



HAL
open science

Le climat de classe : une affaire de relations ?

Chloé Chochard-Le Goff

► **To cite this version:**

Chloé Chochard-Le Goff. Le climat de classe : une affaire de relations ?. Education. 2016. dumas-01413313

HAL Id: dumas-01413313

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413313>

Submitted on 9 Dec 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



École supérieure
du professorat
et de l'éducation

- MASTER 2 MEEF -
Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré

Ecrit réflexif

Année Universitaire : 2015 - 2016

Nom et prénom de l'étudiant : Chochard-Le Goff Chloé

Lieu de formation : **Espé de Nantes – Université de Nantes**

Sous la direction de **Mme. TOUX**

Le climat de classe :
une affaire de
relations ?

Introduction

Le vivre ensemble est un leitmotiv de l'Education nationale, un des objectifs à atteindre dans la formation du citoyen de demain, un apprentissage qui se fait dès l'école maternelle¹. Le vivre ensemble est d'autant plus important quand l'on voit aujourd'hui les valeurs de la République remisent en question. La liberté, l'égalité, la fraternité sont essentielles pour parvenir à bien vivre ensemble, à s'accepter tous tels que nous sommes.

Dans la classe de CE1 de l'école Jean de La Fontaine à Sainte-Anne-sur-Brivet, petite bourgade d'environ 2000 habitants, vivre ensemble n'est pas toujours chose aisée. Cette classe comprend 11 filles et 13 garçons, les élèves proviennent de différents milieux sociaux. Ce sont des élèves que l'on pourrait qualifier d'« agréables », de « gentils ». Et pourtant il n'est pas rare de voir les élèves s'exclure des jeux à la récréation, des activités sportives, se battre, s'insulter, se rejeter. Dans la classe, on ne veut pas travailler avec untel car il n'est pas « bon », on préfère travailler seul car on a plus confiance dans ses capacités que dans celles des autres. Dès lors, le climat de classe qui se voudrait positif pour permettre l'acquisition de compétences dans de bonnes conditions est mis à mal.

On prend alors rapidement conscience que le vivre ensemble n'est pas une compétence innée, c'est un savoir-être qu'il faut construire. Vivre ensemble à l'école, ce n'est pas seulement avoir ses copains, c'est accepter chacun de ses camarades comme une personne semblable à soi-même, avec ses propres sentiments. Une conduite blessante, qui exclut, peut avoir plus de conséquences que l'enfant ne pourrait croire, des conséquences pour les autres mais aussi pour lui. Or, les relations qu'entretiennent les élèves entre eux sont indissociables du climat de classe, puisque ce sont en partie celles-ci qui lui donnent son atmosphère. Dès lors, il est essentiel de se demander comment construire un climat de classe qui soit positif, dans lequel les élèves se sentent en confiance pour acquérir des connaissances mais également pour grandir. Quel va être le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage du vivre ensemble ? Le professeur des écoles n'a peut-être pas uniquement un rôle d'enseignant, peut-être doit-il montrer d'autres capacités pour cet apprentissage spécifique. Dès lors, comment sa propre relation avec les élèves peut-elle influencer sur les relations qu'entretiennent les élèves entre eux ? Quelles structures peuvent être mises en place pour favoriser un climat de classe serein ? En travaillant sur l'EPS et le travail

¹ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

de groupe, nous faisons l'hypothèse que certaines disciplines sont plus propices que d'autres à développer l'apprentissage du vivre ensemble.

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les acteurs principaux de ce climat de classe : les élèves de CE1. Nous proposerons une définition du climat de classe pour faire ensuite un état des lieux sur les agissements des élèves, en nous concentrant sur certains d'entre eux. Nous verrons comment leur développement peut être lié à leur comportement, mais également leur environnement socio-culturel. Dans un second temps, nous essaierons de montrer comment le professeur des écoles peut créer un espace où les élèves évoluent en sécurité et en confiance. Car c'est lui, le professeur des écoles, qui va avoir la charge d'aider les élèves à se construire avec les autres pour leur faire prendre conscience de l'importance du vivre ensemble. La relation avec les autres est une condition essentielle pour favoriser un bon climat de classe. Pour mettre cela en place, l'entretenir, l'enseignant doit se référer au référentiel du métier² pour développer des compétences comme connaître les valeurs de la République et les faire partager, connaître ses élèves et tenir compte de leur spécificité pour les accompagner au mieux. Enfin, il doit agir en éducateur responsable et suivant des principes éthiques afin de garantir à chacun la sécurité et la confiance nécessaires à l'apprentissage.

I – L'enfant de cycle II, acteur du climat de classe

1 – Définition du climat de classe

Avant toute observation des élèves, précisons pourquoi l'attitude des élèves importe. En quoi une attitude plus individualiste pourrait influencer sur la classe en tant que lieu social dans lequel des enfants évoluent. Nous commencerons par interpellier le terme de climat de classe. Quelle peut être la définition d'un climat de classe ? En effet, pour savoir s'il est possible d'agir et sur quelles modalités nous pouvons le faire, il est essentiel de proposer une définition. Ainsi, le climat de classe, selon la définition de Gadbois (1974), est « la perception globale qu'ont ces membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe] ». Le terme de perception indique qu'il s'agit d'un ressenti, ce n'est donc pas un élément que l'on peut mesurer scientifiquement, nous nous trouvons dans le subjectif. Si la majorité a une même opinion sur ce climat, il n'est pas

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013)

forcément partagé par tous. De même, la perception qu'aura l'enseignant du climat de classe peut être et sera certainement différente de la perception qu'en auront les élèves, différence qui peut être expliquée par le statut et les attentes que cela entraîne.

S'il existe plusieurs manières d'évaluer le climat de classe, l'observation des élèves nous conduit à privilégier celui qui repose sur la perception par les individus. Dans cette optique, nous travaillerons à partir des recherches de Rudolf H. Moos, notamment celles qu'il a publiées en 1979 et qui distinguent trois grandes dimensions au climat de classe : les dimensions relationnelles, les dimensions de développement personnel et enfin les dimensions de maintien et de changement du système de la classe. Chacune de ces catégories se compose d'un certain nombre d'éléments qui interviennent dans son élaboration. Nous pouvons en extraire quelques-uns sur lesquels nous reviendrons plus précisément lorsqu'il s'agira d'analyser et de proposer des solutions en vue d'un climat de classe positif. Au sein des dimensions relationnelles, nous soulignons l'importance de la **manière dont l'enseignant soutient ses élèves**, le **niveau d'engagement des élèves dans la classe**, la **cohésion et l'affiliation présentes dans les relations entre les élèves** ainsi que les **interactions positives entre l'enseignant et les élèves**. Pour ce qui est des dimensions de développement personnel, l'aspect essentiel sera le **niveau de coopération et de compétition entre les élèves**. Enfin, dans les dimensions de maintien et de changement du système de la classe, nous travaillerons surtout sur l'**ordre et l'organisation présents dans la classe**, les **règles et le climat disciplinaire dans la classe**, la **discipline et le contrôle exercés par l'enseignant**, la **capacité de l'enseignant à être équitable envers ses élèves** et l'**individualisation au sein de la classe**.

Ces caractéristiques mettent en avant une observation et une recherche sur les relations qu'entretiennent les élèves entre eux. Leur attitude parfois blessante, attitude qui exclut et stigmatise, ne permet pas d'établir un climat de classe sain même si ces faits n'ont pas lieu tous les jours et ne concernent pas tous les élèves. L'enseignant étant l'enseignant de tous les élèves, il ne peut se permettre de ne pas tenir compte de l'attitude individualiste ou de rejet de quelques élèves. D'autant plus que les valeurs de la République insistent sur celles de solidarité et de fraternité.

Ainsi, les relations entre élèves, entre élèves et enseignant mais également la relation qu'entretient l'élève avec les apprentissages semblent jouer un rôle essentiel sur le climat de classe. Dès lors, quels types d'attitudes de l'élève peuvent influencer le climat de classe de manière négative ?

