HAL
open science

Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe

France Proust Navasse

To cite this version:

France Proust Navasse. Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe. Education. 2016. dumas-01657994

HAL Id: dumas-01657994

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657994v1

Submitted on 2 May 2018

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.

Copyright

UNIVERSITE D'ORLEANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de master

présenté par :

PROUST NAVASSE France

Soutenu le : 30/06/2016

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Sciences de l'éducation

Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe

Mémoire dirigé par :

Madame Sylvie L'HEUDE

Maitre de conférences – Sciences de l'éducation

Université/ ESPE Centre Val de Loire

Madame Béatrice ROBIN

Professeur des écoles maître formateur,

Tutrice terrain

JURY:

Madame Sylvie L'HEUDE

Maitre de conférences, centre de formation ESPE Centre Val de Loire

Madame Béatrice ROBIN

Professeur des écoles maître formateur

Madame Agnès PERROT

Professeur des écoles maître formateur

Table des matières

INTRODUCTION 3
PREMIERE PARTIE : LES APPORTS SCIENTIFIQUES 5
I- Qu'est-ce que le souci des autres (le « *care* ») ? 6
A- Depuis quand parle-t-on du « *care* » en France ? 6
B- Qu'est-ce que le « care » ? 6
C- Le « *care* » de la femme contre la justice de l'homme ? 7
D- Développer des habiletés sociales pour favoriser l'acquisition du concept de « souci des autres » par les élèves. 9
II- La place du « *care* » dans la vie de l'enfant 11
A- Les familles : un rôle essentiel 11
B- Le rôle de l'école dans l'acquisition du concept de « *care* » 12
C- Le rôle des enseignants dans l'acquisition du concept de « *care* » 13
D- Le « *care* » et l'autonomie des élèves 15
III- Le « *care* » et l'affectivité dans les programmes du cycle 3 15
A- Le français : le vocabulaire et l'expression 16
B- L'enseignement moral et civique 17
C- Le socle commun de compétences et de connaissances de 2005 21
IV- Problématique et hypothèses 21
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE 23
I- Le cadre 24
II- Présentation du questionnaire 24
A- Qu'est-ce qu'un questionnaire ? 24
B- Pourquoi choisir un questionnaire ? 25
C- Constitution du questionnaire 25
D- Diffusion des questionnaires 27
III- Présentation des séquences 28
A- Une séquence de français : vocabulaire et rédaction 28
B- Une séquence d'EMC : les discussions à visée philosophique 29
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 30
I- Analyse du premier questionnaire 31
II- Analyse du deuxième questionnaire 35
III- Interprétation des réponses aux questionnaires 40
A- Quelles sont les évolutions entre les deux questionnaires ? 40

B- Lien avec la partie théorique et retour sur les hypothèses. 47
IIV- Les limites de cette étude 48
A- Les difficultés du questionnaire 48
B- L'influence des paramètres extérieurs 49
C- La stabilité des résultats 50
D- La place du « care » dans l'expérimentation 51
CONCLUSION 52
BIBLIOGRAPHIE 54
ANNEXES 57

INTRODUCTION

L'objet de ce travail de mémoire porte sur l'amélioration du climat de classe par l'enseignement aux élèves du « *care* » ou du « prendre soin ». Ce questionnement est né de ma pratique d'enseignement dans deux classes de CM2 à quart temps. Ces deux classes à l'effectif identique, 22 élèves, ont des climats de classe très différents : Alors qu'à Baule, les élèves s'entraident et ont déjà un esprit de groupe, à Beaugency, ceci s'avère plus difficile et le climat de classe se révèle assez perturbé avec des altercations entre élèves fréquentes en classe et en récréation. Ce climat de classe engendre des difficultés dans les apprentissages et des relations entre élèves conflictuelles : les élèves communiquent de façon agressive et réagissent vivement aux remarques de leurs camarades. Or, un des rôles fondamentaux de l'école est bien d'apprendre aux élèves à vivre ensemble. De plus, en créant un climat serein, les pédagogues montrent une meilleure efficacité des apprentissages. C'est donc dans un souci d'améliorer le climat de classe et par la même occasion d'améliorer les apprentissages que je me suis intéressée au « *care* ».

La question qui a donc fait naitre ce mémoire était : comment enseigner aux élèves le « souci des autres » afin d'améliorer le climat scolaire. Cependant mon axe de recherche a évolué suite à mes différentes lectures et je me suis orientée vers les compétences sociales nécessaires à une attitude du « *care* » et notamment à la gestion et à la reconnaissance des émotions, au respect de la parole d'autrui. Pour cela, j'ai imaginé un travail sur les émotions et sentiments ainsi qu'un travail sur les débats philosophiques. Je ferai, dans un premier temps, la synthèse des fondements scientifiques puis je présenterai l'expérimentation ainsi que l'outil de mesure utilisé, enfin je discuterai des résultats de cette expérimentation.

Il convient, tout d'abord, de définir les termes de ce questionnement. Le climat scolaire, selon Marc Thiébaud (2005) cité par Marie Odile Le Masson (2014), « renvoie à la qualité de vie et de la communication perçue au sein de l'école. On peut considérer que le climat d'une école correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes, sentiments partagés par les acteurs dans un établissement scolaire » (p.46). Michel Janosz (1998) également cité par Marie Odile Le Masson (2014) ajoute que trois axes participent au climat scolaire : l'axe relationnel

indispensable entre élèves et enseignants, l'axe éducatif et pédagogique et enfin l'axe de la sécurité et de la justice. Ces deux auteurs mettent alors en évidence l'importance des sentiments et des émotions dans le climat scolaire. Alors que les sentiments sont des états affectifs, une émotion est « un processus multidimensionnel qui s'accompagne de manifestations physiologiques, expressives, cognitives et subjectives » (Joanne Pharand, 2013, p.38). Les débats philosophiques seront, quant à eux présentés dans le corps de ce mémoire.

PREMIERE PARTIE : LES APPORTS SCIENTIFIQUES

I- Qu'est-ce que le souci des autres (le « *care* ») ?

A- Depuis quand parle-t-on du « *care* » en France ?

Le « *care* » est une notion récente qui n'est apparue que tardivement dans notre pays avec l'ouvrage de Carol Gilligan *Une voix différente, paru en France en* 2008. Cet ouvrage ayant provoqué une forte émulation médiatique due à de nombreuses oppositions, des chercheurs ont ensuite voulu apporter leur contribution au concept de « *care* ». En effet, Dans cet ouvrage elle présente le « *care* » comme une pensée et une activité essentiellement féminine s'opposant à une justice masculine.

B- Qu'est-ce que le « care » ?

Le *« care* » est une notion complexe qui ne trouve pas de terme équivalent français. En effet, Carol Gilligan (2008) ou Luca Pattaroni (2011) indiquent la difficulté de traduire le mot « *care* » en français car il renferme à la fois le sentiment c'est-à-dire la sollicitude mais aussi l'activité du « prendre soin ». Ainsi, sollicitude, soin, souci sont autant de traductions possibles mais qui ne satisfont aucun auteur qui préfère donc utiliser le terme anglais.

Il est aisé de penser que les activités du prendre soin, du « *care* », sont liées à l'amour que porte une personne à une autre, l'exemple le plus juste étant celui de la mère et de son enfant. Or Pascale Molinier (2011 p. 341) indique que les activités du « *care* » ne consistent pas à aimer une personne ou à se soucier d'elle mais bien à l'aider à répondre à ses besoins. Les élèves lient pourtant ces deux notions, « prendre soin » et amour. En effet, les élèves justifient souvent une attitude négative envers un camarade (refus d'apporter de l'aide ou de travailler ensemble) par le fait de « ne pas aimer la personne ». C'est alors à l'enseignant d'insister sur des notions comme la différence, le respect, la tolérance pour faire naitre cette attitude du « *care* ». De plus, dans cette définition du « *care* » un des rôles attribués à l'école est abordé : répondre aux besoins de l'élève-enfant en lui donnant les moyens de s'accomplir. L'enseignant pourvoyeur du soin est alors un exemple pour les élèves.

Cependant, le « care » se définit également comme une relation asymétrique entre le pourvoyeur du soin et le receveur. Luca Pattaroni (2011) indique que de ce

fait une relation de dépendance du receveur vis-à-vis du pourvoyeur s'installe. Or si l'école et les professeurs qui s'y rattachent prennent en compte ces activités du « prendre soin » dans leurs pratiques quotidiennes, ils cherchent également à amener les élèves vers une plus grande autonomie. Lors de la mise en place d'un travail de groupe, de tutorat entre élèves, ou même dans la répartition des élèves dans la classe, il faut veiller à ne pas créer une relation dominé/dominant chez les élèves.

C- Le « *care* » de la femme contre la justice de l'homme ?

Si cette notion du « prendre soin » semble nécessaire pour bien vivre ensemble, les chercheurs ont longtemps attribué uniquement aux femmes les qualités du « care ». En 1958, Kohlberg attribuait déjà à la femme et à l'homme des morales différentes. Selon lui, les femmes n'atteignent pas le stade de raisonnement supérieur -celui des hommes- dans leur développement ce qui engendre des différences de raisonnements moraux entre hommes et femmes créant une suprématie masculine. Chez Gilligan (2008) cette distinction entre la pensée de la femme et celle de l'homme change de nature : il ne s'agit pas de stades de développement différents mais bien de deux morales différentes. Cette vision de deux morales opposées genrées vient contredire le modèle définit par Kohlberg. Elsa Dorlin (2011) met ainsi en perspective les théories de Kohlberg et de Gilligan :

> « Selon Kohlberg, les individus connaissent un développement moral qui obéit à différents stades correspondant à différents niveaux de raisonnement moral. Ce qui gêne Gilligan est le fait, que, selon cette théorie, les femmes apparaissent comme bloquées à un niveau de développement moral inférieur à celui des hommes. » (p.117)

Carol Gilligan (2008) insiste alors sur deux morales genrées : d'une part celle de l'homme et de la justice, d'autre part celle de la femme et du « *care* ». Joan C. Tronto (2011) reprend les paroles de Gilligan pour extraire les grandes différences entre ces deux morales. Il met ainsi en évidence la distinction de concepts moraux sur lesquels reposent ces éthiques : pour le « *care* » il s'agit de la responsabilité et des liens humains alors que pour la justice il s'agit du droit et de la règle. De plus, la morale du « *care* » est liée à un environnement, c'est-à-dire que lorsque cette morale est activée, elle tient compte des circonstances concrètes alors que pour la justice il s'agit d'appliquer les mêmes règles et droits indépendamment du cadre mis en cause. Enfin,

pour Tronto (2011), la morale féminine ne s'érige pas comme un ensemble de principes mais comme une activité. Si cette vision genrée de la morale a fait naitre de vives oppositions, c'est qu'elle vient en opposition aux idées d'égalité entre hommes et femmes.

Ainsi Gilligan (2008) considère comme totalement antagonistes les morales attribuées aux hommes et aux femmes. D'ailleurs, elle juge ces deux morales totalement incompatibles. Cependant, des auteurs comme Marilyn Friedman (2011) pensent que le concept de justice est mutuellement compatible avec celui du « *care* ». En effet, elle remarque que « les individus qui se traitent les uns les autres avec justice peuvent aussi se soucier les uns des autres. » (p.86). De même Stéphane Haber (2011) met en lien le concept de morale de la justice et les sentiments supposés plus présents dans l'analyse des situations par les femmes. Il indique que si les femmes impliquent les sentiments en premier rang dans les problèmes de la vie courante, cela ne s'effectue pas secondairement par rapport à la justice mais y participe. Ainsi les femmes prennent en compte les sentiments, mais également la règle et le droit, dans le jugement de situations particulières.

A partir de cette brève synthèse sur les distinctions entre l'homme et la femme, il convient de s'interroger sur la façon d'enseigner le souci des autres aux élèves pour améliorer le climat de classe. La règle et le droit doivent être présents au sein d'une classe puisqu'ils permettent de poser, tout à la fois, un cadre sécurisant pour l'élève et des limites. Ils doivent être un point de référence dans les relations entre élèves et entre enseignant-élèves. Cependant il ne faut pas se limiter à cela dans ce sens où il faut montrer aux élèves –garçons comme filles- que le recours à la règle et aux droits peut ne pas suffire dans certains cas. Il faudra alors permettre à tous les élèves d'exprimer leurs émotions et sentiments, de les reconnaitre également chez leurs camarades. C'est pourquoi enseigner le souci des autres aux élèves peut améliorer le climat de classe en donnant aux élèves les moyens de se reconnaitre en tant que personne et d'établir des relations harmonieuses avec les autres.

D- Développer des habiletés sociales pour favoriser l'acquisition du concept de « souci des autres » par les élèves.

