweur. Mais d'autres critères sont essentiels pour la réussite de l'analyse : il nous apparaît primordial de s'entretenir avec autant de garçons que de filles, le genre pouvant peut être influencer sur le résultat. Il sera aussi question de niveau scolaire : interroger les « bons » comme les « mauvais » élèves, au sens scolaire du terme. La variable des notes scolaires sera donc incluse dans la recherche de terrain. En définitive, on cherchera alors à comprendre lors de l'entretien pourquoi la réponse de cet élève est si particulière, et quel est le lien entre son engagement et ses résultats si lien il y a par exemple.

Lors de l'entretien, certains items seront travaillés en particulier :

- Tout d'abord, il sera demandé à l'élève de se présenter personnellement : âge, classe, frères, sœurs... Cette première partie servira à la fois à mettre l'élève à l'aise mais aussi à déterminer les caractéristiques sociales et personnelles de l'élève interrogé. A partir des réponses obtenues, nous espérons ainsi parvenir à analyser l'engagement citoyen via le prisme sociologique.
- Ensuite, il sera demandé à l'élève de s'auto-évaluer en termes scolaires. Nous cherchons ici à savoir à la fois si l'élève est à l'aise avec sa scolarité, mais aussi si celui-ci sait s'auto-évaluer, puisque nous aurons également accès aux notes des élèves vous vérifier la véracité des informations.
- Enfin, il sera question de l'engagement de l'élève dans son établissement scolaire. L'élève sera interrogé sur sa participation à la vie citoyenne de son établissement : il devra alors expliciter le dispositif dont il fait partie, quel est l'intérêt général de celui-ci. Plus personnellement, nous essaierons de comprendre l'investissement personnel de l'élève au sein du dispositif : pourquoi l'élève s'est-il engagé ? Dans quelles conditions ? Pour quelles raisons ? Puis, nous tenterons de comprendre si cet engagement a changé quelque chose dans la vision qu'a l'élève de l'Ecole. Quelle est l'incidence de ce changement dans sa vie de collégien au jour le jour, si changement il y a ?

V. Résultats

Nous avons mené sept entretiens, avec sept élèves du même collège. Deux élèves sont en sixième, quatre en quatrième et une en troisième.

D'une façon générale, la première conclusion que l'on peut formuler suite aux entretiens est qu'il n'existe pas de profil type d'élève engagé. Dans le tableau joint en annexe, nous pouvons différencier toutes les réponses apportées par les élèves. Les élèves interviewés viennent de milieux sociaux bien différents, et n'ont pas non plus un profil scolaire similaire. Les parents de ces élèves ne se ressemblent pas en termes sociologiques. Les classes populaires côtoient les classes moyennes. De plus, nous avons demandé à tous les élèves s'ils connaissaient une personne de leur entourage qui aurait été engagé d'une façon ou d'une autre. Aucun d'entre eux n'a répondu positivement à cette question. Cela signifie donc que l'envie, ou encore la motivation nécessaire pour s'engager dans un établissement scolaire ne leur est pas venue du fait d'une connaissance engagée dans leur environnement social et/ou familial, tout du moins pour les élèves interviewés.

En termes scolaires maintenant, là aussi aucune similitude n'a pu repérée entre les élèves. Les bons élèves, les élèves moyens ou encore les élèves en difficulté scolaire se côtoient dans les institutions représentatives. Quand la question « Si tu devais t'auto-évaluer scolairement parlant, ça donnerait quoi ? » est posée aux élèves, la majorité d'entre eux répondent simplement « ça va ». Seulement, en allant vérifier sur Pronote⁹, nous avons pu vérifier que certains s'élèves se surestiment, alors que d'autres se sous-estiment. La diversité des parcours scolaires au sein des instances représentatives est un pan non négligeable des résultats de nos recherches. Une élève de troisième, Margaux, a même su mettre en mots cette diversité : « Nous ne sommes pas forcément intelligents, on a rien de plus sur notre dossier, contrairement à ce que certains pourraient penser. Nous sommes des élèves comme les autres ». Cela signifie donc que les élèves, tout du moins certains, ont bien incorporé le fait que les bonnes notes ne sont pas une condition *sine qua none* à l'engagement dans un établissement scolaire.

Plus globalement, il nous est donc impossible d'identifier un profil type, que ce soit en termes sociologiques ou en termes scolaires.

⁹ Environnement de travail pour la gestion de la Vie Scolaire

A. La façon dont les élèves définissent et vivent leur engagement

Nous avons, dans un premier temps, demandé aux élèves de définir eux-mêmes l'instance ou le dispositif dont ils font partie.

Les similitudes entre tous les élèves

Les réponses apportées par les élèves sont comparables par certains points. Les élèves médiateurs, comme les membres du CVC définissent leur engagement à travers les autres élèves de l'établissement scolaire. Cela signifie donc qu'ils se perçoivent comme des représentants de tous les élèves pour les membres du CVC, ou qu'ils construisent leur pratique en fonction des autres élèves et pour leur bien-être en ce qui concerne les élèves médiateurs. Leur engagement est donc lié aux autres élèves de l'établissement et la façon donc ceux-ci perçoivent leurs représentants ou leurs médiateurs.