2 – Influences de l'élève sur le climat de classe

Pour poursuivre cette partie qui met l'élève, l'enfant, au centre, nous allons présenter quelques élèves dont les comportements peuvent empêcher la constitution d'un climat de classe serein. Ces enfants ont des profils très différents mais sont tous généralement agréables et serviables. Il est donc essentiel de souligner certaines attitudes qui vont à l'encontre de leur construction de futur citoyen.

- Pierre est l'élève le plus âgé de la classe, il a redoublé son année de CP. Il est toujours le premier à vouloir rendre service. Néanmoins, plusieurs incidents montrent qu'il a des difficultés à nouer des relations avec ses camarades. Lors des récréations, il vient souvent me trouver pour me dire qu'il n'a plus de copains. Quand je demande aux amis en question des explications, ils me répondent que Pierre ne respecte pas les règles. Pierre n'hésite pas non plus à utiliser la violence quand il n'est pas d'accord avec quelqu'un, quand cette personne le gêne dans ses actions... En EPS, il ne tient pas compte des autres. Dans le jeu collectif, les démenageurs, Pierre préfère lancer le ballon au capitaine dès qu'il a la balle, même s'il se trouve loin ou si des adversaires font obstacle, quitte à la perdre plutôt que de faire des passes. Pierre a un comportement individualiste, il a besoin de montrer qu'il peut faire tout seul.

- Noé est un élève attentif, qui participe régulièrement à l'oral. En EPS, lors de l'activité du béré, il a soudainement éclaté en sanglots quand il a constaté le déséquilibre de son équipe. Des équipes avaient été constituées, l'une par un garçon plutôt à l'aise en activités physiques et l'autre par une fille se sentant moins concernée. Le garçon s'est constitué une équipe d'élèves plutôt sportifs, adoptant par là une attitude stratégique. La fille s'est entourée de ceux dont elle se sentait proche, adoptant ici une attitude affective. Noé, qui se trouvait dans cette deuxième équipe, s'est rendu compte que celle-ci était majoritairement composée de filles (3 garçons pour 9 filles) et s'est mis à pleurer se plaignant qu'il était dans « une équipe de nuls et que lui seul était fort ». Il ne voyait pas comment ils allaient pouvoir gagner. Par nul, il entendait une équipe de filles. Ceci entraîne plusieurs observations : d'une part cet élève ne pensait pas à l'activité en elle-même mais à sa finalité, c'est-à-dire gagner. Nous avons ici un sentiment de gagne si fort qu'il plonge l'élève dans un profond désarroi. La deuxième observation est que l'élève s'arrête à l'idée reçue que les filles sont moins fortes en EPS que les garçons et donc que son équipe allait perdre. Pour cet élève, le sport est avant tout une question de force et non d'attention et d'adresse. L'esprit d'équipe et la confiance qu'on y met lui semblaient inconnus.

- Thomas est un bon élève, sérieux, qui s'implique dans toutes les activités. Cependant, il est courant que cet élève se moque des autres avec des expressions dévalorisantes, des rires ou sourires moqueurs. Dans la même activité que l'exemple précédent, Thomas a soudain traité un élève de « nul », de « con ». La raison en était que ce joueur s'était fait appeler mais n'avait pas réussi à ramener le foulard. Malgré l'avantage au niveau du résultat, il s'est fait insulter par Thomas. Les insultes ont dépassé l'échec de l'élève à ramener l'objet (conséquence tout de même inévitable pour l'un des deux élèves appelés) pour s'étendre à sa personnalité et à sa façon d'être. Ici, outre une réaction excessive causée par la volonté de gagner, on note un rejet de l'autre basé sur sa personnalité. C'est la solidarité et l'acceptation de la différence qui sont mises à mal.

- Enfin, nous avons Lola qui est une très bonne élève, toujours enthousiaste, toujours partante. Cependant, dans les travaux de groupe, Lola a du mal à partager les rôles. Lors d'une séance de production d'écrit par groupe de 4, elle dissuadait une de ses camarades d'écrire pour le faire à sa place, le prétexte étant que cette dernière écrivait mal et faisait beaucoup de fautes. Elle avait peur qu'on n'arrive pas à la relire. L'élève en question est dyslexique et a des difficultés de graphie. Lola, connaissant ses compétences et ne voulant pas être pénalisée par les erreurs d'une autre, a donc pris les choses en main et a fait le travail à la place de sa camarade. Quand je le lui ai fait remarquer, elle a déclaré : « Au moins, quand c'est moi qui fais, je suis sûre que l'on ne va pas se tromper ». En revanche, avec ses deux autres camarades, ayant à peu près le même niveau intellectuel, cela se passait très bien. En apparence, Lola est une élève qui sait travailler avec les autres mais dès qu'une difficulté fait obstacle, elle reprend le contrôle. Ainsi, cette élève, motivée par l'envie de réussir et de tout contrôler, n'a pas en tête l'esprit d'entraide : aider celui qui arrive moins bien en le laissant faire et en l'accompagnant dans ses actes.

Travailler par groupe de 4 est nouveau pour ces élèves de CE1 cette année, il y a tout un apprentissage à construire et des attitudes à valoriser : l'entraide, le partage, l'écoute, l'acceptation de la différence. Comme l'EPS, ces activités mettent en évidence chez les élèves les difficultés de travailler et de vivre avec « tous » les autres.

Ces exemples présentent des attitudes d'élèves qui sont centrés sur eux-mêmes. Dans l'ensemble, ils cherchent à bien faire, à réussir, mais ils n'acceptent pas les obstacles qui se présentent. A leur âge, ils sont en pleine croissance et en plein développement psychologique. Ainsi, à quel degré ce dernier n'interviendrait-il pas dans les réactions des élèves ?

3 – Le développement psychologique des enfants de 7-8 ans

a- Qui est l'enfant de 7-8 ans ?

En CE1, les élèves ont entre 7 et 8 ans, un âge charnière dans leur développement psychologique. Ne disait-on pas autrefois que 7 ans était l'âge de raison ? En effet, il était considéré que 7 ans était un âge de nouvelle maturité durant lequel l'enfant pouvait faire sa communion. Aujourd'hui, des études psychologiques ont été menées et situent cet âge sur une période beaucoup plus vaste suivant les différents théoriciens, allant de 6 ans à la préadolescence. Mais que signifie ce changement de stade, ainsi que le nomme Jean Piaget ?

Jean Piaget indique que le développement psychologique de l'enfant suit plusieurs stades. Vers 7-8 ans, l'enfant quitte le stade pré-opératoire au cours duquel il est tourné vers lui-même pour entrer dans le stade des opérations concrètes. C'est un âge où l'enfant est bousculé dans ses représentations et change dans sa relation au monde. Pour Freud, l'enfant entre dans une période de latence qui va durer jusqu'au début de l'adolescence. « L'enfant emploie ses pulsions sexuelles à des buts nouveaux : la curiosité sexuelle, désir de voir, devient pulsion de recherche et de savoir par sublimation. Celle-ci permet donc le développement de l'individu et de la civilisation et représente dès lors un des buts de l'éducation. »³ Cette nouvelle volonté de recherche, de savoir, va conduire l'enfant à dépasser son égocentrisme pour se tourner vers ce qu'il ignore, vers les autres, vers l'ailleurs. Ainsi, à partir de ce stade, l'enfant fait preuve d'une nouvelle ouverture d'esprit où il va commencer à s'intéresser à ce qui l'entoure et ainsi développer sa curiosité. Néanmoins, tous les enfants n'avancent pas de la même manière et le fait que l'élève de CE1 oscille entre le stade préopératoire et celui des opérations concrètes indique que ces changements n'ont pas lieu à la même vitesse pour tous ni même du jour au lendemain pour chacun.

b- Relation aux autres

Par sa volonté nouvelle d'ouverture, l'enfant va également modifier sa relation aux autres. C'est vers 6 ans que l'enfant va commencer à faire l'apprentissage de la sociabilité. Roger Deldime et Sonia Vermeulen définissent cela comme « la capacité psychologique de vivre avec les autres ⁴ ». Cela signifie que l'enfant commence à accepter les autres, à les considérer comme des personnes à part entière qui ont leurs propres pensées, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants.