Le « care » en tant qu'activité du prendre soin nécessite de développer des attitudes et des habiletés sociales comme l'écoute, la reconnaissance des émotions et des sentiments chez l'autre, la compassion et c'est en ce sens que je vais chercher à développer une attitude du « *care* » chez les élèves.

Il convient de définir ce que sont des habiletés sociales. Pour définir ce terme, Manon Doucet et Isabel Gauthier (2013) font référence à l'ouvrage de Favrod et Barrelet, (1993), (p.85) qui citent, eux-mêmes, Tower, Bryan et Argyle, (1978) ; Wallace, Nelson, Liberman et al., (1980), les habiletés sociales sont alors « l'ensemble des capacités qui permettent de percevoir et de comprendre le message communiqué par les autres, de choisir une réponse à la situation parmi différentes alternatives et de l'émettre en utilisant des comportements verbaux et non verbaux appropriés et socialement acceptés » (p.69). Les deux auteurs indiquent alors les composantes des habiletés sociales : « aspect affectif, cognitif et comportemental ». (p.70). Or ces trois composantes agissent directement sur le climat de classe que je cherche à développer.

Font partie de ces habiletés sociales les compétences socioémotionnelles comprenant la capacité d'expression des sentiments, leur reconnaissance chez les autres. Bruno Ambroise (2011) insiste sur l'importance de cette dernière, puisque la capacité à identifier les sentiments d'une personne à son visage comme la joie, la peine, la douleur, permettent d'apporter une réponse adaptée dans la façon d'agir avec cette personne. Pour lui, ceci permet de passer d'une morale générale à une morale capable de s'adapter au contexte. Or cette identification des sentiments chez l'autre est le fruit d'un travail long qui commence sur soi. Cependant, Joanne Pharand et Manon Doucet (2013) reconnaissent que cela ne suffit pas, il faut également saisir « les conséquences sur les autres des émotions que la personne ressent » (page X). Nicole Royer, Claire Moreau, Stéphane Thibodeau (2013) ajoutent que ces compétences « tendent à s'accompagner de sentiment de bien-être puisqu'elles désamorcent les conflits interpersonnels et contribuent à des interactions positives entre les enfants. » (p.19) C'est en ce sens que développer des compétences

émotionnelles permet d'améliorer le climat de classe en favorisant tout à la fois un sentiment de bien-être chez l'élève et des relations harmonieuses entre élèves. De plus, en créant de telles relations entre élèves, un sentiment d'appartenance se développe et « reflète le désir de l'enfant de faire partie du groupe et l'intensité de son sentiment de faire partie du groupe » (Brownell et Gifford-Smith, 2003 cités par Nicole Royer, Claire moreau, Stéphane Thibodeau p.20).

De plus, outre l'amélioration du climat scolaire, les attitudes du « care » doivent être développées à l'école car il existe un lien, démontré depuis longtemps, entre l'état affectif de l'élève et les apprentissages. Dominique Morissette et Maurice Gingras (1991) indiquent que l'affectivité peut intervenir pour la vie en société, pour l'apprentissage scolaire et de façon spécifique à un programme. Les deux auteurs expliquent ensuite l'influence de l'affectivité sur les apprentissages, « On pense ici aux attitudes de motivation à l'étude ou de valorisation du succès scolaire grâce auxquelles l'élève apprend plus et apprend mieux ce qui est prescrit dans les programmes scolaires. » (p.32). Nicole Royer, Claire Moreau, Stéphane Thibodeau (2013) expliquent également l'influence des sentiments et émotions en classe qui « ne peuvent que prédisposer ou indisposer l'élève au regard des activités d'apprentissages » (p.19). Selon Martin et Briggs (1986) cités par Lafortune et Saint Pierre (1996), le domaine affectif, encore peu pris en compte dans les apprentissages aujourd'hui, fait pourtant appel à de nombreuses composantes déterminantes : « les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions (dont l'anxiété) et les sentiments, le développement social, la motivation et, finalement, l'attribution. » (p.23). Ces composantes ont pourtant un rôle essentiel à l'école comme dans la vie sociale. D'ailleurs, on retrouve dans les programmes actuels, les notions d'attitudes, de valeurs, de jugement notamment à travers les programmes de l'enseignement moral et civique mais aussi dans ceux du français.

II- La place du « *care* » dans la vie de l'enfant

Les habiletés sociales, définies précédemment, nécessaires aux attitudes du « care » ne sont pas naturelles chez l'enfant et nécessitent donc d'être apprises. Dominique Morissette et Maurice Gingras (1991) indiquent comment agir sur une des composantes des habiletés sociales, la composante affective :

> « Le développement affectif de l'enfant se fera si celui-ci vit des émotions ou des sentiments appropriés, s'il apprend à les décrire, à les interpréter, à les nommer et s'il apprend à se comporter de façon consciente et autonome conformément aux attitudes et aux valeurs qu'il a décidé d'intérioriser. Autrement dit, l'enfant est le principal architecte de sa personnalité. » (p.16)

Si l'enfant est le premier « architecte » de son futur comportement, il n'empêche que de nombreux facteurs viennent orienter ce développement. En effet, le cadre de vie, les expériences influencent le développement affectif, cognitif et comportemental de l'enfant. C'est pourquoi je vais m'intéresser conjointement à deux cadres de vie de l'enfant : la famille et l'école. Dominique Morissette et Maurice Gingras (1991) à propos des habiletés sociales indiquent que « A cause de l'ampleur de leur contenu et de leur portée, à cause des moyens nécessaires pour les développer suffisamment, leur acquisition concerne tout autant l'éducation familiale ou sociale que l'éducation scolaire » (p.31).

A- Les familles : un rôle essentiel

Lorsque l'on parle du *« care »*, des activités du prendre soin, on pense immédiatement à la famille. L'expression de « cocon familial » fait bien référence à cette fonction de la famille qui est celle de protéger et d'aider mais fait également référence à un certain isolement par rapport au reste de la société. Or La famille qui transmet un ensemble de savoirs, des traditions, de conceptions du monde est supposée être le premier lieu de socialisation de l'enfant, le premier référent chez l'enfant, le lieu où l'enfant façonne sa personnalité. François de Singly (2005) met en évidence ce rôle de la famille dans une société en mutation :

> « Dans les sociétés contemporaines, la quête de soi étant toujours inachevée (la socialisation étant un processus continu), elle demande en permanence des liens avec des très proches. C'est pourquoi, moins comme institution que comme espace des relations affectives,

> personnelles et durables, la famille contemporaine est au centre de la construction de l'identité individualisée. » (p.14)

La famille est donc indispensable pour développer des habiletés sociales et le « prendre soin » dans une sphère très restreinte. Cependant la famille étant un espace chargé d'affect, il est parfois difficile pour les enfants de transférer les habiletés sociales développées dans la famille au reste de la société. Le « *care* » prend donc naissance dans la famille, mais celle-ci ne suffit pas pour que l'enfant acquière une attitude du « prendre soin » qui lui permettra d'avoir des relations harmonieuses avec les autres.

Les parents portent un regard plutôt hostile sur l'école, pour eux, ce n'est pas le lieu où l'on apprend à « prendre soin ». Pourtant, l'un des objectifs de l'école est bien d'apprendre aux élèves à vivre ensemble et donc de favoriser l'acquisition des compétences sociales de base. Il faut alors s'interroger sur l'origine de ce point de vue. D'une part, l'école est le lieu où se décide l'orientation de l'élève, orientation qui, parfois, ne convient ni à l'élève, ni à ses parents. D'autre part, la famille qui protège son enfant, a parfois du mal à accepter que les enseignants valorisent un idéal d'égalité entre tous les élèves plutôt que les particularités de leur enfant. Il convient donc de développer une relation de confiance avec les familles pour permettre à l'élève de créer du lien entre l'école et la famille, et ainsi lier les compétences sociales acquises dans le cocon familial et celles développées à l'école afin de favoriser l'intégration de l'élève dans la société.

B- Le rôle de l'école dans l'acquisition du concept de « *care* »

L'école, après la famille et généralement dès la maternelle, est le deuxième lieu de socialisation du jeune enfant. Elle doit alors apprendre à l'enfant à devenir un élève et à vivre avec les autres. Vivre de façon harmonieuse avec les autres nécessite de développer des compétences sociales, compétences qui ont pris naissance dans la famille. Cependant, famille et école fonctionnent différemment. Depuis la troisième république, l'école est chargée de l'enseignement moral. Cet enseignement moral a longtemps consisté en un énoncé de principes généraux, une morale, qui était censé permettre aux élèves d'acquérir des principes moraux de base. Cet enseignement

moral a pris une autre forme depuis la rentrée des classes 2015 et il prône de nouveaux axes sous le nom d'enseignement moral et civique. Bruno Ambroise (2011) met en évidence cette distinction qui a longtemps existé entre les valeurs transmises par la famille et celles de l'école

> « C'est par exemple, à travers les différentes pratiques mises en œuvre dans la vie d'une mère de famille qu'un certain nombre de valeurs sont apprises, tels le respect d'autrui, le partage équitable, la solidarité, l'aide portée à autrui (au plus faible), etc., et cette acquisition ne se fait pas en fonction d'un code moral qui serait rationnellement établi et auquel on apprendrait à l'enfant à obéir –même si l'école peut parfois se charger de donner un enseignement rationnel de la morale (c'est l'idée de l'école de la République). » (p.311)

On voit bien dans cet extrait le parallèle qui est fait entre, d'une part une famille tournée vers l'affectif et d'autre part une école tournée vers la règle et la justice. Or je peux apporter un point de vue critique à cette citation. S'il est évident que la famille joue un rôle prépondérant dans la mise en place de telle pratique, il ne faut pas réduire l'école à une transmission de règles. Dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité, les notions d'entraide, de solidarité sont mises en pratique.

C- Le rôle des enseignants dans l'acquisition du concept de « *care* »

Si le rôle de la famille est prépondérant dans la transmission du souci des autres, on peut alors se demander ce qu'il en est pour des enfants qui ne trouvent pas de réponses à leurs besoins de soin dans leur famille. Sont-ils aptes à produire eux-mêmes du soin ? C'est, à mon sens, à ce moment que l'école et les enseignants doivent agir dans le but de réduire les inégalités et de permettre à tous les enfants de devenir des êtres sociables. De plus, l'école, reflet de la société, doit apporter des exemples de comportements du « prendre soin » prenant en compte les besoins des élèves. Autant de points qui interrogent sur notre rôle d'enseignant. L'enseignant doit, autant que possible apporter des exemples de cette posture de donneur du « *care* », puisque Bruno Ambroise (2011) note que ce sont par des exemples que les individus s'approprient des jugements moraux prenant en compte tout l'environnement de l'événement et non un jugement basé sur un fait détaché de son contexte. Manon Doucet (2013) note également l'importance du comportement de l'enseignant. En effet celui-ci est un modèle pour bon nombre de ses élèves. Cependant, les enseignants ont parfois des difficultés à gérer leurs émotions, or comment est-il possible de

demander aux élèves de gérer leurs émotions si leur professeur ne le fait pas, elle indique ainsi :

> « Avant même de créer les conditions d'apprentissage et de développement des compétences émotionnelles et sociales chez leurs élèves, il est primordial pour les enseignants de réfléchir et d'agir sur leurs propres compétences et habilités, sur leur fonctionnement et sur leur mode de réactions pour mieux se positionner et anticiper les obstacles et les défis que le jeunes doivent relever pour être plus compétents émotionnellement et socialement. » (p.90).

Pascale Molinier (2011) met aussi en évidence l'importance de l « 'invisibilité du travail du « *care* »» (p.343) qui semble contredire la nécessité d'un exemple- donc visible pour autrui- pour s'approprier les attitudes du « *care* ». Pour elle, il s'agit d'anticiper la demande de l'individu afin de ne pas le mettre davantage en difficulté, ou d'accentuer le ressenti. Ainsi dans notre cas, cette invisibilité est à relativiser. D'une part, l'enseignant a bien pour mission d'anticiper les difficultés des élèves, de penser la manière d'aborder un sujet afin de ne pas mettre davantage l'élève en difficulté. Ce travail préliminaire est bien invisible. Cependant, il faut également pouvoir expliquer aux élèves pourquoi un élève n'a pas le même travail qu'un autre lors d'exercices différenciés par exemple. La difficulté réside dans le fait qu'il ne faut pas stigmatiser les élèves dans le besoin au risque de les gêner ou de les blesser mais il faut en parler pour faire accepter les différences. En effet, en indiquant aux élèves que nous avons des besoins différents, des difficultés différentes, les élèves comprennent les buts de la différenciation. En montrant l'enseignant en situation de prise en compte des besoins des élèves, l'enseignant instaure un climat propice à l'acceptation des différences. Les élèves s'approprient peu à peu le concept de différence et l'acceptent. L'acceptation de la différence, difficile pour certains élèves, est pourtant une étape essentielle vers le souci des autres.