Les différences entre les médiateurs et les membres du CVC

Nous pensons qu'il est intéressant de séparer les réponses des médiateurs et des membres du CVC puisque nous avons pu remarquer des différences prégnantes entre les réponses des uns et des autres.

Pour résumer nos données, nous avons interviewé quatre élèves membres du CVC et trois élèves médiateurs.

Les membres du CVC

A la question : « Peux-tu m'expliquer ce qu'est le CVC ? », les quatre élèves ont répondu la même réponse « pour améliorer la vie des collégiens ». Cependant, aucun des élèves n'a été plus loin dans l'argumentation. Les réponses données par les membres du CVC sont donc courtes et peu explicitées. Plusieurs hypothèses peuvent alors être émises à ce sujet. Tout d'abord, on peut imaginer que tout simplement, les élèves ont estimé que la réponse était suffisante pour la compréhension de l'intervieweur. Peut-être est-ce ici une erreur de notre part. Nous aurions peut être du essayer de chercher l'approfondissement de la réponse chez l'élève.

Autre hypothèse, l'élève ne réussit pas à formuler concrètement ce qu'il conçoit derrière cette instance. Pour approfondir ce sujet et le confronter à nos hypothèses de départ, nous y reviendrons lors de notre discussion.

Enfin, en terme de collecte des données, il semble essentiel de rappeler que parmi les élèves membres du CVC interrogés, deux sont en sixième, et deux sont en quatrième. L'âge peut aussi être un facteur qui influe sur les réponses données par les élèves. Les jeunes élèves sont évidemment susceptibles de donner des réponses incomplètes, peu argumentées du fait de leur jeune âge et de leur degré de compréhension de la situation.

Toutefois, seul un des élèves interviewés a ajouté que plusieurs projets étaient étudiés au sein du CVC comme « la journée festive, les repas à thème... ». Cet élève, Arwen, est un élève de quatrième. Lui seul a donc su expliciter, avec une simple phrase, grâce à des exemples concrets, ce que signifie plus en détails pour lui le CVC.

Les élèves médiateurs

Contrairement aux élèves membres du CVC, les élèves médiateurs ont tous les trois donné une définition précise de ce qu'est la médiation, en décrivant à la fois son processus et son intérêt, son objectif pour les autres élèves et pour l'établissement scolaire. Sur les trois élèves médiateurs interviewés, deux sont en quatrième et un est en troisième.

Voici leurs réponses quant à la question « Tu fais partie d'un dispositif, la médiation par les pairs. Peux-tu nous expliquer en quoi cela consiste ? »

- Margaux : « Le principe c'est que nous réglons de petits conflits, pas des gros. Contrairement à ce que les gens peuvent croire, nous ne sommes pas forcément intelligents, on n'a aucun truc sur nos dossiers. En tout cas ce n'est pas mon cas. Pour moi la médiation c'est bien parce qu'on communique avec les élèves en conflit et du coup on peut-être leur donner re-goût à une amitié qu'ils avaient un peu cassé. »
- Julien : « La médiation c'est que nous, en tant qu'élèves, on doit régler les conflits sans forcément que les adultes interviennent, parce que les élèves seront plus adaptés à nous parler à nous, quelqu'un de notre âge ou de leur âge. Comme ça ils ne sont pas stressés de parler à un adulte. Et la médiation, il n'y a ni perdant ni gagnant. »
- Alexandra : « Alors on prend les élèves séparément pour qu'ils puissent nous parler librement de ce qu'ils veulent nous dire et qu'ils ne veulent pas forcément dire devant l'autre. Et puis à la fin, on se réunit, on parle des deux versions, on essaie de mettre en

commun et de trouver une solution ensemble. On essaie de les mettre d'accord et de faire tenir la solution. Ça s'est mis en place quand j'étais en 6^{ème}. Ils avaient demandé aux élèves jusqu'à la 4^{ème} d'en faire partie. Et moi j'ai voulu en faire partie parce que ça me plaisait bien d'aider les autres et de pouvoir participer à tout ce processus. Je me suis dit que si personne ne voulait le faire, moi ça m'intéressait de pouvoir y participer. »

Ces trois élèves ont donc tous retenu des mots clés (pas forcément les mêmes pour tous) leur permettant d'avoir une réelle réflexion sur le rôle d'un médiateur. Nous posons ici l'hypothèse que la connaissance de ces mots clés est liée à la formation qu'ont reçu les élèves médiateurs. Nous y reviendrons dans la discussion.

B. Comment réinvestissent-ils cet engagement dans leur scolarité

La difficile mise en mots par les élèves des apprentissages liés à leur engagement

La troisième et dernière partie de l'entretien concerne le ressenti de l'élève en ce qui concerne son engagement et ce qu'il en retire pour sa scolarité en général. Après avoir entendu les élèves définir l'instance ou le dispositif dont ils font partie, une question large leur a été posée : « Qu'est-ce que t'apporte ta participation à cette instance (ou ce dispositif) ? ».