³ Deldime, R., Vermeulen, S. (2004). Le développement psychologique de l'enfant. Bruxelles : De Boeck, 7^e édition. (p 153)

⁴ Ibid. (p 163)

A 6 ans, l'enfant adopte petit à petit des comportements où il est question de la prise de conscience de l'autre. Il en tiendra compte dans ses agissements, percevra des traits de personnalité, ce qui va conduire à des relations amicales entre les enfants. Cette évolution dans la prise de conscience de l'autre va conduire à la disparition progressive de l'égoïsme vers l'âge de 8 ans pour conduire « à l'aptitude à se mettre à la place de l'autre ⁵ ». Si l'élève n'est pas encore capable d'empathie, il peut néanmoins interpréter des intentions, des volontés. De plus, plus « sensible aux aspects expressifs de la vie intérieure d'autrui », il interprète également davantage les « mimiques ⁶ ». Par « mimiques », on peut entendre suivant la définition du Larousse : « expression de la pensée par le geste, par le jeu de la physionomie » et « ensemble des expressions du visage ». Par exemple, quand mon élève Thomas sourit sournoisement ou fait une grimace de moquerie pendant une poésie, l'élève visé est capable de transformer ces gestes en pensées, et interprète par-là les pensées vexantes d'Thomas. Ce qui auparavant pouvait ne pas être relevé est désormais intégré par l'élève qui voit cela comme un reproche de sa façon d'être et se sent vulnérable.

Néanmoins, ces nouvelles aptitudes conduisent les enfants à se rapprocher. Selon Roger Valdime et Sonia Vermeulen, « la période qui s'étend de 6 à 12 ans est l'âge scolaire. La vie en groupe y prend une importance croissante ». L'enfant qui évolue physiquement et sur le plan des capacités motrices est donc amené à s'identifier aux autres mais également à s'y mesurer. On voit apparaître des bandes qui s'opposent, comme une confrontation des genres lorsque les élèves jouent aux « filles attrapent les garçons » ou inversement. On trouve également des confrontations individuelles où il s'agit de montrer qu'on est bien capable de faire comme l'autre. Cette confrontation n'est pas forcément destinée à inférioriser un élève, elle sert parfois à se valoriser, à se rapprocher de quelqu'un en lui indiquant qu'on est aussi capable que lui. Pour Roger Cousinet, l'apprentissage de la vie sociale se fait jusqu'à l'âge de 8-9 ans et les débuts ne se font pas toujours aisément. Ils peuvent donner lieu à des comportements plus ou moins violents, agressifs... Ils ont pour objectif d'attirer l'attention, le regard en vue d'intéresser une ou plusieurs personnes. Si nous reprenons l'exemple de Pierre en EPS, dans le jeu des déménageurs, alors que des réajustements ont été faits dans l'optique de développer la collaboration, Pierre n'a toujours pas assimilé qu'il devait passer la balle à un membre de son équipe et non l'envoyer directement au capitaine bien qu'il se trouve à l'opposé. Mais est-ce vraiment une question d'assimilation ? Les objectifs sont répétés chaque semaine, avant et

⁵ Ibid. (p 163)

⁶ Ibid. (p 163)

pendant chaque séance. Ne serait-ce donc pas plutôt une volonté de montrer qu'en EPS il sait envoyer un ballon loin ? En effet, en classe Pierre a des difficultés à acquérir des compétences intellectuelles et peut-être sait-il consciemment ou non qu'il lui sera plus facile d'en développer en EPS et ainsi d'obtenir une certaine reconnaissance des autres élèves de la classe. D'autant plus que l'élève le plus aisé intellectuellement de la classe est aussi doué en EPS et remporte l'adhésion de tous. Cette jalousie / admiration se retrouve sur la cour de récréation lorsqu'ils jouent au basket et que Pierre monopolise le ballon pour montrer ses capacités. Il est donc possible que l'insistance que met Pierre à ne pas respecter les règles des jeux collectifs, à attaquer physiquement, ne soit en fait qu'un essai pour se sociabiliser, pour faire partie d'un groupe et en être reconnu comme un membre à part entière. Pierre semble être au début de l'apprentissage de la vie sociale car il n'a pas encore dépassé le stade de l'agressivité. Il est donc essentiel de l'aider à en prendre conscience car pour beaucoup d'élèves de la classe, ce stade a été dépassé et l'attitude de Pierre n'est pas appréciée, ce qui a un effet contraire à celui qu'aurait souhaité ce dernier.

c- Influence du milieu socio-culturel

Le développement mental de l'enfant ne se construit pas seul. Il faut considérer les éléments qui participent de ce développement psychologique et le détermine. Jean Piaget, dans sa théorie du constructivisme, fait référence aux facteurs sociaux qui réunissent les transmissions et les interactions sociales. Rappelons que pour Piaget, l'enfant passe par différents stades qui sont marqués par des évolutions dans le processus de développement. L'enfant avance par les savoirs qu'il acquière peu à peu et qui transforme sa relation au monde. En ce sens, il faut qu'il y ait une communication, une relation avec autrui, avec le milieu extérieur. Celui-ci regroupe la famille, l'école, la société en général. C'est donc par la relation avec autrui que l'enfant se construit puisqu'autrui lui permet de questionner le monde et de s'y adapter en engrangeant des savoirs qu'il assimile et réutilise. Ainsi, « la transmission sociale recèle une valeur éducative au sens large : c'est le milieu extérieur (famille, école, société...) qui transmet des connaissances à l'enfant ⁷ ». Nous sommes bien ici dans le constructivisme puisque ce sont les connaissances apportées par les autres qui permettent à l'enfant de se construire.

⁷ Deldime, R., Vermeulen, S. (2004). Le développement psychologique de l'enfant. Bruxelles : De Boeck, 7^e édition. (p 148)

Vigotsky, pour sa part, insiste sur l'importance du milieu social. C'est dans son rapport aux autres que l'enfant se développe et forge sa personnalité. Le théoricien ajoute ainsi une part sociale à la réflexion de Piaget. Ce sont donc les relations avec son environnement qui vont déterminer en grande partie le développement mental de l'enfant et qui vont justifier certaines de ses actions, de ses propos, de son comportement. L'élève de CE1, qui a donc 7-8 ans, a déjà une expérience de la vie bâtie à partir des expériences qui ont été vécues mais également et surtout bâtie par son environnement familiale proche, celui qu'il côtoie tous les jours depuis sa naissance. Ainsi, c'est cette communication verbale ou non-verbale quotidienne qui va apprendre à l'enfant à grandir et à s'intégrer au monde qui l'entoure. Le langage, physique ou verbal, est un vecteur relationnel essentiel qui va façonner l'enfant d'une certaine manière selon l'éducation délivrée par sa famille, mais aussi selon le milieu socio-culturel. Un enfant qui ne reçoit jamais d'affection de la part de sa mère par exemple pourra développer un comportement renfermé, anti-social et n'arrivera pas à s'éveiller intellectuellement car il sera détaché de tout. Le rôle éducatif des parents est donc essentiel pour l'éveil intellectuel de leur enfant.