Ainsi, les enseignants doivent être conscients de l'impact de leur enseignement sur le développement moral, social, affectif et intellectuel de leurs élèves. Dominique Morissette et Maurice Gingras (1991) indiquent qu'au-delà des compétences intellectuelles, les enseignants agissent sur « les autres composantes de la personnalité des élèves que sont les attitudes, les valeurs, les intérêts, les sentiments et la motivation. » (p.15).

Pour conclure cette partie, il est possible de dire que l'action de la famille et de l'école est conjointe puisqu'elle permet à l'élève d'être au contact des autres et par cette occasion de vivre des expériences multiples. Or Dominique Morissette et Maurice Gingras notent bien l'importance de ces expériences :

> « Le développement affectif de l'enfant se fera si celui-ci vit des émotions ou des sentiments appropriés, s'il apprend à les décrire, à les interpréter, à les nommer et s'il apprend à se comporter de façon consciente et autonome conformément aux attitudes et aux valeurs qu'il a décidé d'intérioriser. Autrement dit, l'enfant est le principal architecte de sa personnalité. » (p.16)

D- Le « *care* » et l'autonomie des élèves

Comme je l'ai précisé précédemment le « *care* » peut parfois sembler aller vers une perte d'autonomie de la personne qui reçoit l'aide. Or Luca Pattaroni (2011) indique que « […] le cadre institutionnel fait surgir une exigence forte de respect de l'autonomie de celui qui est aidé. La prise en charge doit alors se symétriser et devenir une pédagogie de l'autonomisation et de la responsabilisation. » (p.212). Autonomie et responsabilité sont des objectifs à atteindre pour les élèves. Ainsi en se positionnant dans le fonctionnement institutionnel, l'enseignant aide l'élève à accéder à ces objectifs. De plus, un autre type de relation se met en place, une relation de déstabilisation. En effet Pascale Molinier (2011) indique qu'« il n'est pas possible de prendre en considération la vulnérabilité d'autrui sans mobiliser sa propre sensibilité, donc sans prendre le risque d'être déstabilisé par les manifestations de sa propre subjectivité. » (p.343). C'est pourquoi il est important, avant de devenir pourvoyeur du soin, de se connaitre et de savoir gérer ses propres émotions.

III- Le « *care* » et l'affectivité dans les programmes du cycle 3.

Dominique Morissette et Maurice Gingras dès 1991 indique la nécessité que les programmes fassent référence au domaine affectif pour que tous les enseignants prennent en compte ce paramètre. Les programmes de 2008 et le socle commun de connaissances et de compétences y font d'ailleurs référence.

A- Le français : le vocabulaire et l'expression

Les sentiments et les émotions ont un rôle certain dans les apprentissages et dans le vivre ensemble. Or, jusqu'à l'âge adulte, les enfants ou adolescents maîtrisent encore mal leurs propres émotions et leurs manifestations. Il s'agit alors pour l'école de développer une meilleure connaissance et maîtrise des sentiments et émotions par deux biais : le vocabulaire et l'expression.

Le Bulletin officiel de 2008 indique que « l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. ». De façon générale, le vocabulaire permet donc une expression précise nécessaire dans les relations avec les autres. Les progressions de 2012 apportent des précisions sur le type de vocabulaire qui sera étudié au cycle 3 et plus précisément en CM2 : « Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). ». L'utilisation du verbe « commencer » indique bien la difficulté pour des élèves de cet âge à comprendre ces notions abstraites. Sandra Laugier (2011, p.368) explique la nécessité de travailler sur les émotions et sentiments. Pour elle, il est nécessaire pour les activités du *« care »* de reconnaître les expressions des personnes et donc de façon liée les émotions. Ainsi, le fait de détecter chez l'autre une émotion permet de produire une réponse adaptée. Sandra Laugier précise que « Cette lecture de l'expression, qui rend possible de répondre, est un produit de l'attention du *care* » (p.368).

La maîtrise du langage oral intervient également dans les compétences sociales. En effet, bien se faire comprendre et bien comprendre les autres permet de développer des relations harmonieuses. Sandra Laugier aborde d'ailleurs l'importance du langage dans le rôle du care « cette capacité d'expression n'est pas purement instinctive ou affective, elle est *conceptuelle* et *langagière*- c'est notre capacité à bien faire usage des mots, et à les utiliser dans de nouveaux contextes, à répondre/réagir correctement » (p.367). Ainsi, cette compétence d'expression orale est intimement liée à une utilisation réfléchie du vocabulaire. Les programmes de 2008 vont dans ce sens, puisqu'il est demandé à l'élève d'être capable :

> « d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. ».

Les progressions de 2012 insistent sur les capacités de l'élève à débattre « Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. ». Cette capacité à débattre fait également l'objet d'instruction en enseignement moral et civique.

B- L'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique a été rénové par l'arrêté du 12 juin 2015 et est paru le 21 Juin 2015 au Bulletin Officiel. C'est sur ce texte que nous allons nous appuyer.

<u>Principes généraux</u>

Ce texte, mis en place depuis la rentrée 2015, présente une nouvelle vision de l'enseignement moral et civique. En effet, il est en rupture avec ce qui était en place depuis une dizaine d'années où cet enseignement consistait en la transmission frontale de valeurs républicaines. Il s'organise autour de quatre principes :

> « a) penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie)
>
> b) comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline)
>
> c) reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ;
>
> d) construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). »

Ainsi, si la transmission des valeurs Républicaines persiste, elle s'accompagne d'une prise en compte de l'autonomie et du souci des autres qui peuvent être abordés de façon transversale dans l'ensemble des principes énoncés par ce texte.

De même, on retrouve le « care » dans les valeurs que fait partager l'enseignement moral et civique comme la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations, mais aussi dans la sensibilité qu'elle développe :

> « La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. »

Ainsi cette partie sur la sensibilité m'intéresse particulièrement puisque j'ai précédemment indiqué l'influence de la sensibilité c'est-à-dire des émotions et des sentiments à la fois sur l'estime personnelle, sur la qualité des apprentissages et l'implication dans la tâche scolaire, mais également leurs influences sur les rapports humains.

On peut donc dire que l'enseignement moral et civique se vit à travers des situations particulières mises en place lors de séances qui vont permettre de développer une sensibilité, des valeurs, des pratiques mais il se vit également au quotidien en permettant aux élèves de réinvestir tous ces apprentissages dans des situations réelles. D'ailleurs, ce texte insiste sur l'importance de l'enseignement moral et civique dans la construction de la personne il « favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité ».

<u>Le cycle 3</u>

Dans chaque cycle, une même organisation est mise en place. Quatre parties composent cet enseignement moral et civique : « La sensibilité : soi et les autres », « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres », « L'engagement : agir individuellement et collectivement ». Bien que toutes ces parties contribuent au développement du souci des autres, je vais m'attacher à développer celle sur la sensibilité. Les objectifs pour le cycle 3 étant alors :

« - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.

- Se sentir membre d'une collectivité. »

Les connaissances, compétences et aptitudes sélectionnées dans cette partie sont :

> « - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe.
> - Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.
> - Respecter autrui et accepter les différences.
> - Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude. »

Pour permettre aux élèves d'atteindre ces objectifs, j'ai choisi de mettre en place parallèlement aux séances de vocabulaire sur les émotions et sentiments, des discussions à visée philosophique.

<u>Les discussions philosophiques.</u>

Le débat philosophique, où discussion à visée philosophique, ou encore débat réflexif a fait son retour dans les programmes de l'enseignement moral et civique en 2015. Michel Tozzi, reprit par Patrick Tharraut (2007), définit le débat philosophique en ces termes :

> « Une interaction en langue maternelle où chaque individu, à partir de notions ou/et de questions fondamentales, s'implique personnellement dans une communauté de recherche, pour user de sa raison en interrogeant le problème posé, en analysant ses termes, en cherchant une solution argumentée et universellement partageable, dans un cadre garantissant une éthique communicationnelle, et la rigueur cognitive d'une progression de la pensée par rapport au thème débattu » (p.30).

Cette définition donne des précisions sur les compétences et capacités travaillées par le débat philosophique. C'est une activité qui permet de penser par soi-même en s'inspirant, en réfléchissant aux idées des autres. Avec des idées complémentaires qui lui sont apportées, l'élève enrichit et structure sa réflexion et en acceptant des idées contradictoires, une certaine ouverture d'esprit se met en place. C'est aussi un exercice d'écoute et d'expression. Patrick Tharrault (2007) partage cette idée et insiste sur le fait qu'un débat philosophique n'est pas un simple échange d'idées mais au contraire « un effort intense d'écoute et de compréhension, et la nécessité d'une expression structurée afin d'être compris » (p.25). Il note également

que, pour qu'un débat soit constructif, il faut que les élèves aient une certaine culture du débat, c'est-à-dire une certaine habitude. En effet, Patrick Tharrault (2007) met en garde sur l'envie de raisonner avec des élèves de cycle 3 comme avec des adultes. La conceptualisation c'est-à-dire le passage de l'énoncé empirique à la théorie scientifique ou philosophique nécessite une capacité d'abstraction que l'enfant n'acquiert que tardivement. Ainsi, il s'agit pour les débats philosophiques d'aborder avec des élèves des sujets proches d'eux qui permettront un moindre effort de conceptualisation comme le bien et le mal, le bonheur... En effet, il s'agit bien à l'école primaire d'une initiation au débat philosophique qui permet de créer une certaine habitude de ce genre de discussion, discussion qui ne mènera pas à une réponse scientifique « juste ».

Michel Tozzi (2012) définit trois piliers du débat philosophique. Le premier est « le développement d'une culture de la question » (p.38) puisque les élèves formulent eux-mêmes les questions du débat. Le deuxième est la présence de « supports écrits à la fois narratifs, pour faciliter l'identification des enfants aux personnages et situations, et à contenu fortement anthropologiques, induisant les grandes problématiques philosophiques. » (p.38). Ainsi les supports des débats philosophiques sont nombreux : littérature, œuvres picturales … mais pour travailler sur les sentiments et leurs attributs, j'ai choisi d'utiliser les philo-fables de Michel Piquemal et Philippe Lagautrière. Le dernier point important est celui de « l'instauration dans la classe d'un lieu organisé de parole d'échange sur les problèmes humains, à la parole démocratiquement partagée, mais avec une exigence critique, où le devoir d'argumentation est la contrepartie du droit d'expression. » (p.38).

Ainsi par la forme de discussion à visée philosophique et par les thèmes abordés relatifs aux sentiments, émotions et à leurs attributs, mais aussi à des valeurs humaines, j'essaierai de développer le « souci des autres » chez les élèves.

C- Le socle commun de compétences et de connaissances de 2005

Dans le socle commun de connaissances et de compétences, le souci des autres peut intervenir principalement dans deux grandes compétences : les compétences sociales et civiques (6) et l'autonomie et l'initiative (7). Sur le site Eduscol, sont déclinées en items ces compétences. Pour la compétence 6 il s'agit de « vivre en société » et « se préparer à la vie de citoyen ». Je vais m'intéresser au premier et notamment aux attitudes qui sont attendues :

> « La vie en société se fonde sur :
> - Le respect de soi ;
> - Le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
> - Le respect de l'autre sexe ;
> - Le respect de la vie privée ;
> - La volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
> - La conscience que nul ne peut exister sans autrui :
> - Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
> - Sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
> - Nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde. ».

Ainsi dans ces attendues en matière d'attitude à la fin de la scolarité obligatoire, on peut mettre en avant les termes de respect, de conscience et de responsabilité qui sont intimement liés au souci des autres. D'ailleurs on ne peut que remarquer dans ce court extrait la présence de cet « autre ».

IV- Problématique et hypothèses :

Après cet éclairage théorique sur la notion de « care » je me demande : « En quoi le travail sur les émotions et les sentiments ainsi que sur les débats philosophiques peuvent-ils améliorer l'ambiance de classe en développant des qualités relationnelles ? ».

Différentes hypothèses s'offrent alors à moi :

- Si je mets en place des débats philosophiques alors les élèves développeront des compétences d'écoute, de respect, et d'expression permettant d'améliorer l'ambiance de classe.

- Si je mets en place un travail sur les sentiments et les émotions alors les élèves pourront développer des savoirs sur la connaissance de soi et des autres en identifiant les émotions.