A cette première question posée de cette façon, quatre élèves ont répondu que cela ne leur apportait rien à leur scolarité. Parmi les trois élèves ayant répondu « oui », deux sont d'accord pour la raison suivante : selon eux, leur engagement leur permet « d'en savoir plus sur le collège, de mieux connaître son fonctionnement ». L'apport premier que les élèves ressentent est donc en terme de connaissance institutionnelle de leur établissement scolaire. Ils deviennent familiers avec les rouages de l'institution, côtoient les personnels de l'établissement (enseignants, CPE...) d'une façon différente de leurs camarades de classe.

Une seule élève sur les sept interviewés a répondu à cette question par une réponse liée aux apprentissages. Alexandra (entretien analysé en annexe) nous explique que le fait d'être médiatrice lui permet « d'être moins timide ». Depuis qu'elle fait ça, « elle se renferme moins sur elle-même ». Elle a plus d'aisance à parler à voix haute, devant un ou plusieurs individus. On parle donc ici d'une compétence transdisciplinaire, celle de pouvoir s'exprimer à l'oral devant un groupe.

En allant plus loin dans le questionnement avec les autres élèves, il se trouve qu'ils sont nombreux à penser que leur engagement facilite leurs prises de parole, devant un petit ou un plus grand groupe, formé d'adultes et/ou d'élèves. Mais pour réussir à avoir cette réponse, il a fallu poser directement la question suivante : « Penses-tu que ton engagement t'a aidé dans ta prise de parole par exemple ? ». Nous avons donc du « amener » les élèves vers ce type d'apprentissage puisque nous partions sur cette notion dans nos hypothèses. Il en ressort que les élèves dans leur majorité (sauf Alexandra) n'ont pas, dans un premier temps, fait le lien entre leur engagement et la mise en relief de certaines compétences. Il a été nécessaire de préciser auprès des élèves mon questionnement pour que ceux-ci trouvent le lien avec certaines compétences, en particulier en rapport avec la prise de parole en public.

Changement de paradigme quant à la vision de l'Ecole

Nous avons terminé nos entretiens en ouvrant la discussion avec les élèves. Nous leur avons demandé si leur vision de l'Ecole avait évolué depuis leur prise d'engagement, ou encore si leurs rapports aux autres avaient évolué.

Les résultats sont assez partagés : quatre élèves sur sept notent un changement, trois n'ont pas l'impression d'un quelconque changement. Les élèves notent quant à la majorité d'entre eux que leur visibilité quand au fonctionnement institutionnel de l'Ecole a évolué. Ils estiment mieux comprendre l'organisation de l'établissement scolaire grâce à leur engagement comme nous l'avons déjà relevé ci-dessus. Comme nous l'a expliqué l'un d'entre eux, leur vision de l'Ecole a changé, elle s'est élargie. Alexandra nous décrit ce changement de paradigme : « Je ne sais pas trop. C'est vrai qu'au début, en 6^{ème}, je voyais un peu ça comme... Enfin l'école... On est enfermés... C'était ça et puis... J'ai grandi. ». Avec ces mots, elle explique à sa façon que la médiation par les pairs lui a permis de devenir actrice et non plus spectatrice de sa scolarité. En effet, l'utilisation du mot « enfermé » se référant à l'univers scolaire est utilisé ici, en tout cas nous le supposons, comme la contrainte permanente de l'obligation scolaire par Alexandra. L'Ecole est ici vécu comme passage obligatoire, tout du moins jusqu'à 16 ans. Ici, nous touchons au sens que les élèves donnent à leur scolarité. Alexandra, comme d'autres élèves interviewés vivent leur engagement comme une façon de voir leur scolarité différemment, d'y trouver un réel sens. Bien entendu, les cours en général font sens pour eux, mais cet engagement qui leur est propre leur permet de prendre concrètement part à la vie dans leur établissement scolaire. Ils vivent donc leur scolarité d'une façon active, même en

dehors des heures de cours. Les élèves sont, pour la majorité de ceux interviewés, conscients de ce changement de paradigme et le voient d'une manière positive quant à leur scolarité.

Outre cette nouvelle façon de voir l'Ecole, les élèves interviewés notent une évolution dans leurs rapports aux autres, particulièrement aux enseignants et aux adultes de l'établissement scolaire. Certains élèves interviewés sont d'une nature assez timide : ils ne sont pas excentriques, ne se font pas remarquer sur la cour, ne sont pas ni des mauvais ni des excellents élèves. C'est chez ce type d'élève que le changement de relationnel élève/adulte est le plus flagrant. Pour ces élèves, faire partie d'une instance comme le CVC ou d'un dispositif comme la médiation par les pairs leur a permis d'investir un rapport autre que la relation enseignant/enseigné avec la majorité des enseignants. Cela est bien évidemment lié au développement de certaines compétences, comme le fait de pouvoir s'exprimer clairement à l'oral. Cette confiance en soi que les élèves acquièrent grâce à leur citoyenneté participative se transfère donc dans le relationnel des élèves avec les autres, et plus particulièrement avec les adultes. Cela signifie que même si les élèves n'arrivent pas à mettre de mots sur le transfert de compétence, et c'est peut être normal à la vue de leur jeune âge, il existe tout de même des répercussions positives sur la scolarité en général du jeune au sein du système scolaire.