Le poids du déterminisme social est également à souligner. Le déterminisme social est un concept selon lequel la façon dont nous agissons est liée à notre passé, à nos antécédents. Ainsi, selon les statistiques publiées par l'Education Nationale⁸ sur le poids du déterminisme social à l'école, 15 % des enfants d'ouvriers présentent des retards à leur entrée en 6^e contre 3 % pour les enfants de cadre. Je reprends l'exemple de Pierre. Voici le portrait de sa famille : ses deux parents sont au chômage, ils ont quatre enfants, Pierre est le deuxième, il est dyslexique, il a redoublé son CP et a changé d'école cette année-là. Il m'est arrivé de rencontrer la mère de Pierre plusieurs fois pour discuter d'incidents qui s'étaient déroulés dans l'enceinte de l'école. Il se trouve que chaque fois, elle dénigre son fils et l'accuse d'être à l'origine des divers incidents, tout cela devant Pierre mais également devant sa sœur aînée. Il lui est arrivé de dire : « Je ne sais pas exactement ce qui s'est passé, mais c'est certainement la faute de Pierre ». Malheureusement pour Pierre, du côté familial, il n'y a jamais eu d'encouragements, à défaut d'aides dans les apprentissages scolaires, comme si Pierre n'était pas en mesure de réussir à l'école car ni son père ni sa mère n'ont fait d'études supérieures. De ce fait, c'est comme s'il était inscrit dans l'esprit de Pierre qu'il ne pouvait réussir intellectuellement. Ses parents n'ont pas confiance dans ses aptitudes et le lui disent ouvertement, ce qui, en effet, provoque une

⁸ Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (décembre 2014). *Le poids du déterminisme social sur la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2014/12/17/le-poids-du-determinisme-social-sur-la-reussite-scolaire/>

sorte de déterminisme chez Pierre, comme si rien ne pouvait changer. A l'inverse, les parents d'élèves qui sont cadres véhiculent également des pensées vers leurs enfants. Des pensées différentes évidemment mais qui influencent le comportement et la personnalité de leurs enfants. Ils encouragent leurs enfants, mais dans un esprit de compétition, « faire mieux que » pour espérer avoir la meilleure place. Cette attitude renforcée par la société d'aujourd'hui qui recherche toujours le plus performant au détriment du bien-être, comme nous pouvons le voir chaque année avec les classements des meilleurs lycées, des meilleures écoles de commerce... Ainsi, quand Noé se met à pleurer en EPS parce qu'il est dans une « équipe de nuls », qu'il n'y a que lui qui est « fort » et qu'ils vont perdre, dans quelle mesure la famille, dont le père est gérant d'entreprise, ne joue pas un rôle ? N'ayant pas été confrontée directement au père, je ne peux émettre que des suppositions qui peuvent s'avérer inexactes. Mais c'est une question qui se doit d'être posée car l'esprit de compétition de cet élève n'a jamais été encouragé dans l'école. Par leurs comportements, les enfants reflètent souvent les projections des parents. Ainsi, Pierre, qui se croit « nul en classe » et qui manque d'encouragements et d'affection, va maladroitement provoquer ses camarades dans l'espoir de leur donner envie de l'apprécier ; Noé, qui veut certainement faire plaisir à son père en réussissant à l'école, va se mettre à pleurer en sport parce qu'il croit d'avance qu'il va perdre. Il croit en lui mais pas aux autres, soulignant par là un profil de compétiteur.

Pierre, Noé... ne sont que des élèves de CE1, des enfants de 7-8 ans, mais déjà ils sont formatés dans un rôle par leur environnement social qui joue sur leur développement psychologique. Dès lors, par quels moyens l'école, qui se veut démocratique, qui cherche à éduquer de futurs citoyens, peut-elle, non pas empêcher cette influence du milieu social et familial, ce qui serait vain, mais le surpasser pour permettre à ces enfants d'être eux-mêmes et de s'accepter les uns les autres au-delà de leurs différences ?

II – L'enseignant, metteur en scène du climat de classe

Dans ce contexte, l'enseignant est présent pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages, qu'ils soient liés au savoir intellectuel mais également au savoir-être. L'enseignant, par sa posture, par ses propositions, par ses actions, va tenter d'établir un climat de classe serein pour permettre aux élèves d'évoluer parmi les autres et avec les autres.

1 – Le rôle de l’enseignant

a- Qu’attend-on de l’enseignant ?

L’enseignant doit-il simplement transmettre les savoirs ou dépasser cette relation pédagogique pour entrer dans une relation éducative dans laquelle il veillerait également à l’épanouissement personnel de l’élève et à son cheminement pour devenir adulte ? Aujourd’hui, les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences⁹ insistent sur les compétences sociales et civiques (être citoyen, être responsable) et sur l’autonomie et l’initiative (être autonome, persévérant, savoir s’adapter) que doit acquérir un élève. Ainsi, nous dépassons le simple enseignement du savoir pour travailler également sur le savoir-être. Depuis janvier 2015, le gouvernement a renforcé sa position sur le fait que l’école avait pour rôle la construction du citoyen de demain. Ainsi, l’enseignant endosse une double casquette : celle d’une personne chargée de transmettre du savoir, objectif ancien de l’enseignement, mais également celle d’une personne veillant à promouvoir un savoir-être en adéquation avec les valeurs de la République. Selon les propos de Marcel Postic, « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l’autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l’adulte va naître en l’enfant¹⁰ ». La relation se transforme, elle devient plus humaine car plus centrée sur la personnalité de l’enfant. Nous ne sommes plus uniquement dans un face à face transmissif, l’élève est une personne qu’il faut faire grandir en veillant à son développement personnel. Ainsi, d’après son référentiel de compétences, l’enseignant se doit de connaître les élèves et de prendre en compte leur diversité, diversité de développement, d’origine, de culture... Sans toutefois empiéter sur le rôle éducatif des parents, l’enseignant intervient néanmoins sur le développement des élèves, créant de nouveaux liens, des liens qui pourraient être qualifiés de plus affectifs. En effet, les élèves sont sensibles à l’attention qu’on leur porte et cela joue sur leur relation à l’enseignant. Il n’est pas uniquement là pour transmettre le savoir, il est également présent pour régler ou répondre à toutes sortes de problèmes, un conflit sur la cour, un problème personnel...

Paradoxalement, alors qu’il est plus présent auprès des élèves qu’auparavant, l’enseignant peut voir son autorité plus régulièrement remise en question, comme si son engagement dans le développement personnel des élèves et la relation plus proche qui se crée, le rendait plus humain

⁹ Le socle commun de connaissances et de compétences - décret du 11 juillet 2006

¹⁰ Postic, M. (2001). La relation éducative. Paris : PUF. (p 9)

et donc plus contestable. Dès lors, quelle attitude adopter pour garder une certaine autorité ? Nous ne parlons pas ici de l'autorité dans le sens de se faire obéir par la crainte que l'on inspire aux élèves. Il s'agit plutôt selon les propos de Jérémy Collot d'être perçu comme une « personne qui fait référence et à qui on accorde une certaine valeur¹¹ ». Dans cette définition de l'autorité, on peut voir une certaine confiance accordée par l'élève à l'enseignant. Cette confiance vient de deux origines. La première est que l'élève a confiance dans la capacité de l'enseignant à transmettre des savoirs. Les objectifs des activités sont clairs, l'élève sait où l'enseignant le conduit ou du moins il sait qu'il est conduit quelque part et qu'il découvrira bientôt le but de ce qu'il entreprend. La deuxième origine est que l'élève juge que l'enseignant est apte à gérer les conflits de la classe et à améliorer le climat. Il accepte de lui accorder sa confiance car il sait que l'enseignant réagira de manière adaptée, en cherchant la meilleure solution pour tous les élèves. Il agit dans leurs intérêts et pour leur bien.

b- En pratique

Pour renforcer ce deuxième aspect, établir une confiance entre l'enseignant et l'élève, nous avons travaillé sur la parole et l'écoute au sein de la classe. Ainsi, dès qu'un problème non lié aux savoirs surgit, les élèves concernés viennent en discuter. En classe, nous consacrons un temps court juste après la récréation (ou en fin de journée si l'emploi du temps ne l'a pas permis plus tôt) durant lequel les élèves s'expriment sur le problème. Ils exposent les faits chacun leur tour suivant leur point de vue. Le premier à prendre la parole est celui qui trouve qu'on lui a causé du tort. Il explique quels sentiments il a ressentis à ce moment-là. Ensuite, le second élève (et les suivants s'il y en a) s'explique. Ensemble, nous trouvons le point de conflit et tentons d'y trouver des solutions. Les autres élèves sont invités à donner leur avis. Il est important de ne pas garder un problème au fond de soi car cela peut avoir des conséquences affectives (repli sur soi...) mais également des conséquences sur l'acquisition des apprentissages. Un élève tourmenté par un fait qui lui semble important peut ruminer cela longtemps (tant qu'une solution n'aura pas été apportée) et donc ne plus parvenir à se concentrer. La concentration, la compréhension et la mémorisation sont possibles lorsque l'esprit est disponible. Dès lors, en tant qu'enseignants, nous insistons beaucoup sur l'importance de communiquer, de s'exprimer dès que quelque chose ne va pas. Pour que les élèves aient toujours cette possibilité à l'esprit, nous avons affiché en classe une affiche qui présente un schéma de communication : deux élèves font face à un problème, le premier exprime ses sentiments, le second s'excuse, il n'avait