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE

I- Le cadre

L'étude porte sur une classe de 22 élèves de CM2 d'une école de 5 classes à Beaugency. Les élèves de CM2 ont toujours été dans la même classe, ils se connaissent donc très bien. Le climat de cette classe est pesant, les élèves se disputent régulièrement avec coups et insultes, ont du mal à travailler ensemble et même à s'écouter, se parler non violemment. Ces conflits perdurent d'année en année et cette classe est jugée « compliquée » par l'équipe enseignante. Les difficultés scolaires sont également nombreuses et plusieurs élèves sont en grande difficulté : un élève a réintégré l'école suite à sa sortie de CLIS il y a deux ans, trois élèves en grande difficulté scolaire sont en opposition constante avec l'enseignante titulaire de la classe et davantage avec moi-même. Ces élèves provoquent de grandes tensions au sein de la classe. Une autre élève n'est présente qu'en début d'après-midi dans la classe de CM2, elle est intégrée à la classe de CP/CE1 le reste de la journée. Son intégration dans la classe est difficile et elle est rejetée par ses camarades de CM2. Il est également important de noter que le contexte social est très difficile à Beaugency et que certains élèves sont en souffrance familiale.

II- Présentation du questionnaire

A- Qu'est-ce qu'un questionnaire ?

Pour construire un protocole me permettant de vérifier mes hypothèses j'ai voulu utiliser un outil de recherche qui me permette d'obtenir des réponses de l'ensemble des élèves : le questionnaire. Ainsi je pourrai m'intéresser aux ressentis des élèves et à leur perception du climat général de la classe.

Le questionnaire est une « série de questions auxquelles on doit répondre » (dictionnaire Larousse *en ligne*), ici, dans le but d'une enquête. Il s'agit donc de recueillir des informations auprès d'un panel de personnes. Il existe plusieurs types de questions dont deux sont utilisés dans ce questionnaire :

- les questions fermées où une seule réponse est possible, ce qui en facilite le traitement puisque les réponses sont proposées ;

- les questions ouvertes permettent de recueillir des réponses nuancées. Ainsi, nous obtenons une grande diversité de réponses mais un risque d'aboutir à des digressions.

B- Pourquoi choisir un questionnaire ?

Choisir de réaliser un questionnaire est cohérent avec ma problématique puisque pour estimer le climat de classe, il faut recueillir les sentiments de l'ensemble des élèves. De plus, j'ai choisi de traiter les données de manière quantitative pour pouvoir noter une éventuelle évolution entre le questionnaire avant et après les séquences.

J'ai d'abord hésité entre deux outils : le questionnaire et l'entretien. Cependant l'entretien ne m'aurait pas permis de recueillir l'ensemble des données pour tous les élèves. De plus, en choisissant le questionnaire, je pensais obtenir moins de gêne de la part des élèves. En effet je leur demande d'exprimer leur ressenti, d'indiquer ce qu'il faudrait améliorer, or je pense que le fait de leur demander de répondre non face à moi mais sur une feuille peut faciliter le fait de se confier.

Afin de noter une potentielle évolution des comportements dans la classe à la suite des apprentissages, j'ai demandé aux élèves de répondre à un même questionnaire avant et après les apprentissages.

C- Constitution du questionnaire

Dans le questionnaire (annexe 1, p.59), j'ai choisi d'utiliser, à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Il comporte 11 questions dont 9 questions fermées avec des subdivisions. J'ai choisi d'utiliser davantage des questions fermées car elles permettent, d'une part, une comparaison plus aisée entre les deux questionnaires et d'autre part, un traitement quantitatif des réponses révélant plus facilement une

évolution. Les deux questions ouvertes me permettent d'obtenir des réponses plus nuancées et personnelles.

Une réflexion sur les questions a été nécessaire pour obtenir une formulation la plus neutre possible. De même, pour ne pas trop orienter les réponses des élèves sur les questions fermées j'ai choisi de demander aux élèves d'entourer des numéros de 0 (pas du tout) à 3 (beaucoup) soient 4 numéros. Le fait d'avoir quatre choix possibles permet aux élèves d'apporter une réponse nuancée.

J'ai également mis en place une progressivité dans ce questionnaire puisqu'on va du général au particulier. En effet, les questions 1 à 6 permettent d'estimer le « bien-être » de l'élève dans la classe puisque la problématique porte bien sur le climat de classe. De plus, les questions permettent de juger de l'évolution des compétences suite aux débats philosophiques (questions 7 et 8) puis l'évolution des compétences suite à la séquence sur les émotions et sentiments (questions 9 et 10).

Je vais maintenant m'intéresser dans le détail à ces questions.

Les questions 1 à 6 me permettent de qualifier la qualité du climat de classe. La première question reste générale puisque l'élève doit indiquer s'il aime aller à l'école. Le rapport à l'adulte est également évalué par les élèves avec les questions 3 et 5, tout comme le rapport aux autres élèves avec les questions 2 et 4. La question 6, question ouverte, me permettra d'avoir des avis un peu plus personnalisés et de dresser une « photographie » à un instant donné de l'état affectif des élèves avec les explications justifiants cet état.

Les questions 7 et 8 me permettent de qualifier l'effet des débats philosophiques sur le comportement des élèves et notamment sur les capacités d'écoute et d'expression.

Les questions 9 et 10 me permettent de qualifier l'efficacité du travail sur les émotions à savoir si les élèves savent gérer les émotions et les reconnaitre chez les autres.

Enfin la question 11, question ouverte, me permet de recueillir les avis des élèves sur les points qui, selon eux, doivent être travaillés afin de poursuivre le travail sur l'amélioration du climat de classe. Les réponses à cette question me permettront de mener une discussion sur la vie de la classe et d'échanger sur les propositions faites.

D- Diffusion des questionnaires

Le premier questionnaire a été distribué le jeudi 4 février avant la récréation de l'après-midi soit à 14h30, A cette date, les séquences d'apprentissage n'ont pas été menées. En choisissant cet horaire, j'espère limiter l'impact des tensions des récréations. En effet, les récréations qui sont souvent l'occasion de disputes pour les élèves influencent l'ambiance de classe : les élèves entrent en classe énervés et il faut attendre quelques minutes pour que le climat s'apaise et devienne propice au travail. Ainsi en faisant passer ce questionnaire après une heure passée en classe j'espère que le ressenti indiqué correspondra uniquement à l'ambiance de classe à ce moment.

Après avoir distribué le questionnaire, j'ai expliqué aux élèves que je voulais améliorer le climat de la classe et pour cela que j'allais mettre en place des apprentissages mais que j'avais besoin de leur avis. J'ai également indiqué qu'ils repasseraient ce questionnaire après les apprentissages. J'ai ensuite lu chaque question et laissé du temps pour répondre à la question. J'ai fait attention lors de ma lecture de ne pas influencer les élèves dans leur choix des réponses. La première question, une question fermée, a nécessité une explication sur la signification de chaque chiffre. Ensuite cela s'est enchainé relativement rapidement. Les questions ouvertes ont posé quelques difficultés à certains élèves qui ne savaient pas « quoi répondre ». Je leur ai donc dit que s'il n'avait rien à écrire ce n'était pas grave. Ce questionnaire a nécessité environ 15 minutes.

Le deuxième questionnaire a été distribué dans les mêmes conditions le jeudi 31 mars, en milieu d'après-midi également. A cette date, les séquences d'apprentissages sont terminées. Les élèves ont compris le principe du questionnaire, il y a donc moins de questions de la part des élèves et il est réalisé plus rapidement.

III- Présentation des séquences

A- Une séquence de français : vocabulaire et rédaction

J'ai réalisé une séquence de français permettant de travailler deux sous-domaines du français qui sont le vocabulaire et l'expression écrite. La séquence de français mise en place comporte 7 séances, la fiche séquence est présentée en annexe 3, (p.63) . Cette séquence porte sur la poésie et les sentiments. Les objectifs de cette séquence sont les suivants :

- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.
- Utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments).
- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'exprimer à l'oral pour justifier un choix, une opinion.

Pour atteindre ces objectifs, j'ai d'abord demandé aux élèves de choisir un poème de façon libre en recherche à la maison ou à l'école à l'aide d'un corpus de texte. Le but de ce choix est de laisser les élèves exprimer leur sensibilité face à un texte, dégager le sentiment principal, mais aussi respecter le choix des autres. Ce poème sera par la suite appris et récité.

Après avoir découvert ce qu'est un calligramme à l'aide des œuvres de Guillaume Apollinaire, chaque séance d'une heure se compose d'un rituel poétique où l'enseignante lit un poème et demande aux élèves ce qu'ils ressentent, imaginent à la lecture de ce poème, puis quelques élèves récitent leur poésie en justifiant leur choix, enfin cette séance se termine par le travail d'écriture de calligrammes. Les fiches de préparation des séances sont présentées en annexes 4 à 8 (p.65 à 76). J'ai choisi d'utiliser des calligrammes car dans ces textes, il y a une rupture avec la poésie scolaire traditionnelle faite de rimes et de vers standardisés. Je voulais que les élèves se concentrent sur l'évocation des sentiments, sur les mots utilisés. Cette séquence se termine par l'exposition des calligrammes. Certains calligrammes réalisés par les élèves sont présentés en annexe 9 (p.77).

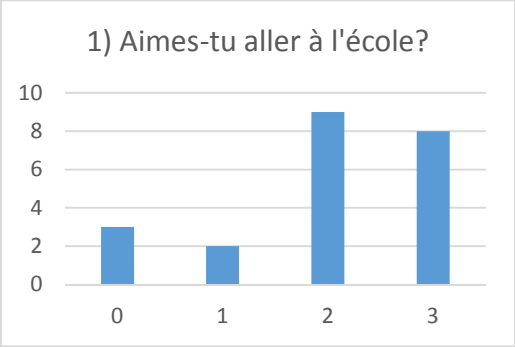
B- Une séquence d'EMC : les discussions à visée philosophique

J'ai mis en place une séquence de 6 séances, d'une durée de 45 minutes chacune. La fiche de préparation correspondant au déroulement d'un débat est présentée en annexe 10, (p.81). Le thème de chaque débat est présenté à travers un écrit littéraire bref. J'ai attribué aux élèves certains rôles définis par Michel Tozzi (2012) : A chaque séance, un nombre restreint d'élèves participe au débat. J'ai volontairement choisi un petit nombre, 9 élèves, pour que chacun puisse avoir un temps de parole convenable. Les autres élèves se voient attribuer les rôles d'observateur, de président, de journaliste et de synthétiseur. Les observateurs doivent se concentrer sur un élève particulier, définit au préalable, et remplir une grille d'observation présentée en annexe 11 (p.83). Ce travail d'observation permet aux élèves observateurs de prendre conscience des enjeux du débat et pour les élèves observés, il s'agit d'évaluer leur comportement de débateurs et de l'améliorer suite aux indications de la grille. Le président régule les prises de parole à l'aide d'un bâton de parole, ils veillent également au bon déroulement du débat. Les journalistes, deux ici, prennent en note les arguments du débat pour fournir des informations au synthétiseur chargé de construire un résumé du débat pour la classe. Un travail sur l'argumentation a été réalisé au préalable. Les textes qui ont été utilisés pour les débats ainsi que quelques exemples de synthèse sont présentés en annexe 12 (p.84).

TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

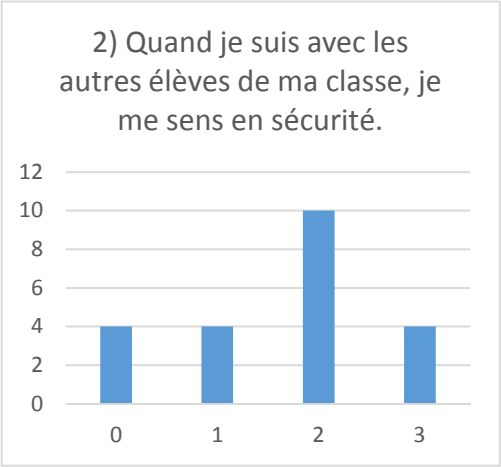
I- Analyse du premier questionnaire

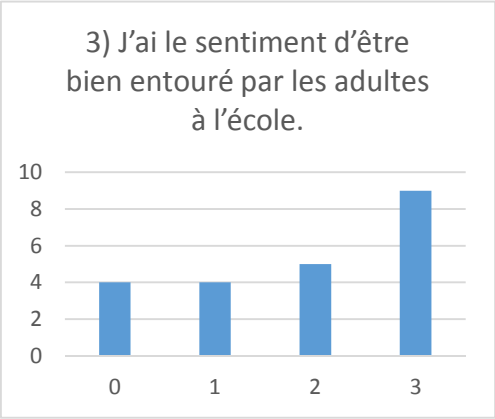
Les réponses à ce premier questionnaire ont été recueillies le jeudi 4 février avant les séquences d'apprentissage. Toutes les réponses sont présentées en annexe 2 (p.61). Je vais analyser, pour chaque question, les réponses fournies par les élèves. Pour respecter l'anonymat des élèves et pour faciliter l'exploitation de ce questionnaire, les élèves seront nommés par des lettres (de A à V).