VI. Discussion

Il semble maintenant essentiel de mettre en lien les résultats obtenus avec notre cadre théorique et nos hypothèses de départ. Pour rappel, nos deux hypothèses principales sont les suivantes :

- Tout d'abord, nous pensons que le fait de rendre les élèves acteurs de leur scolarité permet l'amélioration du climat scolaire de l'établissement.
- Ensuite, nous présumons que les élèves développent des compétences psychosociales grâce à la médiation par les pairs et le CVC, et qu'ils réinvestissent ces compétences pour mieux réussir en cours.

Les entretiens menés avec sept élèves nous ont permis de travailler sur ces hypothèses, mais aussi d'aller plus loin dans la réflexion liée à la démocratie collégienne.

Tout d'abord, en terme de développement de compétences chez les élèves, deux principaux points se dégagent des résultats : les élèves acquièrent des compétences, comme le fait de savoir s'exprimer clairement à l'oral, au sein du CVC ou de la médiation par les pairs. En outre, les élèves eux-mêmes ont du à faire du lien entre leur engagement et le réinvestissement des compétences qu'ils acquièrent et qu'ils développent ailleurs que dans l'instance. Parmi les élèves interviewés, ils sont peu à mettre des mots sur ces compétences et à analyser l'impact de celles-ci sur leur scolarité en général. Nous pouvons nous demander ici quel est le sens que les élèves donnent à leur engagement ? D'après nos entretiens, il semblerait qu'il soit difficile pour les élèves d'entrevoir une complémentarité entre leur engagement et le processus scolaire classique. Il s'agirait plutôt d'une juxtaposition qui permettrait aux élèves une meilleure compréhension du fonctionnement de leur établissement scolaire.

Pour améliorer la liaison entre savoirs scolaire et engagement collégien, le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture peut être une piste. En effet, la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité sont beaucoup plus présentes dans cette version du socle. Les cinq domaines de formation¹⁰ permettent une approche différente des savoirs, mais aussi des savoir-être et des savoir-faire. Mettre en valeur l'engagement au sein d'un

¹⁰ Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine.

établissement, l'inclure dans la validation de compétences au sein du livret personnel de compétences (qui devrait être simplifié pour la rentrée scolaire) me semble être une piste intéressante pour que les élèves trouvent un sens à leur engagement. Cela permettrait également de donner une meilleure visibilité de l'engagement auprès de toute la communauté scolaire. Cependant, nous ne cherchons pas ici à rendre l'engagement des collégiens commun, noyé entre les différentes disciplines scolaire. Mais comme le rappelle Philippe Perrenoud, le sens donné aux apprentissages (ou ici à l'engagement) n'est pas inné, il se crée en amont et pendant la situation d'apprentissage. Donner plus de visibilité aux élèves quant à leur engagement serait donc synonyme d'amener du sens, celui là même qui parfois, échappe aux élèves.

Concernant notre seconde hypothèse, qui stipule que rendre les élèves acteurs de leur scolarité, ici via le prisme de l'engagement, permettrait l'amélioration du climat scolaire, là aussi nos résultats sont assez mitigés. Nous n'avons pu travailler uniquement sur le ressenti des élèves engagés pour mesurer cette amélioration (ou pas) du climat scolaire. Nous avons été limité par le temps pour pouvoir ouvrir nos recherches à une enquête de terrain plus importante. Cela semble donc trop peu pour pouvoir donner une réponse claire et sans interprétation sur le sujet. Cependant, certaines des réponses des élèves interviewés nous ont permis de faire le lien entre leur engagement et le climat scolaire de l'établissement scolaire. Pour rappel, voici la définition du climat scolaire selon le National Climate School Center, définition qui semble faire un certain consensus, selon Eric Debarbieux : *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire.*

D'après cette définition, le climat scolaire renvoie, entre autres, à une *expérience subjective de la vie scolaire*. Il est aussi rappelé que ce concept ne doit pas être limité aux seuls élèves, il concerne toute la communauté scolaire.

Pour étudier le lien entre climat scolaire et engagement des collégiens, il faut là encore, et comme nous l'avons fait plus haut, distinguer les élèves médiateurs des membres du CVC. De telles divergences ont été perçues dans leurs réponses qu'il est impossible d'analyser les

résultats de la même façon. Même s'ils ne disent pas le mot, les élèves médiateurs sont formés pour avoir un réel impact sur le climat scolaire. On leur explique, pendant leur formation, que la résolution de petits problèmes par les élèves pour les élèves est un outil non négligeable pour que la vie au sein de l'établissement se transforme, se perfectionne. Cela ressort de tous les entretiens menés avec les élèves. Ceux-ci ont conscience des tenants et des aboutissants de leur engagement. On ne retrouve pas cette réflexion d'une façon aussi avancée chez les membres du CVC. Les membres du CVC ont plutôt tendance à décrire leur engagement au premier abord par rapport à eux-mêmes, ils se posent la question suivante : que m'apporte ma participation au CVC ? Leur réponse est souvent la même : ils acquièrent une meilleure connaissance de l'établissement et de son fonctionnement. A aucun moment, la question de la représentativité pour les autres élèves n'est apparue dans les réponses des élèves. Nous faisons donc ici l'hypothèse que les médiateurs et les membres du CVC ne mettent pas le même sens derrière leur engagement. D'où provient cette différence ? Nous supposons que la formation des élèves permet, entre autres, de comprendre cette disparité dans les réponses des élèves.