¹¹ Collot, J. (2013). Nouveaux élèves, nouvelles autorités. Paris : Editions Le pommier. (p35)

pas imaginé le tort qu'il pouvait causer à son camarade. De plus, le fait de donner la possibilité à l'élève de dire ce qu'il ressent, en plus de l'exposition du problème, permet de faire s'ouvrir les élèves à l'empathie. Comme nous l'avons vu précédemment, à cet âge, les enfants perçoivent davantage les sentiments et émotion d'autrui. En les conduisant sur le chemin de l'empathie, nous les mettons en condition de ressentir également ce que ressent l'autre. A terme, nous espérons que certains problèmes n'aient plus lieu d'être. En étant médiateur, l'enseignant instaure donc une confiance entre l'élève et lui, il donne la parole, écoute et cherche comment résoudre le problème. De plus, en laissant au élèves la possibilité de trouver eux-mêmes la solution, il leur montre que lui-aussi a confiance en eux, il leur accorde autant de crédit qu'il pourrait en accorder à un autre adulte. Les élèves peuvent donc constater qu'ils sont capables de réfléchir par eux-mêmes. Pour qu'une autorité garante d'un climat positive s'instaure en classe, l'élève doit se sentir en sécurité et pour cela accorder sa confiance à l'enseignant. Cette confiance ne peut s'instaurer que si de son côté, l'enseignant montre qu'il a lui aussi confiance en ses élèves. Cette attitude permet de créer un espace d'échange au sein duquel les élèves vont pouvoir grandir.

c- Place de l'enseignant en classe

Enfin, l'enseignant, dans sa manière d'être en classe, peut favoriser ou non un climat de classe positif. Ainsi, la parole de l'enseignant va jouer un rôle fondamental dans sa relation avec les élèves. La manière dont il va s'adresser à eux peut influencer sur le climat de classe. Bien entendu, l'enseignant doit s'adresser à ses élèves dans un langage correct, clair et respectueux. N'oublions pas qu'il est un modèle pour les apprentissages de l'élève. Si la manière de s'adresser aux élèves peut paraître évidente, il y a néanmoins des moments où nous pouvons être plus vulnérables et parfois montrer une impatience ou un agacement à un élève. Les élèves le ressentent très bien et, en tant que jeune apprenant, cela peut créer ou renforcer une image qu'ils se font d'eux qui n'est pas forcément positive. L'élève est un enfant sensible aux propos des autres. Comme toute personne, s'il entend une réflexion peu encourageante à son sujet, cela peut l'affecter. L'enseignant a un travail à effectuer sur son langage, il doit penser ses paroles, faire preuve de retenue dans certains cas. En France, des études montrent que nous avons tendance à nous dévaloriser et à dévaloriser les autres, ce qui amène des conditions de travail peu agréables. Notre discours est donc à inverser, nous devons le rendre positif afin d'encourager les élèves à faire de leur mieux. Ils sont en train d'apprendre, il est donc normal qu'ils se trompent, qu'ils n'aillent pas à la même vitesse, nous devons donc nous adapter et adapter nos propos. Il est de plus essentiel que notre discours soit clair pour que les élèves comprennent ce que nous attendons d'eux. Un élève qui ne comprend pas ce qu'on lui demande

pourra croire que le problème vient de lui et se renfermera, alors que l'enseignant aura sa part de responsabilité.

Voici un exemple sur une difficulté de communication entre le discours de l'enseignant et la compréhension de l'élève. Il y a dans cette classe une élève colombienne adoptée qui est arrivée en France l'année dernière. Depuis les vacances de la Toussaint, la mère est venue me voir deux fois pour me dire que sa fille n'aimait pas aller à l'école en début de semaine parce que je la grondais souvent alors qu'elle ne faisait rien. La première fois, j'ai été très étonnée car Lucia ne pose pas de problème en classe. On m'a alors expliqué que les enfants adoptés avaient besoin de davantage d'attention et qu'une remarque, qui pour moi pouvait paraître anodine, pouvait prendre de grandes proportions. J'ai modifié mon attitude pour essayer d'être davantage à l'écoute. Lors du changement de place des élèves, je l'ai mise au premier rang pour être présente dès qu'elle avait besoin d'aide et lui réexpliquer les consignes, lui définir les mots qu'elle ne connaissait pas... En période 4, le problème n'était toujours pas résolu et nous avons décidé avec ma binôme d'organiser un rendez-vous avec la mère et l'élève. La mère explique que sa fille ne comprend pas quand je lui fais des remarques. Par exemple, en EPS, la semaine précédente, elle était chargée de ramener les ballons qui sortaient des limites du terrain où s'affrontaient deux équipes. A un moment donné, elle ramène le ballon en traversant le terrain de jeu. Je lui dis assez fort et à l'aide de gestes de sortir du terrain. Le jeu étant lancé, j'ai continué d'arbitrer. Je ne suis pas revenue sur cet épisode par la suite. Mais s'il était clair dans mon esprit qu'en plus du fait que seuls les joueurs avaient le droit de se trouver dans les limites du terrain, elle aurait pu se faire bousculer, se prendre un ballon et se faire mal, dans le sien ça ne l'était pas, elle n'a pas compris pourquoi elle ne devait pas se trouver là. Elle l'a alors pris contre elle. De même, lors des apprentissages, nous prenons du temps pour expliquer les consignes : je les lis, les explique, un autre élève reformule. En général, je demande si tout le monde a compris, et s'il n'y en a qu'un ou deux, je passe les voir ensuite individuellement. C'est ce que je fais avec Lucia quand elle ne comprend pas un exercice. Or, ce rendez-vous a montré que Lucia me disait lors de la seconde explication qu'elle comprenait alors qu'apparemment il n'en était rien et qu'elle n'osait pas le dire. Comme je passais déjà du temps avec cette élève et qu'elle n'avait pas de retard sur les apprentissages, je ne me suis pas doutée qu'il y avait un problème de compréhension. Avec Lucia, le lien de confiance n'est pas encore établi puisqu'elle n'ose pas s'exprimer quand quelque chose ne va pas. Nous avons décidé Lucia et moi de faire un bilan toutes les deux à la fin de chaque journée pour voir ce qui avait été et ce qui n'avait pas été. Pour ce qui est de la compréhension des consignes, nous avons mis

en place une forme de tutorat avec son voisin. Ce rendez-vous a permis de clarifier une difficulté de communication qui s'était amplifiée depuis le début de l'année car Lucia la vivait en silence et que ce que j'avais mis en place n'était pas suffisant. Non pas que je devais mettre davantage de choses en place mais je devais les mener différemment en tenant compte du fait que Lucia venait d'un autre continent, où les règles ne sont pas toutes les mêmes. De plus, son apprentissage du français est récent, il y a donc tout un travail sur la langue à effectuer en expliquant les mots, en cherchant des manières différentes de faire comprendre et en clarifiant bien ce qui est attendu. Il est donc impératif de tenir compte de la diversité des élèves pour nous adapter au mieux¹².