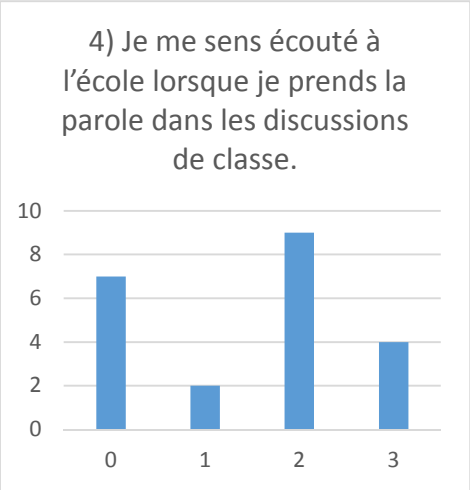
Malgré l'ambiance pesante et des relations difficiles entre élèves, il semble que les élèves apprécient aller à l'école puisque huit élèves aiment beaucoup aller à l'école et neuf aiment y aller. Ceci est important puisque l'on sait le lien établi entre l'envie et la réussite des élèves.

La réponse à cette deuxième question révèle assez bien mon ressenti. Les élèves ont beaucoup de mal à cohabiter et sont agressifs les uns envers les autres. D'ailleurs seuls quatre élèves sur vingt-deux se sentent totalement en sécurité avec leurs camarades.



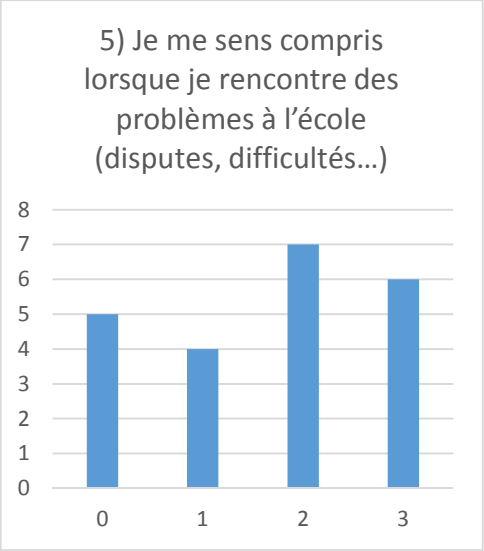


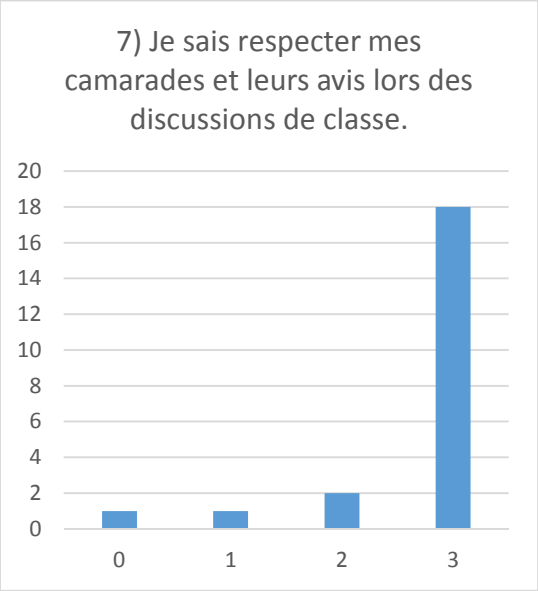
Ce sentiment d'insécurité semble être confirmé par le ressenti des élèves au sujet des adultes. Pour huit d'entre eux les adultes ne les entourent peu ou pas assez. Ainsi le sentiment d'insécurité nait de deux paramètres : les relations entre élèves et les relations avec les adultes de l'école.



Lors des activités de groupe, des mises en commun, certains élèves semblent incapables d'écouter leurs camarades. Ceci participe à la dégradation du climat de classe. Cependant, seule une partie des élèves a pris conscience de ces difficultés puisque huit élèves sur vingt-deux reconnaissent ne pas se sentir écoutés. En posant cette question, je pensais avoir des réponses beaucoup plus négatives.

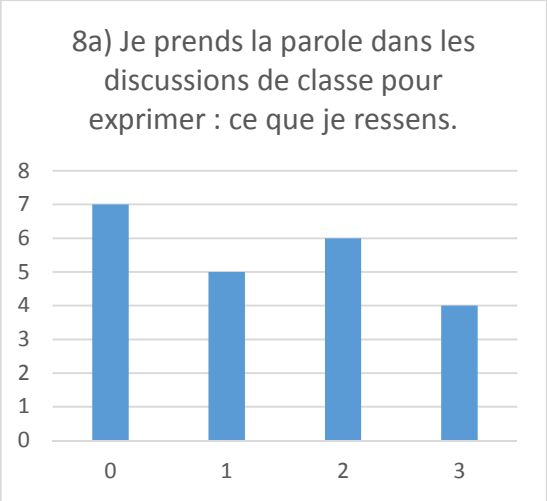
Le fait de se sentir compris par les adultes permet, en certaines occasions, de désamorcer les conflits avec l'aide d'un adulte, de pouvoir se confier plus facilement à l'adulte. De même, recueillir ces opinions permet de repérer les élèves pour lesquels il faut accorder plus d'attention car ils peuvent ne pas venir à la rencontre des adultes lors des problèmes survenus en classe ou dans l'école et dans ce cas se replier sur eux-mêmes.

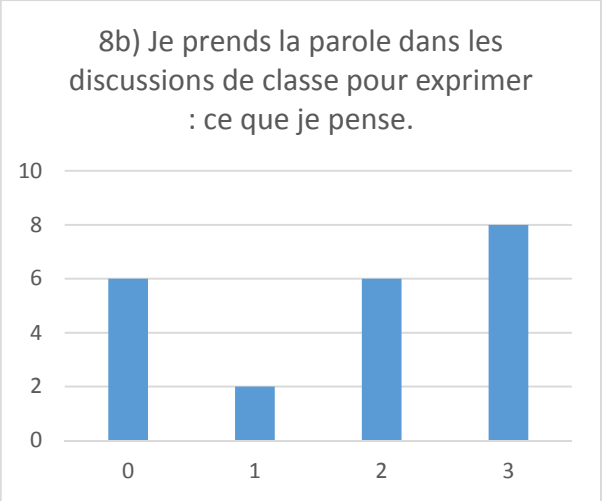




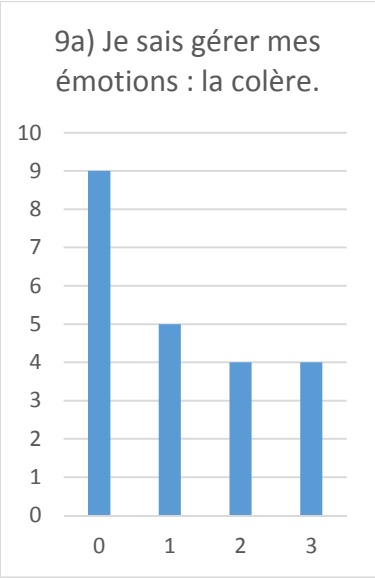
Cette question est en écho avec la question 4 « Je me sens écouté à l'école lors des discussions de classe ». En effet, pour se sentir écouté, il faut que les autres élèves sachent respecter la parole. Or si sept élèves ne se sentent pas écoutés, deux seulement avouent ne pas ou peu respecter leurs camarades et leurs avis. Cela semble contradictoire. Il est possible de justifier ceci par la difficulté de se remettre en question, surtout pour des élèves qui se sentent menacés par leurs camarades. Ainsi il est plus facile de dire que l'on ne se sent pas écouté que de dire que l'on ne respecte pas ses camarades lors des discussions.

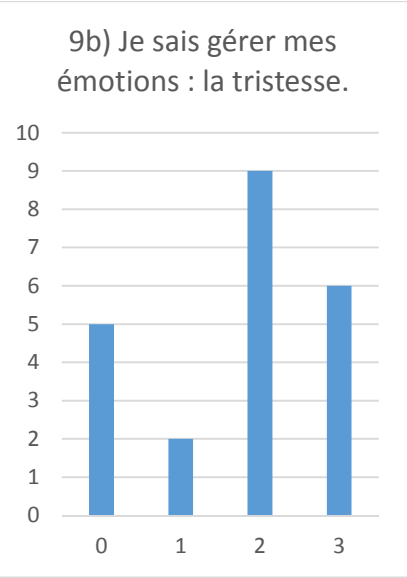
Je vais maintenant m'intéresser aux réponses de la question 6 « Comment te sens-tu dans la classe ? ». Treize élèves (A, D, E, F, G, I, K, L, P, Q, S, U, V) se disent se sentir bien ou assez bien dans la classe mais certains apportent des nuances. Alors que les élèves F, G, P se disent tout-à-fait bien dans la classe, les élèves A, D, E, I, J, L, Q, S, T, V indiquent que ce sentiment de bien-être est contredit par les relations avec les autres élèves. L'élève D indique également des problèmes personnels qui viennent perturber son état affectif en classe. Les élèves N et 0 se sentent « moyennement » bien dans la classe. N explique ce sentiment par un conflit avec un autre élève. Les élèves T, R, K, H et C ne se sentent pas bien dans la classe. L'élève R n'indique pas d'explication, mais C, H, K évoquent des relations aux autres difficiles et T évoque un bruit trop important en classe l'empêchant de se concentrer. L'élève B a répondu « je sais pas » à cette question.

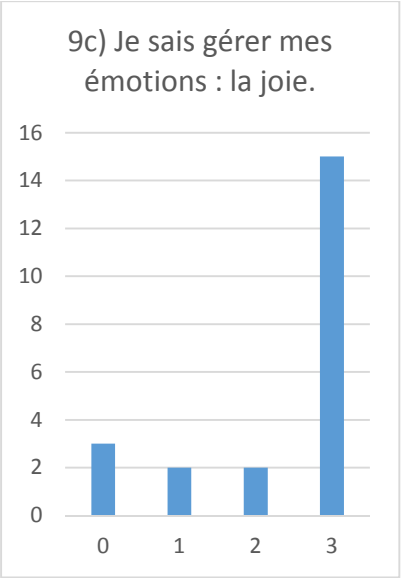




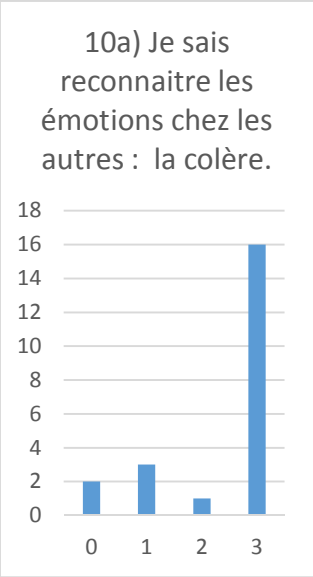
Dans ce climat d'insécurité, de rivalité entre élèves il est parfois difficile pour eux de s'exprimer. Parler de ses sentiments, de ce que l'on ressent est difficile pour une partie de la classe, douze élèves sur vingt-deux. En effet, dire que l'on est blessé par une opinion ou que l'on est en colère apparait comme une faiblesse. Il est plus facile pour eux de dire ce qu'il pense, donner leur avis puisque quatorze élèves le font facilement.

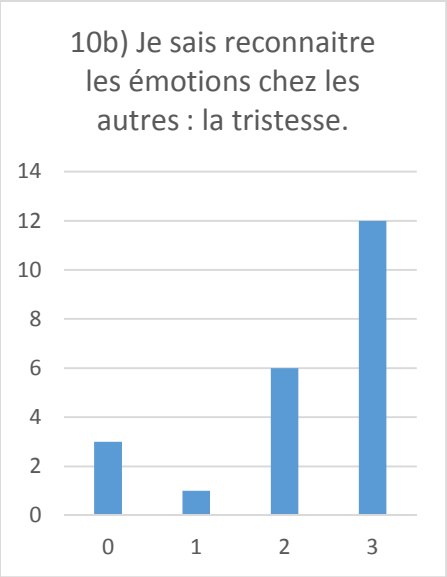


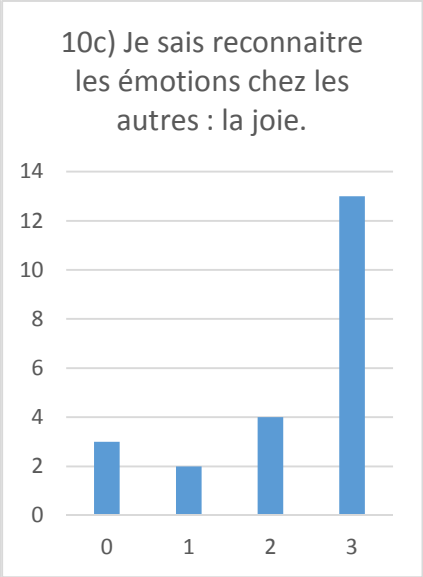




La gestion des émotions est un des critères primordiaux pour développer des relations harmonieuses avec ses camarades et les adultes. Or, en fonction des émotions, la colère, la tristesse et la joie la gestion de soi varie. Pour quatorze élèves la gestion de la colère n'est pas ou peu acquise et la tristesse pour sept élèves de la classe. La joie est mieux gérée puisque dix-sept élèves pensent la gérer facilement ou très facilement. On peut d'ailleurs tout-à-fait comprendre que pour ces enfants les émotions « négatives » les submergent d'autant plus que les émotions « positives ».