Les élèves médiateurs ont été formés pendant deux jours par des professionnels de l'AROEVEN. Les membres du CVC quant à eux n'ont pas eu cette formation. Il leur a été exposé, pendant les premières heures de conseil, ce qui avait été fait l'année précédente, et en quoi consiste cette instance. Une réflexion de fond semble ici essentielle concernant la formation des élèves. Encore une fois, les théories de Philippe Perrenoud nous permettent de comprendre l'importance que doit avoir le sens donné aux instances pour les élèves. La création de sens doit s'amorcer en amont et les adultes formateurs ont un rôle essentiel à mener ici. En effet, comment demander aux élèves de décrire leur engagement et d'y trouver une réelle place si une profonde réflexion n'a pas été menée avec eux en début d'année ? Nous estimons donc que la différence des réponses est en partie liée à cette lacune concernant la formation des élèves du CVC.

En outre, il est important de rappeler que les élèves médiateurs et les membres du CVC n'ont pas le même rôle au sein du collège. Le CVC est une instance, la médiation par les pairs un dispositif. L'expérience démocratique sera donc bien évidemment différente puisque celle-ci ne s'exerce pas dans le même cadre. Il est possible de trouver des similarités comme des différences pour ces deux expériences citoyennes. Les compétences acquises par les élèves se ressemblent mais ne sont pourtant pas tout à fait les mêmes. Il est possible de lier cette réflexion à la formation des élèves. En effet, nous pouvons faire ici l'hypothèse que le CVC forme l'élève à l'institution, alors que la médiation par les pairs permettrait d'expérimenter ou

outil démocratique tout à fait différent. Cela fait aussi partie de la réponse quant aux disparités des résultats obtenus chez les élèves. Ce sont donc deux éducations différentes qui se côtoient au sein d'un même établissement scolaire, deux expériences démocratiques différentes mais complémentaires.

Enfin, le dernier point de notre discussion concerne la représentativité des élèves au sein du collège. La réflexion autour de la représentativité se doit d'être centrale lorsqu'il est question d'expérience démocratique au sein d'un établissement scolaire. Les membres du CVC ont difficilement lié leur engagement à une quelconque représentation auprès des élèves de l'établissement scolaire. A quoi cela est-il dû ? Bien évidemment, l'insuffisance de formation fait partie de la réponse mais ce ne doit pas être l'unique angle du raisonnement. Des pistes de réponses peuvent nous être apportées par la façon dont la représentativité des élèves est perçue par les adultes. A-t-elle une place réelle dans l'établissement ? Comment sont considérés les élèves représentants par les adultes, quel rôle leur est-il conféré ? Ces questionnements permettent de mettre en exergue le fait que la représentativité scolaire est l'affaire de tous dans un établissement scolaire. Si les adultes de la communauté éducative ne s'emparent pas du sujet, la représentativité reste une façade lisse et non efficace. Des moyens existent et sont nécessaires pour qu'une réelle représentativité des élèves prenne forme : les conseils d'administration sont par exemple des instances où pourraient être exposés devant toute la communauté scolaire, les projets du CVC.

En outre, la représentativité signifie que quelques élèves élus représentent leurs camarades au sein d'une instance. Dès lors, n'est-il pas nécessaire d'instaurer une réelle communication entre les élèves et leurs représentants ? Une bonne communication autour du projet permet à la fois aux élèves non élus de comprendre qui sont ces élus et quel est leur rôle au sein du collège, et aux représentants d'expérimenter une réelle citoyenneté représentative.

Ces pistes de travail quant à la représentativité, au climat scolaire, ou à la formation des élèves nous concernent au plus haut point en tant que CPE et membre à part entière de la communauté scolaire. C'est donc un travail de collaboration intense, ainsi qu'une réflexion aboutie sur ces sujets au sein des établissements scolaires qui permettra aux élèves d'appréhender une certaine forme de citoyenneté.

VII. Conclusion

Il est tout d'abord essentiel de rappeler que la problématique qui a guidé notre recherche est la suivante : *dans quelle mesure les élèves retiennent-ils des apprentissages des instances ou des dispositifs auxquels ils participent ?*

Cette problématique est le fruit d'un questionnement plus général à propos de la citoyenneté, mais aussi du climat scolaire. Nous nous sommes demandé quel peut être l'impact de la démocratie participative, et de la démocratie représentative au sein des établissements scolaires ? Nous avons cherché à en comprendre les conséquences chez les élèves concernés dans un premier temps : quels apprentissages pour ces élèves ? Quelle vision de la citoyenneté ? Puis, nous avons élargi notre réflexion aux conséquences de la démocratie dans l'établissement, pour en comprendre les effets plus globaux sur le climat scolaire.