La parole n'est pas l'unique outil de communication de l'enseignant. Il communique également par ce que Jean-François Moulin appelle le « discours silencieux¹³ ». Il s'agit de tout ce que l'enseignant va communiquer au-delà des mots, de manière consciente ou inconsciente. Ainsi, cela peut se traduire par sa façon de gérer l'espace, sa façon d'être, de se tenir, sa manière d'agir avec les élèves. Dans son étude, ce chercheur montre que le discours non verbal de l'enseignant a son importance quant au climat de classe. En effet, la façon d'être de l'enseignant en classe va donner des indications sur sa maîtrise du groupe classe. Différentes techniques permettent d'agir sur l'attitude des élèves de manière à les repositionner dans leur posture d'élève, à leur redonner confiance. L'un des intérêts de cette communication est que les élèves non concernés ne s'aperçoivent pas forcément des mises en garde ou des encouragements faits aux autres, cette communication a l'avantage de ne pas encourager la stigmatisation. Ainsi, plutôt que d'élever la voix envers l'élève bavard, il est possible de s'approcher de lui, de réduire l'espace. Cette nouvelle distance avec l'enseignant va conduire cet élève à se montrer plus attentif. Le regard est également un élément qui peut s'avérer plus efficace que la parole pour appuyer certains points destinés à un élève en particulier. Quand nous travaillons en EPS sur la coopération et que je récapitule les objectifs attendus pour la fin de la séance, je pose mon regard plus souvent et plus longtemps sur Pierre car, comme nous l'avons vu, il a tendance à s'approprier la balle quand il l'a entre les mains plutôt que de la transmettre aux autres. De cette manière, je ne le vise pas en le nommant et en l'exhortant de faire attention, je l'incite du regard. En croisant régulièrement son regard, je maintiens d'une part son attention sur mes propos et

¹² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013)

¹³ Moulin, J-F. (janvier-juin 2004) « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de la classe », *Carrefours de l'éducation*, (n°17).

d'autre part, je lui montre que je suis consciente qu'il ne remplit pas encore les objectifs attendus et qu'il doit essayer de s'améliorer. En plus de sa parole, l'enseignant doit donc également maîtriser son attitude en sachant composer avec l'espace de la classe en fonction des situations, utiliser son regard, ses gestes, sa posture. Il doit en avoir conscience à chaque instant car les élèves sont capables de capter le moindre mouvement de travers. Un soupir, un haussement de sourcils incontrôlés face au comportement d'un élève pourront le conforter dans son attitude si elle est provocatrice ou le renfermer sur lui-même s'il est dans la recherche d'aide. En montrant qu'il maîtrise la classe par une attitude contrôlée, l'enseignant renforcera l'impression de sécurité et le sentiment de confiance de la classe et participera à un climat positif. Si le climat de classe est lié à la relation qu'ont les élèves entre eux et à celle qu'ils ont avec leur enseignant, c'est ce dernier qui, par sa gestion, le favorise ou le défavorise.

2 – Moyens mis en œuvre pour favoriser un bon climat de classe

Me rendant compte assez rapidement de la tendance des élèves à se diviser au moindre problème, j'ai tenté dès la deuxième période de mettre en place des activités et une organisation amenant les élèves à tenir compte des autres. J'ai privilégié un temps particulier, l'EPS, car c'est une activité qui sociabilise : on apprend à jouer avec autrui, à mettre en place des tactiques, à observer et à faire part de ses observations pour ensuite trouver des solutions. J'ai également souhaité mettre en place des temps de travail par groupe de 4 afin que les élèves apprennent à travailler ensemble. Ce sont ces deux axes que je vais aborder ici.

a- En EPS

Dans un premier temps, pensant renforcer l'esprit de groupe, j'ai mis en place dès le début de l'année des jeux collectifs sans ballon. Si l'on se réfère aux constats de la première partie de ce travail, c'est à partir de là que j'ai remarqué le comportement individualiste des élèves. J'avais pensé renforcer la coopération mais c'est le chacun pour soi qui en est ressorti. Sans travail préalable sur l'entraide, sur les bénéfices à tirer de la coopération avec leurs camarades, les élèves ne pouvaient faire que ce qu'ils savaient faire d'emblée, centrer l'action sur eux, ce qui équivaut au stade de leur développement psychologique qui n'a pas encore évolué vers le stade suivant. Ainsi, j'ai mis en place une progression en EPS visant à développer la collaboration et l'estime de soi.

En période 2, j'ai proposé une séquence de course longue pour que les élèves travaillent sur eux-mêmes, sans se référer aux autres. L'objectif de cette activité était que l'élève se concentre sur lui, qu'il travaille sur lui pour trouver comment progresser. Cette séquence a

permis de repartir de zéro avec les élèves, de mettre l'autre, en tant que compétiteur de côté. Cependant, chaque élève travaillait en binôme. L'un observait pendant que l'autre courait, ce qui permettait d'avoir un regard objectif sur ses performances.

En période 3, j'ai décidé de repartir sur les jeux collectifs, jugeant qu'il était temps, arrivant au milieu de l'année, de reprendre l'apprentissage de la coopération en EPS. Cette séquence s'étendra sur la période 4 pour permettre un véritable approfondissement pour les élèves. L'activité de référence est la balle au capitaine. Deux équipes de six élèves s'affrontent. Dans chaque équipe, un capitaine se trouve dans une zone au bout du terrain adverse. Ses partenaires doivent lui envoyer le ballon sans que l'équipe adverse le récupère. Dès qu'un joueur attrape le ballon, il doit s'immobiliser avant de renvoyer la balle. Lors de la première séance, j'ai pu constater qu'il y avait très peu de passes entre les élèves. Sitôt que l'un d'eux avait le ballon, même s'il se trouvait au bout du terrain, il l'envoyait au capitaine. D'un point de vue stratégique, il était peu probable que le ballon traverse le terrain adverse, pourquoi dès lors ne pas passer le ballon à des joueurs mieux placés ? A cela plusieurs réponses, nous en avons déjà évoquées quelques-unes auparavant. Dans les différents profils, on retrouve Pierre qui cherche à se mettre en avant pour gagner la reconnaissance de ses camarades. On retrouve également Noé et Thomas qui n'enverront pas le ballon à n'importe quel joueur. Cette attitude révèle également les joueurs potentiellement receveurs de ballon qui ne se mettent pas en avant par manque de confiance en eux. Dès lors, ces joueurs restent proches des limites du terrain et ne cherchent jamais à recevoir le ballon. Enfin, on peut également avancer l'hypothèse qu'ils n'ont jamais appris (hormis quelques élèves dans les activités sportives hors du temps scolaire) à jouer en équipe, qu'on ne leur a jamais montré les avantages que permet la coopération. Suite à ces observations, j'ai décidé d'axer mes séances sur la coopération au sein d'une équipe à travers l'activité des démenageurs de ballons, en modifiant les variables. Lors des deux séances qui ont suivi, une équipe se trouvait sur un terrain et devait amener le ballon à son capitaine tandis que deux défenseurs, puis un seul, empêchaient la progression du ballon. Si cette variable devait permettre à l'équipe de se faire des passes, le fait même de faire une passe s'est révélé compliqué. J'ai finalement décidé de me concentrer uniquement sur la passe pour revenir dans de prochaines séances à la réintroduction d'adversaires quand elle serait maîtrisée. Sans contrainte, l'envoi du ballon au capitaine depuis le fond du terrain est bien sûr revenu. Il a donc fallu introduire des variables et utiliser des fiches d'observation pour mettre en évidence les actions des élèves. L'une des contraintes a été d'abord d'insérer une ligne sur le terrain à partir de laquelle les élèves pouvaient envoyer le ballon. Cela permettait d'éviter les tirs de trop loin.

Dans un second temps, les élèves avaient pour contrainte de n'envoyer le ballon au capitaine qu'une fois 5 passes effectuées. Les élèves devaient donc bien se placer pour que les passes soient efficaces. Sur l'une des fiches d'observation, 2 élèves comptaient le nombre de passes effectuées à chaque traversée. Une autre fiche d'observation permettait de recenser le nombre de fois où tel élève avait le ballon. Ce travail d'équipe s'est déroulé sur 5 séances et a permis à la plus grande majorité des élèves de jouer un rôle puisque chacun était amené à participer.