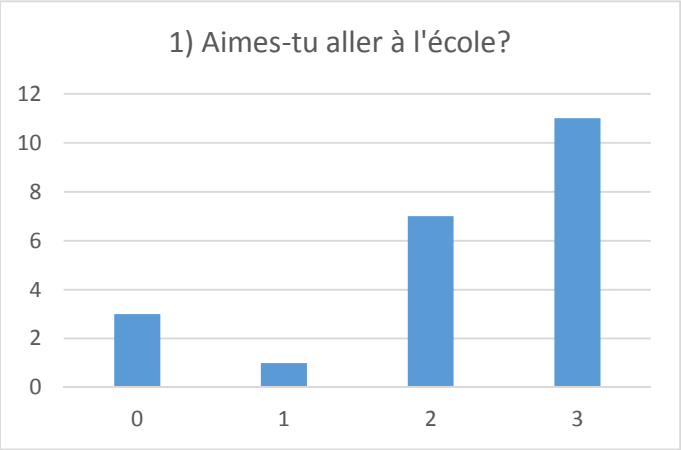


La reconnaissance des émotions chez les autres est l'autre qualité nécessaire pour établir une relation harmonieuse avec les autres. En effet il faut reconnaître les émotions chez les autres afin de pouvoir créer un feedback dans la communication et ainsi adapter son comportement à la situation. De façon générale, les élèves estiment bien reconnaitre les émotions chez les autres : dix-sept élèves sur vingt-deux pour la colère et la joie et dix-huit pour la tristesse. Le fait que les élèves soient habitués à côtoyer ses sentiments dans l'école peut justifier ces « bons » résultats.

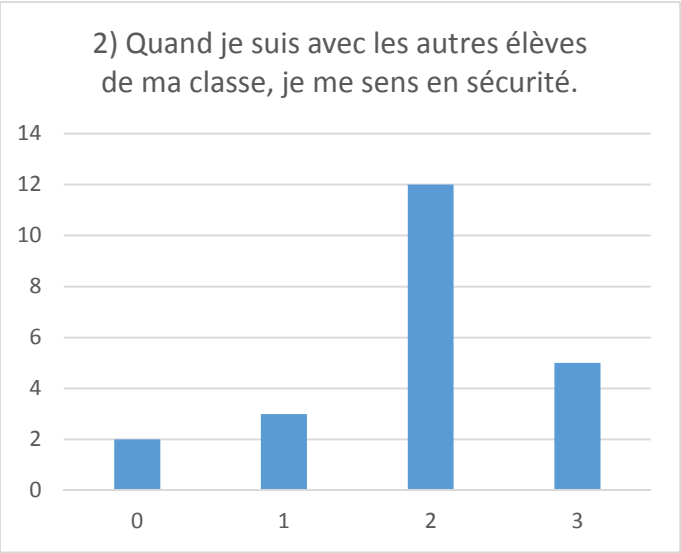
Je vais maintenant m'intéresser aux réponses de la question 11 « Que pourrait-on faire pour améliorer l'ambiance de classe ? ». Les élèves A, C, E, H, I, J, K, L, M, P proposent de changer leur comportement ou le comportement des autres élèves notamment d'arrêter les bavardages et les attitudes agressives. Les élèves D, G, I et S proposent de mettre en place de nouvelles règles ou de nouveaux « outils » pour améliorer l'ambiance de classe tels que des punitions, un affichage avec les avertissements. Les élèves B, F, N, O et S ne savent pas quoi proposer et l'élève S qu'il n'y a rien à améliorer.

II- Analyse du deuxième questionnaire

Les réponses de ce deuxième questionnaire ont été recueillies le jeudi 31 mars après les séquences d'apprentissage en français et en EMC. L'attribution des lettres pour nommer les élèves est identique au premier questionnaire. Les résultats sont présentés en annexe 13 (p.86).

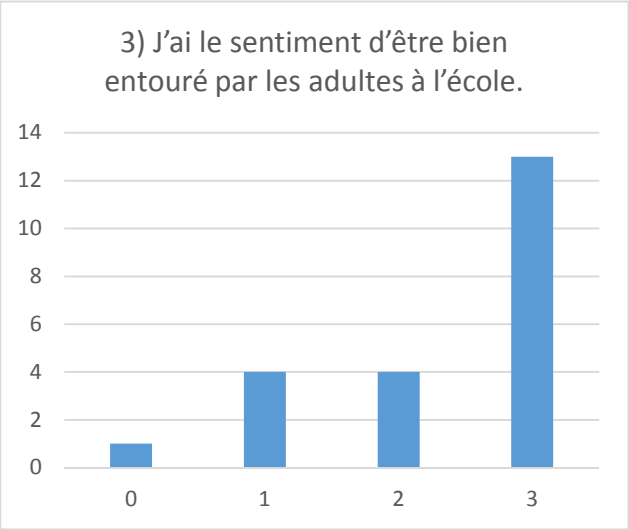


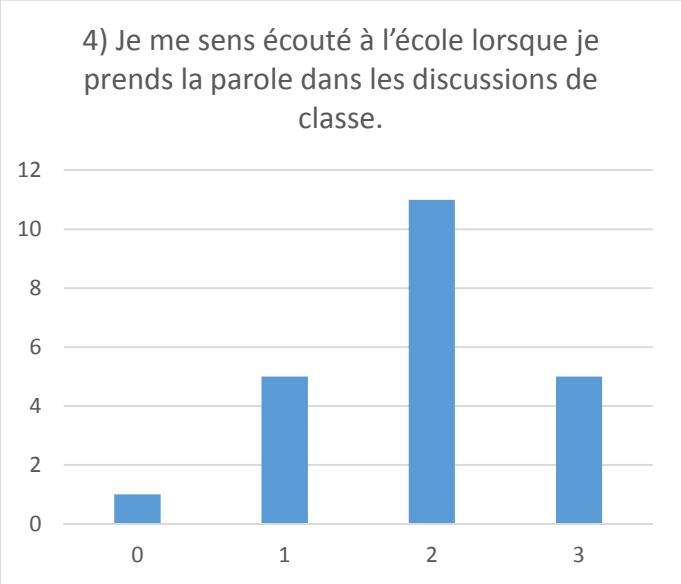
Fin mars, les élèves se disent aimer l'école puisque onze élèves aiment beaucoup y aller et sept élèves aiment y aller.



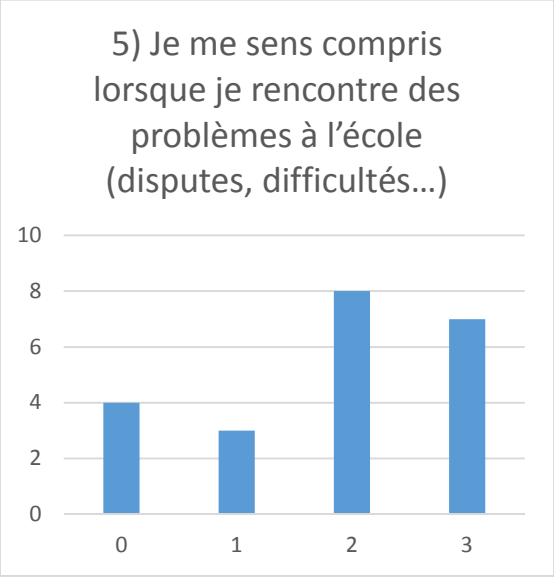
La sécurité, élément indispensable à l'épanouissement de l'élève tant sur des points psychologiques qu'intellectuels, n'est pas assez présente à l'école pour cinq élèves dont deux qui ne se sentent absolument pas en sécurité.

Les élèves se sentent bien entourés par les adultes, d'ailleurs une majorité d'élèves, treize sur vingt-deux, se disent très bien entourés. Cependant il faut noter que cinq élèves pensent ne pas être assez entourés notamment pour un élève qui évalue la qualité de l'entourage à zéro.



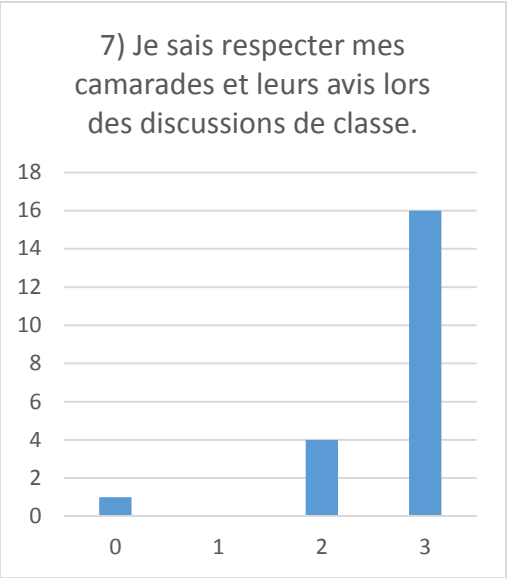


Les élèves de cette classe se sentent bien écoutés lorsqu'il y a des discussions de classe, des mises en commun. En effet cinq élèves se sentent très ben écoutés, onze se sentent assez écoutés. Cependant six élèves se sentent peu ou pas écouté.

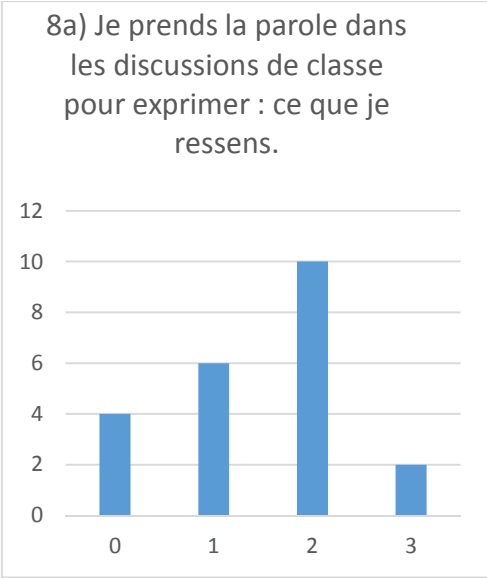


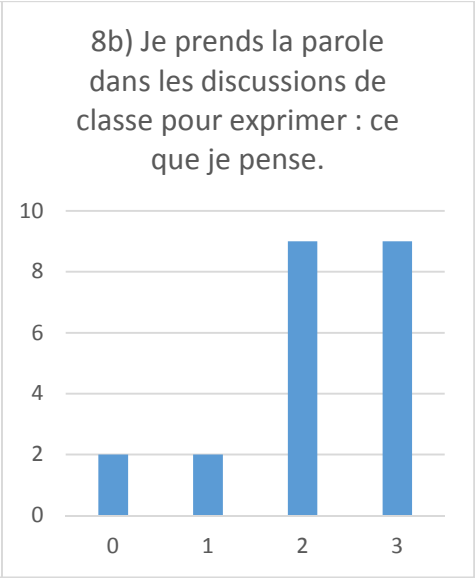
Les réponses à cette cinquième question sont assez éparses puisque quatre élèves ne se disent absolument pas compris lors des problèmes, trois très peu compris, huit bien compris et sept tout-à-fait compris. Ces réponses nuancées indiquent qu'un travail doit être mené pour améliorer ce point qui participe au climat scolaire.

Je vais maintenant m'intéresser aux réponses de la sixième question « Comment te sens-tu dans la classe ? ». Parmi ces vingt-deux élèves, quatorze (A, B, C, D, E, F, I, J, K, M, P, T, U, V) se disent se sentir très bien ou bien, 4 élèves (G, M, N, S) émettent un avis mitigé et avouent se sentir moyennement bien, enfin 4 autres élèves (L, O, Q, R) disent se sentir plutôt mal dans la classe. L'élève R n'évoque pas les raisons de ce mal-être alors que l'élève O évoque des problèmes familiaux et les élèves Q et L les mauvaises relations entre élèves de la classe. Deux élèves, H et I notent une amélioration depuis le premier questionnaire. H se sent mieux et I indique que le climat s'est amélioré.