Pour répondre à ces questionnements, nous avons décidé d'utiliser la méthode de l'entretien semi-directif. Ce mode de collecte de données nous a semblé être le plus pertinent pour répondre à nos interrogations puisque nous avons cherché à analyser le point de vue de l'élève représentant (dans le cas du CVC) ou médiateur.

Les résultats obtenus auprès de sept collégiens, venus de tous les horizons sociologiques, de toutes les classes et donc de profils très différents nous ont permis de comprendre en grande partie que la pratique d'une citoyenneté participative au sein d'un établissement scolaire permet aux élèves d'acquérir des compétences transdisciplinaires. En effet, le fait par exemple de s'exprimer clairement à voix ou encore de communiquer d'une façon claire, sont des compétences que les élèves mettent en exergue lors que leur participation au CVC ou à la médiation par les pairs. Toutefois, les élèves ont certaines difficultés à mettre en lien leur engagement et l'acquisition de ces compétences. Il serait pourtant intéressant que cette citoyenneté participative soit mise en lien avec le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui donne une place importante à l'expression citoyenne.

Nous avons aussi mis en exergue le lien entre le fait de rendre les élèves acteurs de leur citoyenneté, de leur scolarité plus globalement, avec l'amélioration du climat scolaire. Comme les recherches scientifiques le prouvent, il est certain que la citoyenneté participative est un axe indéniable de l'amélioration du climat scolaire. Cependant, cette amélioration est à la fois due à l'existence d'instances (le CVC au collège, le CVL, la maison des lycéens au lycée par exemple) et de dispositifs tels que la médiation par les pairs, mais aussi à la portée

qui est donnée par l'établissement et son équipe éducative. Nous avons essayé de montrer que la formation des élèves est, entre autres, un axe essentiel de la représentativité en établissement scolaire. Se questionner sur la représentativité des élèves, c'est aussi se questionner sur son objectif réel au sein des établissements scolaires. Donner une importance à la voix de l'élève via des instances ou des dispositifs doit être l'affaire de tous. En effet, l'amélioration du climat scolaire concerne tous les membres de la communauté scolaire, par conséquence directe, amener les élèves vers une citoyenneté participative et active est tout aussi important.

Les perspectives qui découlent de ce travail sont diverses. En premier lieu, la nécessité pour les élèves de trouver un réel sens dans leur engagement. L'adulte a ici une place d'accompagnateur : il aiguille l'élève pour qu'il construise lui-même le sens qu'il donne à sa citoyenneté active. En outre, c'est toute la communauté éducative qui doit s'emparer du sujet pour que les élèves ne « subissent » pas leur scolarité et qu'ils exercent leur droit démocratique au sein de l'établissement scolaire. L'Ecole prépare à la vie dans le monde *réel*, donner du sens à la citoyenneté à l'Ecole, c'est aussi permettre aux élèves d'appréhender l'avenir et surtout d'en comprendre les mécanismes.

Enfin, cet écrit nous aura permis, en tant que CPE stagiaire, de prendre du recul sur le quotidien, de se questionner, de rechercher des sources scientifiques pour trouver des réponses. Cela nous aura surtout permis de faire évoluer nos pratiques, de les améliorer, toujours dans l'objectif principal qu'est le bien être de l'élève au sein de l'établissement.

VIII. Bibliographie

Badets Alain, (2014) *Les incivilités en milieu scolaire, entre perte de citoyenneté et quête d'identité*. Dijon. Canopé.

Chauvigné Céline, « La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 03 mars 2015. URL : <http://edso.revues.org/969>

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Longhi Gilbert, Mazoyer Didier, Vaillant Maryse, Vergez Marie-Dominique, *Face aux incivilités scolaires, quelles alternatives au tout sécuritaire ?*

Perrenoud Philippe, (4^{ème} ed. 2000) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris. ESF.

Peyrat Sébastien, Ozbolt Boris, (2007) *La guerre des normes, enquête au cœur des collèges de cités difficiles*. Paris. L'Harmattan.

Rayou Patrick, Van Zanten Agnès, (dir) (2011) *Les 100 mots de l'éducation*. Paris. PUF.

Condette Sylvie, Hue Corinne, *La médiation par les élèves, enjeux et perspectives pour la vie scolaire*, CANOPE, 2014.