Si nous reprenons l'exemple de Pierre, nous pouvons noter grâce aux fiches d'observation (Annexe 1) que lors de la dernière séance, il a eu quatre fois le ballon et qu'il a essayé de la lancer au capitaine deux fois, ce qui signifie que sur les balles qu'il a reçues, la moitié a été renvoyée à un membre de son équipe. De plus, il n'a eu que quatre fois la balle, ce qui est peu si l'on compare à l'une des séances du début où il l'avait une dizaine de fois. En revanche, si l'on compare le nombre de fois où il a eu le ballon par rapport aux membres de son équipe, il est dans la moyenne puisque l'un d'eux ne l'a touché que deux fois, un l'a eu 3 fois, deux l'ont eu 4 fois et un autre l'a touché 5 fois. Cela montre bien que la balle circule davantage entre les membres de l'équipe, Pierre n'est plus omniprésent. Il a rempli l'objectif qui était de savoir coopérer avec les membres de son équipe en vue de faire parvenir la balle au capitaine.

En amont et en aval de la séance d'EPS, en classe, nous discutons des règles, de ce qui avait fonctionné et de ce qui était à améliorer. Nous avons également analysé les fiches d'observation, les élèves ont fait des commentaires. Ils étaient partie prenante des séances et ont permis leur évolution.

Pour la dernière période de l'année scolaire, j'envisage de travailler l'expression artistique à travers le mime afin de favoriser leur créativité et ainsi développer l'estime de soi.

b- Un dispositif en classe : le travail de groupe

Premier projet

En classe, afin d'aider les élèves à travailler avec les autres, j'ai décidé de favoriser le travail de groupe à travers la création de projets. J'ai mis cela en place une première fois en période 2. Nous travaillions alors sur le documentaire et les élèves devaient en produire un sur un animal en reprenant les différentes informations évoquées en Découverte du monde. Les élèves se trouvaient par 4. Les groupes ont été construits par affinité. Les élèves avaient écrit 3 prénoms de camarades avec qui ils aimeraient bien travailler et le prénom de celui ou celle avec qui ils pensaient que ce serait plus compliqué. Je les avais avertis qu'il me serait difficile de

satisfaire tout le monde mais que j'essaierai de faire au mieux. A l'énoncé des groupes, aucun élève n'a montré son mécontentement. S'ils avaient déjà travaillé par groupe de 4 depuis la rentrée, c'était la première fois qu'ils travaillaient sur un même projet de plusieurs semaines avec un objectif à atteindre. En effet, pour conclure la séquence, il leur était demandé de présenter leur documentaire à la classe. Ils avaient donc un travail commun à effectuer. Chaque séance menée répondait à un objectif précis contribuant à l'élaboration de l'objectif final. Construire un documentaire animalier à 4 demandait beaucoup de discussions pour se mettre d'accord. Il fallait d'abord trouver l'animal, se répartir les 4 parties du documentaire, choisir les images et enfin trouver une disposition du tout adéquate.

Analyse du premier projet

Si certains groupes ont d'emblée fonctionné, les élèves se répartissant les tâches équitablement, d'autres groupes ont eu plus de difficultés, ce qui était somme toute normal puisqu'il s'agissait d'une organisation différente de ce dont ils avaient l'habitude. J'ai voulu les laisser trouver comment ils pouvaient se débrouiller seuls pour s'organiser, l'objectif étant pour moi d'observer quelles techniques ils mettaient en place pour éviter les conflits et résoudre l'objectif du jour durant le temps imparti. Dans un premier temps, les désaccords sont venus du fait que les élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur l'animal dont ils voulaient parler. Pour ne pas qu'ils perdent trop de temps en conversations vaines, je leur ai donné 5 minutes pour se décider sinon je choisissais leur animal. Ils sont finalement parvenus à se mettre d'accord en votant sur l'animal qui remportait le plus de voix. Cette solution démocratique a eu l'avantage de ne pas faire contester l'animal finalement choisi. Les élèves ont l'habitude de voter lorsqu'ils choisissent les délégués qui vont au conseil d'élèves, ils sont donc habitués à se conformer au plus grand nombre de voix. Dans un second temps, les désaccords étaient dus au fait que les élèves voulaient travailler sur les mêmes parties. Les discussions étaient plus compliquées, les élèves n'avaient pas d'arguments hormis leur envie de travailler sur tel sujet plutôt qu'un autre et le vote n'était pas adapté à cette situation. Les élèves ont opté pour des compromis, mais ce n'était pas une solution satisfaisante de mon point de vue car il n'y avait pas de réels compromis à faire étant donné que chacun avait ensuite un travail à effectuer de son côté sur sa partie. Les élèves qui ont réussi à obtenir la partie qu'ils souhaitaient étaient ceux qui avaient le plus de facilités à discuter, ils ont réussi à convaincre leur « adversaire » du moment. De mon côté, je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas assez de règles dans l'organisation du travail en groupe, pas assez de cadrage, ce qui conduisait toujours les mêmes élèves à avoir gain de cause.

Deuxième projet

En période 4, sur un projet de bande dessinée par groupe de quatre, j'ai instauré de nouvelles contraintes. Plutôt que de laisser les élèves en électron libre au sein de leur groupe, je leur ai attribué des rôles. Ainsi dans chaque groupe, les élèves devaient se répartir le rôle de maître du temps (regarder l'heure de temps en temps pour se rendre compte de la progression du travail), maître du silence (amener son groupe à chuchoter pour ne pas déranger les autres), maître de la parole (distribuer la parole pour ne pas que tout le monde parle en même temps, il peut être assimilé à une sorte d'arbitre) et enfin le secrétaire, celui qui écrit. Si deux élèves voulaient le même rôle, il était désormais possible de faire des compromis en faisant tourner les rôles chaque semaine.

Analyse du deuxième projet

A partir de l'apparition des rôles, les conflits se sont réduits, l'organisation est devenue plus claire pour les élèves, chacun prenant son rôle très au sérieux. La distribution de rôle a permis à chaque élève d'expérimenter une tâche particulière. Lola, qui ne voulait pas laisser aux élèves en difficulté la possibilité d'écrire de peur qu'on ne puisse pas les relire, a dû accepter cette prise de risque. Cela a été d'autant plus facile pour elle à accepter que c'était des contraintes imposées par l'enseignant et Lola est une élève qui suit les règles. A l'inverse, cela a été plus difficile pour Thomas qui veut toujours tout maîtriser, au détriment de ce qui est demandé et de l'objectif recherché. Ainsi, malgré l'attribution des rôles, il a continué à superviser le travail de son groupe et à ne pas tenir compte du rôle et de l'avis de ses camarades. L'un d'entre eux est venu à plusieurs reprises me trouver pour m'expliquer la situation. Si le rappel des règles permettait de remettre le groupe au travail sur cette séance, la semaine d'après la même situation se renouvelait. Le problème soulevé ici n'est pas celui d'un manque de confiance en l'autre, mais plutôt l'inverse : une surestime de soi. Thomas est toujours très sûr de lui, il ne doute jamais. Quand il n'arrive pas quelque chose, il est capable d'analyser la situation de manière à trouver une explication logique à son échec. Dès lors, il semble ne pas comprendre les élèves qui ne sont pas déterminés, qui hésitent ou doutent, il va prendre le contrôle de leurs rênes sans tenter de leur expliquer. Il s'empare du rôle des autres afin que tout se déroule comme il l'a prévu. Il ne laisse pas de place à la réflexion. Comme il me l'a avoué une fois, il aime que les choses aillent vite, il n'arrive pas à prendre son temps. C'est ce que l'on constate lors des séances d'EPS et dans les travaux de groupe, les choses doivent être carrées, comme il les voit. Si nous avons souvent affaire à des élèves qui manquent d'estime d'eux-mêmes, il est plus rare de se confronter à un élève qui en a trop. Pour l'amener à partager les tâches, à accepter d'entendre la parole de l'autre, je vais essayer de suivre davantage le