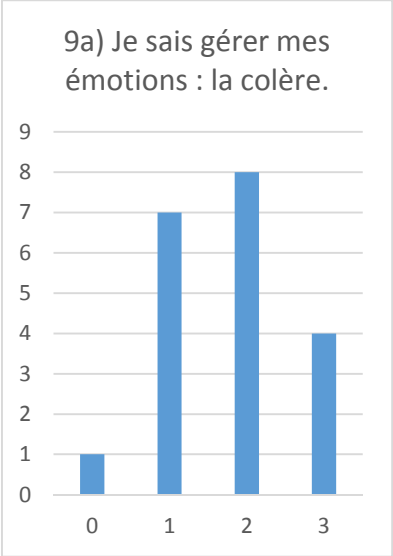


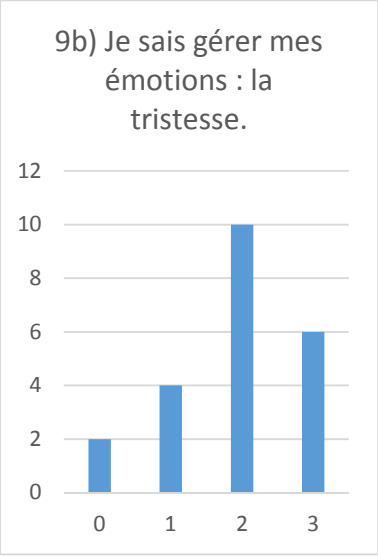
Presque tous les élèves s'estiment capables de respecter leurs camarades et leurs prises de parole. Seul un élève se pense tout à fait incapable. Cet élève (R) se sent mal dans la classe, il a l'impression d'être persécuté par ses camarades et a une très faible estime de lui.

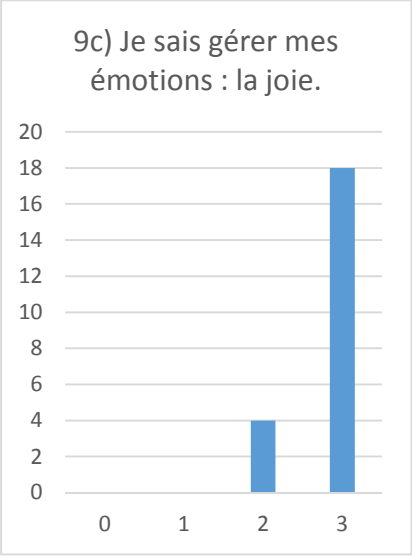




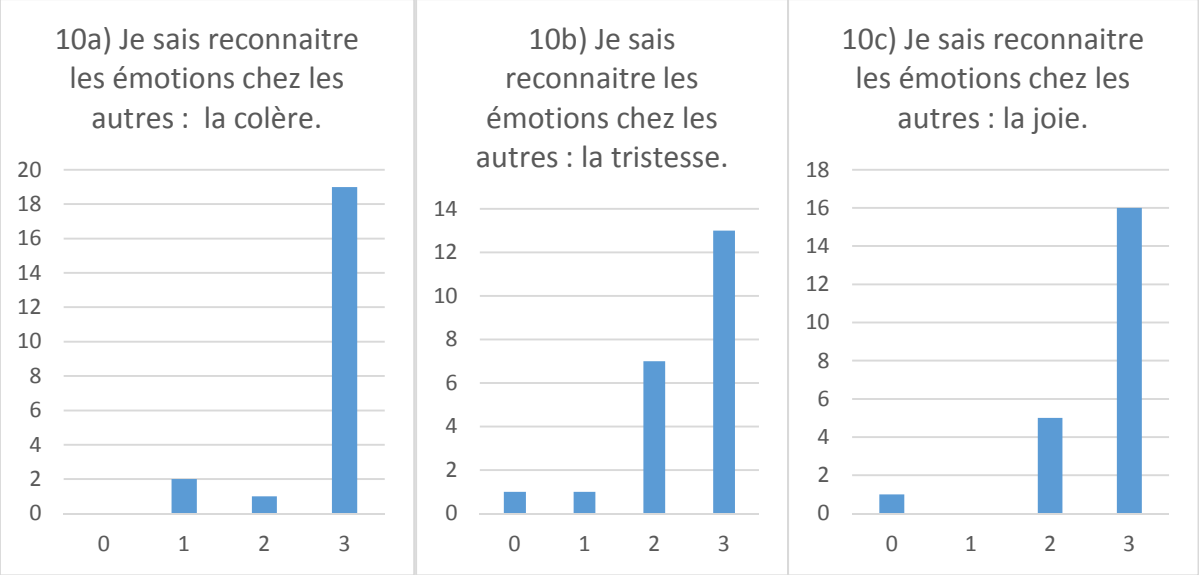
Dans les activités d'expression orale, les élèves s'estiment capables d'exprimer ce qu'ils ressentent de façon différente de ce qu'il pense. En effet, pour douze élèves il est facile ou très facile d'exprimer ce qu'ils ressentent alors que dix-neuf élèves avouent exprimer ce qu'ils pensent facilement ou très facilement. Ici encore, on peut associer cette différence de résultat à la difficulté d'exprimer ces sentiments dans une classe où les tensions entre élèves restent quotidiennes.







Ce deuxième questionnaire montre que la gestion des émotions est variable. Pour 8 élèves la colère est pas ou peu maitrisée et la tristesse pour 6 élèves de la classe alors que la joie est maîtrisée ou très maîtrisée par tous les élèves.



De façon générale, les élèves estiment bien reconnaitre les émotions chez les autres : vingt élèves sur vingt-deux pour la colère et la joie et vingt-et-un pour la tristesse. Il faut également noter la faible proportion, pour chaque sentiment, d'élèves ne sachant pas du tout reconnaitre les émotions chez les autres : aucun pour la colère, et un pour la tristesse et la joie.

Je vais maintenant m'intéresser aux réponses à la question 11 « Que pourrait-on faire pour améliorer l'ambiance de classe ? ».

Les élèves E, H, J, K, L, P, T, U, V, S, et Q proposent de changer leur comportement ou le comportement des autres élèves notamment au sujet des prises de parole pour cinq élèves (E, H, J, L, P), des moqueries et de l'écoute.

Les élèves D, G et M proposent de mettre en place de nouvelles règles ou de nouveaux « outils » pour améliorer l'ambiance de classe : L'élève D propose d'expliquer aux élèves leur mauvais comportement, l'élève G de revenir sur les règles de la classe, et l'élève M de mettre de punitions collectives.

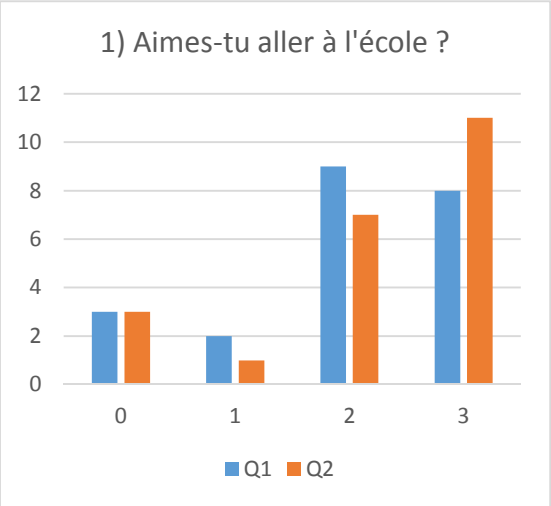
Les élèves C, F et O ne savent pas quoi proposer. Les élèves N et R indiquent qu'il n'y a rien à améliorer. Deux élèves n'ont rien répondu à cette question, on peut alors penser qu'ils ne savent pas quoi répondre ou qu'ils estiment qu'il n'y a rien à améliorer.

Enfin, un élève I note que le climat s'est amélioré.

III- Interprétation des réponses aux questionnaires

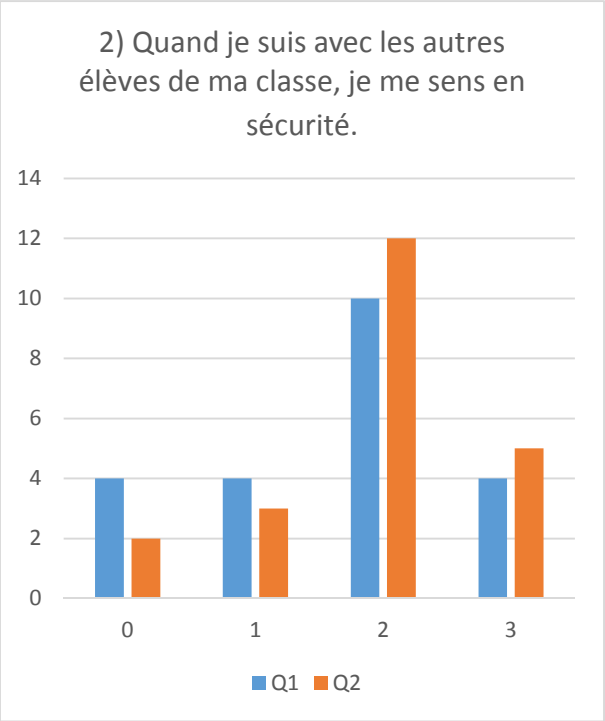
A- Quelles sont les évolutions entre les deux questionnaires ?

Pour interpréter les résultats de ces deux questionnaires, je vais les comparer. Ainsi, je pourrai voir ce que les différents apprentissages ont apporté aux élèves au niveau des compétences d'écoute, de respect, et d'expression ainsi que sur la connaissance de soi et des autres.

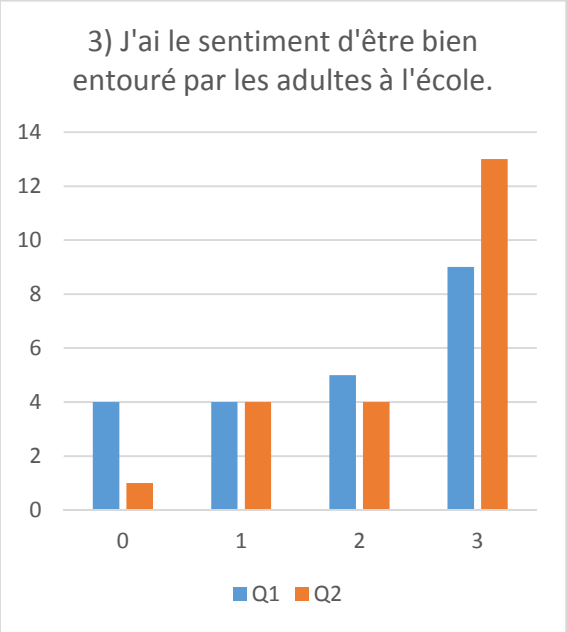


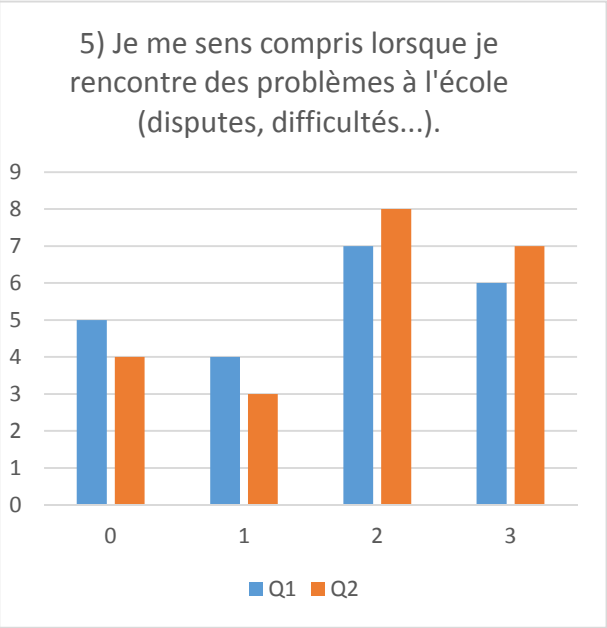
Entre les deux questionnaires, je peux constater que le nombre d'élèves n'aimant pas du tout aller à l'école est resté constant à trois élèves. Ainsi, deux élèves (M et R) n'ont pas changé d'avis. Si l'élève O a répondu 0 au premier questionnaire, il a répondu 2 au deuxième. Pour lui il y a donc eu une amélioration mais pour l'élève N, il y a eu une dégradation puisqu'il avait répondu 1 au premier questionnaire et 0 au deuxième. Cette dégradation, pour l'élève N, s'est également accompagnée d'un changement de comportement : il est devenu plus agressif. Il faut noter qu'il pensait changer d'école en période 4 et que cela ne s'est pas fait. Suite à cet évènement, il a totalement relâché ses efforts tant sur le comportement que sur le travail. Les dispositifs que j'ai mis en place, comme le contrat de travail, les fiches de comportement, n'ont pas permis à cet élève de diminuer son agressivité envers les autres élèves et les enseignants. Cependant, pour la plupart des élèves, je constate une amélioration des résultats pour cette question. Il faut dire que le climat de classe s'est considérablement amélioré sans que je ne puisse faire un lien direct entre cette amélioration et le travail mis en place.