IX. Annexes

A. Entretien retranscrit et analysé avec Alexandra

<i>Entretien retranscrit</i>	<i>Analyse de l'entretien</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>M : Bonjour Alexandra. Peux-tu te présenter, me dire comment tu t'appelle, quel âge tu as e dans quelle classe tu te trouve ?</i> - A : Je m'appelle Alexandra M., je suis en 4^{ème}, j'ai 13 ans. - <i>M : D'accord. As-tu des grands frères, grandes sœurs ?</i> - A : J'ai une grande sœur qui a 15 ans je crois. - <i>M : Elle n'est plus au collège ?</i> - A : Non, elle est au lycée. - <i>M : Est-ce que tu sais si elle aussi est engagée dans son établissement ? Si elle fait partie du CVL, etc.</i> - A : Non. - <i>M : D'accord. Donc tu vis avec tes parents ?</i> - A : Oui. - <i>M : Ils font quoi comme travail si ce n'est pas trop indiscret ?</i> - A : Ma mère est infirmière puéricultrice et mon père répare des machines. - <i>M : D'accord. Maintenant, si tu devais faire une autoévaluation de ton niveau scolaire, ça donnerait quoi ? Scolairement, ça se passe comment pour toi ?</i> - A : Bah ça va. - <i>M : Oui ? Et au collège en général, ça se passe comment ?</i> - A : Ca se passe bien. - <i>M : Les gens ils sont comment ici ? les</i> 	<p>Sa grande sœur ne semble donc pas être engagée dans son établissement, ce n'est donc probablement pas dans le cadre familial qu'elle a pris appuis pour son engagement.</p> <p>Alexandra a en réalité un très bon niveau scolaire (environ 16 de moyenne en 4^{ème})</p>

<p><i>élèves ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A : Les élèves sont gentils ! - M : Tu n'as jamais redoublé ? - A : Non. - M : Donc maintenant, au niveau de ton engagement, tu fais partie du dispositif de la médiation par les pairs. Peux-tu m'expliquer un petit peu ce que c'est ? Comment ça s'est mis en place ? Pourquoi tu as voulu faire partie de ça ? - A : Ca s'est mis en place quand j'étais en 6^{ème}. Ils avaient demandé aux élèves jusqu'à la 4^{ème} d'en faire partie. Et moi j'ai voulu en faire partie parce que ça me plaisait bien d'aider les autres et de pouvoir participer à tout ce processus. Je me suis dit que si personne ne voulait le faire, moi ça m'intéressait de pouvoir y participer. - M : Donc tu es médiatrice depuis que tu es en 5^{ème} ? - A : En fait j'ai commencé en 6^{ème} mais ça a commencé en fin d'année. - M : Tu as fait la formation en 6^{ème} et tu as fait 5^{ème} et 4^{ème} en médiation c'est ça ? - A : Oui c'est ça. - M : Est-ce que tu pense que tu vas continuer l'année prochaine ? - A : Oui, je vais continuer. - M : D'accord. Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça se passe la médiation pour les élèves ? - A : Alors on prend les élèves séparément pour qu'ils puissent nous parler librement de ce qu'ils veulent nous dire et qu'ils ne veulent pas forcément dire devant l'autre. Et puis à la fin, on se réunit, on parle des deux 	<p>Alexandra explique qu'elle souhaite « aider les autres ».</p> <p>Elle fait partie de la première mouture des médiateurs. Recrutée dès la fin de 6^{ème}, ce qui est assez jeune. Elle a donc eu ce cheminement intellectuel tôt dans sa scolarité.</p> <p>Alexandre semble être très motivée par le projet, elle aura été médiatrice pendant trois ans au collège.</p> <p>En résumé, elle a tout à fait incorporé les règles de la médiation par les pairs, et surtout, elle a compris leur importance dans le processus de médiation.</p>
---	---

<p>versions, en essaie de mettre en commun et de trouver une solution ensemble. On essaie de les mettre d'accord et de faire tenir la solution.</p> <p>- M : Donc pour toi, le principe de la médiation fonctionne ?</p> <p>- A : Oui ! Même si je pense que parfois il y en a qui ne tiennent pas la solution.</p> <p>- M : Oui, j'imagine ! Qu'est-ce que tu pense que le fait d'être médiatrice t'apporte dans ta scolarité ?</p> <p>- A : Ca me permet d'être moins timide. Depuis que je fais ça, je parle plus aux autres, je me renferme moins sur moi.</p> <p>- M : C'est bien ça ! Et est-ce que, par exemple, prendre la parole en public, ou devant ta classe, ou devant les autres, ça a été facilité par la médiation ?</p> <p>- A : Un peu, oui.</p> <p>- M : Est-ce que le fait d'être médiatrice a changé ta vision de l'école ?</p> <p>- A : Je ne sais pas trop. C'est vrai qu'au début, en 6^{ème}, je voyais un peu ça comme... Enfin l'école... On est enfermés... C'était ça et puis... J'ai grandi.</p> <p>- M : Comment tu vis ton engagement au jour le jour ? Est-ce que ça a une incidence dans ton rapport aux autres ? Que ce soit les élèves ou les enseignants ?</p> <p>- A : J'ose plus aller leur parler de ce qu'il se passe.</p> <p>- M : Et les enseignants ?</p> <p>- A : Oui, ça a changé. Quand on voit les adultes médiateurs, on leur demande leur avis. Avant, je ne leur aurais pas parlé de ça. Maintenant, je donne mon opinion. J'essaie</p>	<p>Elle est très consciente de la réalité des choses, la médiation peut fonctionner et parfois pas...</p> <p>Elle reconnaît que la médiation lui permet de s'exprimer mieux et plus. Elle développe donc des compétences qu'elle pourra réutiliser dans d'autres circonstances, scolaires comme extrascolaires.</p> <p>On remarque bien que sa vision de l'école a évolué et que la médiation n'y est pas pour rien. Sa vision s'est élargie et n'est pas strictement limitée aux savoirs scolaires.</p> <p>Ce développement de compétences s'étend donc jusqu'à ses relations avec les autres élèves, elle s'ouvre aux autres en général.</p>
--	--

d'aider.