groupe dans lequel il se trouvera pour l'amener à discuter. Le rôle du maître de la parole sera davantage détaillé en instaurant des tours de parole au cours desquels chacun devra prendre la parole un nombre de fois égal pour donner son opinion sans qu'il ne soit interrompu. Ce sera au maître de la parole de déterminer l'avis qui l'emporte en fonction de ce que chacun aura exprimé. Pour que les échanges soient équitables, le cadre doit être bien défini. Une fiche d'observation simple remplie par le maître de la parole pourra être mise en place afin de vérifier si la parole circule bien. En classe, les élèves sont assez respectueux des règles de communication, ils lèvent la main, ne coupent pas la parole... Il s'agit donc de déplacer ces règles dans un petit groupe où n'est pas présent l'enseignant afin qu'il puisse s'autogérer. Une meilleure gestion de la parole devrait permettre à chacun de s'exprimer et de voir son avis pris en compte, renforçant la cohésion du groupe et leur confiance en eux. Travailler en groupe n'est pas inné, la présence moins perceptible de l'enseignant fait émerger des attitudes qui vont à l'encontre des valeurs que cherche à promouvoir l'école comme l'entraide, la fraternité... Or, c'est par ce travail en groupe que nous pouvons travailler ces aspects et les développer. Sur les deux projets que nous avons menés avec les élèves, j'ai pu noter que certains s'investissaient davantage sur ce second projet, mais également davantage que lorsque nous travaillons en groupe classe. Les discussions sont plus approfondies, ils cherchent à se justifier, s'écoutent davantage. Nous poursuivrons ce travail sur le groupe en période 5 autour d'un projet sur le théâtre au cours duquel les élèves devront inventer une petite saynète et la présenter à leurs camarades.

Par le travail en EPS et le travail de groupe, j'ai cherché à montrer l'importance de l'esprit d'équipe aux élèves. Sans entraide, il est difficile d'atteindre son but. Il ne s'agit pas de faire à la place de l'autre, mais de lui expliquer comment faire pour qu'à son tour il y parvienne. En travaillant dessus, j'espère pouvoir faire en sorte que chaque élève trouve sa place parmi le groupe et ne craigne plus « de mal faire ». En période 5, nous travaillerons sur le théâtre. Les élèves franchiront une étape supplémentaire dans la confiance en soi et dans les autres par des activités où l'imagination, la création et la représentation seront au premier rang.

Conclusion

La qualité du climat de classe est bien une affaire de relations. Quand la communication n'est pas bonne entre élèves ou entre l'enseignant et les élèves, le climat s'en ressent. Les

relations humaines sont pourtant inhérentes à notre société, c'est pour cela qu'il est essentiel d'en tenir compte dès l'école primaire pour apprendre à tous à bien vivre ensemble.

Pour construire un climat de classe qui soit positif, l'enseignant va donc jouer un rôle majeur. En effet, si la qualité du climat de classe repose pour beaucoup sur les relations qu'entretiennent les élèves entre eux, c'est l'enseignant qui a la charge de réguler ces relations et d'apprendre aux élèves comment vivre ensemble. Nous avons vu que les élèves avaient besoin d'un environnement où ils se sentaient en confiance et en sécurité et l'absence de ces deux derniers éléments peut provoquer des comportements négatifs de la part des élèves, des comportements qui visent à les protéger d'autrui. L'enseignant, en tant que garant de l'autorité, en tant que médiateur, tente par sa façon d'être et de gérer les conflits d'établir des relations saines entre les élèves, de développer la confiance entre eux et de favoriser l'entraide. Cela se traduit au quotidien en étant à leur écoute, en étant impartial, en les aidant à trouver des solutions. C'est en leur faisant confiance et en leur apprenant à devenir autonome qu'ils pourront à leur tour faire confiance et accéder à un stade de développement supérieur où ils tiendront davantage compte de l'autre pour le bien-être de tous.

Sa relation avec les élèves n'est pas seule en jeu. L'enseignant doit également créer des conditions propices à l'apprentissage du vivre ensemble et peut utiliser des disciplines où des compétences sociales et civiques sont requises, tel que l'EPS, à travers notamment des activités de jeux collectifs pour favoriser l'entraide au sein des équipes. En classe, il peut faire travailler les élèves en les organisant par groupe pour que chacun ait une tâche précise, un rôle à jouer. Nous avons vu qu'en travaillant sur la coopération en EPS et le travail de groupe, ces élèves de CE1 ont développé des capacités d'écoute, de jugement, d'équité, d'autonomie et d'entraide. Le climat de la classe est plus sain et ils ont moins d'appréhension à intervenir car ils ont compris qu'ils avaient tous un rôle à jouer dans le bon fonctionnement de la classe.

Le travail que nous avons mené ensemble n'est qu'un petit pas dans leur prise de conscience de futur citoyen mais déjà ils ne sont plus ceux qu'ils étaient en septembre, ils ont grandi et tiennent davantage compte les uns des autres, ils s'ouvrent au monde et vivent mieux ensemble. Nous concluons ce travail par une phrase d'Ettore Gelpi, chercheur universitaire : « le respect de toutes les identités est le fondement d'une identité terrienne qui n'est pas basée sur la disparition

des spécificités mais, au contraire, sur leurs interactions et le développement de chaque culture, de chaque langue et de chaque désir¹⁴ ».

¹⁴ Verdiani, A. (2012). Ces écoles qui rendent nos enfants heureux, Pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie. Arles : Actes Sud. (p21)

Annexes

Annexe 1 : Progression des fiches d'observation de Pierre

14 mars 2016

Prénom de l'observateur : *William*

La balle au capitaine

Le joueur a la balle : (entourer)	①	②	③	④	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Faire une croix si le point est marqué.			X	X											

21 mars 2016

Prénom de l'observateur : *William*

La balle au capitaine

Le joueur a la balle : (entourer)	①	②	③	④	⑤	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Faire une croix si le point est marqué.			X												

Bibliographie

Textes institutionnels

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013)

Le socle commun de connaissances et de compétences - décret du 11 juillet 2006

Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire

Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012, cycle des apprentissages fondamentaux, progressions pour le cours préparatoire et élémentaire première année

Ouvrages

Alexandre, D. (2011). Les méthodes qui font réussir les élèves. Paris : ESF Editeur.

Collot, J. (2013). Nouveaux élèves, nouvelles autorités. Paris : Editions Le pommier.

Deldime, R., Vermeulen, S. (2004). Le développement psychologique de l'enfant. Bruxelles : De Boeck, 7^e édition.

Dupont, P. (1982). La dynamique de la classe. Paris : PUF.

Postic, M. (2001). La relation éducative. Paris : PUF.

Verdiani, A. (2012). Ces écoles qui rendent nos enfants heureux, Pédagogies et méthodes pour éduquer à la joie. Arles : Actes Sud.

Articles de périodique

Moulin, J-F. (janvier-juin 2004) « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de la classe », *Carrefours de l'éducation*, (n°17).

Sites Internet

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (décembre 2014). *Le poids du déterminisme social sur la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2014/12/17/le-poids-du-determinisme-social-sur-la-reussite-scolaire/>

Table des matières

Introduction.....	2
I – L’enfant de cycle II, acteur du climat de classe	3
1 – Définition du climat de classe.....	3
2 – Influences de l’élève sur le climat de classe.....	5
3 – Le développement psychologique des enfants de 7-8 ans	7
a- Qui est l’enfant de 7-8 ans ?.....	7
b- Relation aux autres.....	7
c- Influence du milieu socio-culturel	9
II – L’enseignant, metteur en scène du climat de classe.....	11
1 – Le rôle de l’enseignant	12
a- Qu’attend-on de l’enseignant ?.....	12
b- En pratique.....	13
c- Place de l’enseignant en classe	14
2 – Moyens mis en œuvre pour favoriser un bon climat de classe.....	17
a- En EPS	17
b- Un dispositif en classe : le travail de groupe.....	19
Conclusion	22
Annexes	25
Annexe 1 : Progression des fiches d’observation de Pierre	25
Bibliographie.....	26