- ***M : D'accord, très bien. As-tu des questions, des choses que tu aurais voulu rajouter ?***
- A : Non, c'est bon.
- ***M : Super : Merci beaucoup Alexandra !***

B. Tableau non exhaustif des réponses des élèves

Elément étudié Elève	Présentation personnelle de l'élève	Traits scolaires	Engagement
Arwen	Arwen est en 4 ^{ème} , il a un grand frère en première et une petite sœur.	« Correct »selon lui.	Fait partie du CVC : « on améliore la vie des collégiens » « plus de confort ». Plusieurs projets : la journée festive, les repas à thèmes... Ca t'apporte quoi ? « pas grand-chose, je ne pense pas devenir un meilleur élève ». Développement de compétences ? « on s'habitue plus à parler devant tout le monde, même si je suis à l'aise à la base ». Nouvelle vision de l'école ? « un peu oui, on voit ce qui va se passer ». Rapport aux autres ? Pas de changement.
Garry	Garry est en 6 ^{ème} , a 11 ans. Il a un grand frère (17 ans) et une demi-sœur de 13 ans. Père = Travaille dans le rugby Mère = Agent d'entretien dans un collège Garry était délégué de classe au primaire.	La 6 ^{ème} se passe bien selon lui. Certaines matières plus difficiles que d'autres. N'a pas eu français depuis trois mois maintenant.	Fait partie du CVC : « on essaie d'améliorer la vie au collège ». Ca t'apporte quoi ? « on connaît un peu plus sur le collège ». Développement de compétences ? « non je ne crois pas » Prise de parole ? « Oui, ça m'aide un peu ». Nouvelle vision de l'école ? « Non. On en apprend plus sur l'école en général. » Rapport aux autres ? « il y a des hautes et des bas, il faut savoir montrer l'exemple en tant que délégué ».

<p align="center">Julien</p>	<p>Julien est en 4^{ème}, il a 13 ans. Il a une petite sœur qui vit sur Nantes (sport études). Mère = dans l'hôtellerie restauration Père = routier</p>	<p>« Ca va, j'ai 12 de moyenne sans travailler ».</p>	<p>Médiation par les pairs. Julien arrive à bien expliciter les tenants et les aboutissants de la médiation. → bonne formation ? Ca t'apporte quoi ? « Pour moi rien mais pour les autre la résolution d'un conflit ». Prise de parole ? « Non, je me sens plus à l'aise en parlant devant un petit groupe que devant la classe » Vision de l'école ? « Non, l'école c'est juste pour passer et terminer ». Rapport aux autres ? Pas de changement de comportement.</p>
<p align="center">Maddy</p>	<p>Maddy est en 6^{ème}, elle a 11 ans. Elle a une petite sœur. Papa = dessinateur industriel Maman = formatrice dans la vente</p>	<p>« C'est bien, les gens sont gentils, les notes il n'y a pas de problème »</p>	<p>Membre du CVC : « pour améliorer la vie des collégiens ». Ca t'apporte quoi ? « Personnellement rien parce que je rate des cours ». Changement de la vision de l'école ? Non Développement de compétences ? « Non, je le faisais avant ».</p>
<p align="center">Manon</p>	<p>Manon est en 4^{ème}, elle a 13 ans. C'est un enfant unique. Père = travaille à STX Mère = Vendeuse</p>	<p>« Ca va à l'école »</p>	<p>Membre du CVC : « pour un collègue un peu mieux ». Ca t'apporte quoi ? En termes de compétences ? « Je sais plus de choses sur le collège, sinon pas grand-chose. C'est déjà facile pour moi de parler à l'oral, j'ai fait du théâtre avant. Vision de l'école ? « en positif, on voit plus les choses de l'intérieur ». Incidence de l'engagement ?</p>

			« Non, ça ne change rien. Les autres élèves ne nous voient pas comme des référents.
Margaux	Margaux est en 3 ^{ème} , elle a 14 ans. Elle a une sœur de 10 ans et un frère en 4 ^{ème} . Mère = mère au foyer Père = routier	« Ca se passe bien, je parle à tout le monde. Au niveau scolaire, j'essaie de remonter ma moyenne ».	Médiation par les pairs : « nous ne sommes pas forcément intelligents, on a rien de plus sur notre dossier, contrairement à ce que certains pourraient penser. Nous sommes des élèves comme les autres. Ca me plaît car je parle à tout le monde ». « C'est ma première année en tant que médiatrice puisque je suis arrivée au collège l'année dernière, donc j'ai été formée en fin d'année dernière ». Ca t'apporte quoi ? Pas grand-chose, tout le monde peut le faire. Parler à l'oral ? « Je le faisais déjà avant, communiquer avec les gens j'adore ça ! ».