Cependant, suite à mes recherches, mon comportement en tant qu'enseignant a également changé. Je pense qu'en ayant accordé plus d'attention au bien-être des élèves, au rôle des sentiments dans les apprentissages et dans les relations entre élèves, le climat s'est apaisé.



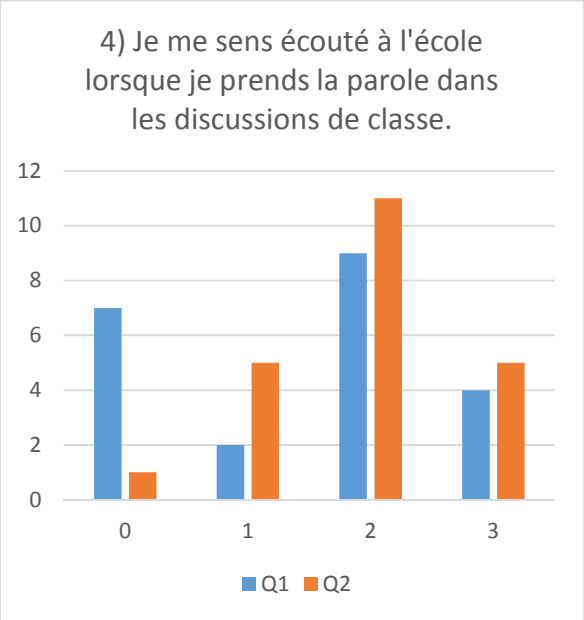
Je remarque que le nombre d'élèves se sentant peu ou pas en sécurité a diminué. Je pense que la pratique des débats philosophiques a pu participer à cette amélioration puisque lors des discussions les élèves ont appris à tenir compte des avis des autres, à les respecter. Ils ont également remarqué qu'il était possible de ne pas être d'accord sans, pour autant, se disputer. Cependant ce travail doit être poursuivi pour que tous les élèves puissent, au moins, accéder au niveau 2.

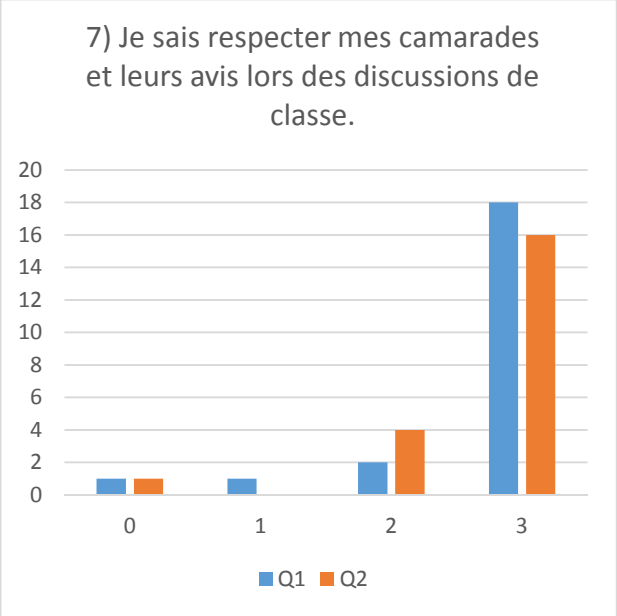




J'ai choisi d'interpréter ces deux questions en même temps car elles traitent toutes deux de la relation à l'adulte, enseignant, et à la confiance envers l'adulte.

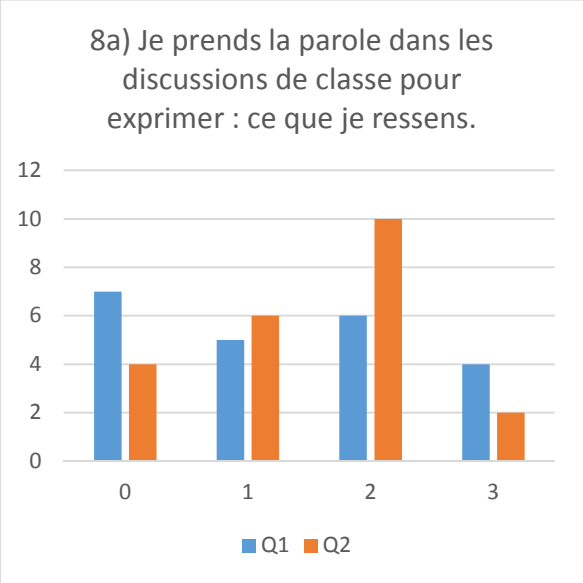
Les nombre d'élèves se sentant très bien entourés par les adultes a augmenté passant de neuf à treize. Dans le même temps, le nombre d'élèves ne se sentant absolument pas entourés a diminué passant de 4 à 1. Si ce résultat est encourageant, cela ne suffit pas, il faudra donc mettre en place de nouveaux dispositifs afin d'obtenir la confiance de tous les élèves. Je pense que cette amélioration est liée, non seulement au fait d'être plus à l'écoute, mais aussi grâce à des outils favorisant la communication comme les entretiens individuels pour les élèves ayant des problèmes de comportement, des contrats… Malgré ces éléments, les élèves ne se sentent pas plus compris lors des problèmes ou des difficultés puisque les élèves se sentant peu ou compris étaient neuf avant les séquences d'apprentissages et sept après. Ainsi, ce changement n'est pas assez significatif pour conclure que ce qui a été mis en place a permis de développer la confiance entre les élèves et les enseignants. Peut-être que le fait de n'être là qu'une fois par semaine ne suffit pas pour que les éléments mis en place agissent de façon significative sur les élèves. Ainsi, suite à ces deux questions, je peux dire que les élèves estiment que les enseignants sont assez disponibles mais qu'ils ne répondent pas de manière adaptée à leurs problèmes notamment lors des résolutions de conflits où les élèves estiment que les enseignants agissent de façon injuste. Il est fréquent d'entendre dans la classe « C'est toujours de ma faute » ou « C'est toujours moi qui suis puni ».

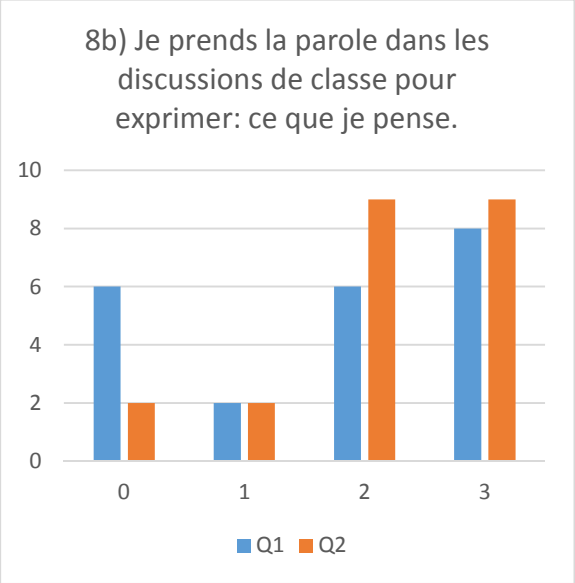




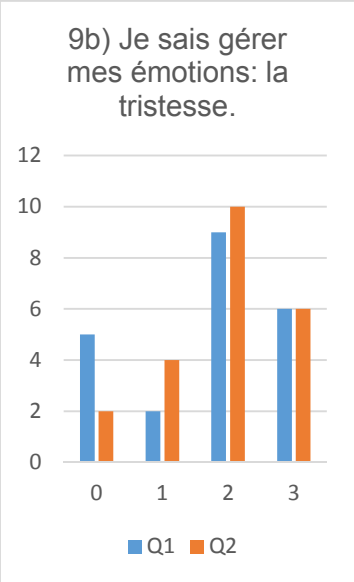
J'ai choisi d'interpréter les réponses de ces deux questions en même temps puisqu'il s'agit du ressenti des élèves lors des discussions de classe. Pour le premier graphique, je constate des améliorations puisqu'un élève seulement ne se sent pas du tout écouté dans les discussions de classe après la séquence sur les débats philosophiques contre sept avant. L'élève R, dont il s'agit, a apporté des réponses très négatives (0) à la plupart des questions. Il manifeste, à la fois à travers son comportement mais aussi par ses réponses, un isolement et un mal-être. Des entretiens individuels ont donc été mis en place pour essayer de mieux accompagner cet élève. Pour le reste de la classe et de façon générale, j'attribue cette évolution positive à l'impact des débats philosophiques. En mettant en place des règles de communication strictes lors des débats, en gérant les prises de parole à l'aide d'un bâton de parole et d'un garant de la parole (président), les élèves ont appris à prendre la parole chacun à leur tour et à écouter les autres. Si ceci est une réussite lors des débats, je n'ai pas réussi à faire appliquer ces règles hors du débat. C'est-à-dire que, hors de ce dispositif, les élèves communiquent encore difficilement. Le fait de se sentir écouté est donc lié au respect de la parole. Or en parallèle de cette amélioration sur le fait de se sentir écouté, je ne constate pas d'amélioration sur le respect de la parole des autres (question 7). En effet, pour cette question, les élèves pensaient déjà respecter les avis de leur camarade ce qui n'était pourtant pas le cas en situation de classe. Comme je l'ai dit lors de la présentation des résultats du premier questionnaire, reconnaitre que l'on ne respecte pas ses camarades est difficile pour les élèves qui ont de façon générale beaucoup de mal à se remettre en question. Or, même si aucune évolution sur le respect de l'autre et de sa parole n'est visible avec ce questionnaire, sur le terrain, cette amélioration est nettement visible. Alors que les élèves étaient dans des réactions spontanées et parfois virulentes lors des différents échanges au sein de la classe, j'ai constaté qu'après les séquences les élèves attendaient que leur camarade ait fini avant d'intervenir. Des paroles comme « Je vois ce que tu veux dire mais je pense que tu as faux » montrent que les élèves ont appris à tenir compte des avis des autres mais peuvent y répondre de manière « correcte ».

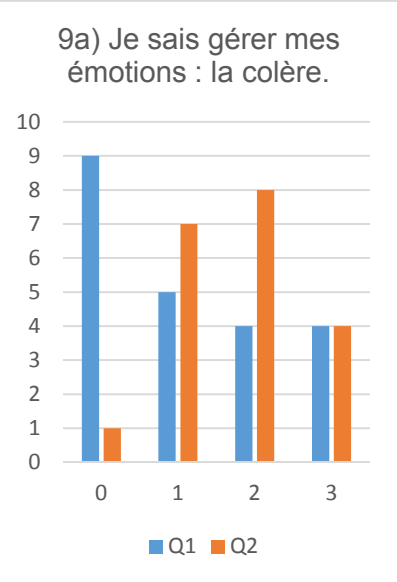
Je vais maintenant m'intéresser aux réponses de la question 6. Je constate, qu'entre les deux questionnaires, il y a peu de d'évolution : le nombre d'élèves se sentant bien ou très bien dans la classe est constant, treize au premier et quatorze au deuxième, tout comme le nombre d'élèves se sentant mal dans la classe, cinq élèves au premier et quatre au deuxième. Cependant, à part l'élève R, il ne s'agit pas des mêmes élèves. Ceci indique une évolution positive pour certains et négative pour d'autres. Les raisons évoquées évoluent : les relations familiales sont évoquées par un élève au premier questionnaire et par deux élèves au deuxième. Le bruit dans le classe n'est plus évoqué au deuxième questionnaire mais les relations difficiles entre élèves sont évoquées par deux élèves lors du deuxième questionnaire. L'élève R n'évoque aucune explication dans l'un ou l'autre des questionnaires. Si, en tant qu'enseignant, il n'est pas possible d'interférer dans la vie familiale des élèves, il convient de faciliter la transition entre la famille et l'école par le dialogue avec la famille et avec l'enfant. Au niveau des relations entre élèves, il faut noter, qu'en cette fin d'année, certains élèves ont manifesté la difficulté d'établir des relations avec des élèves et notamment avec l'élève R. Ainsi de nombreux conflits apparaissent, notamment en récréation, et qui affectent le climat de la classe.

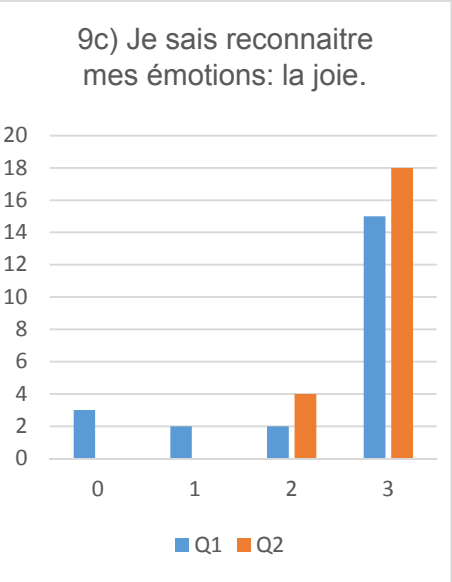




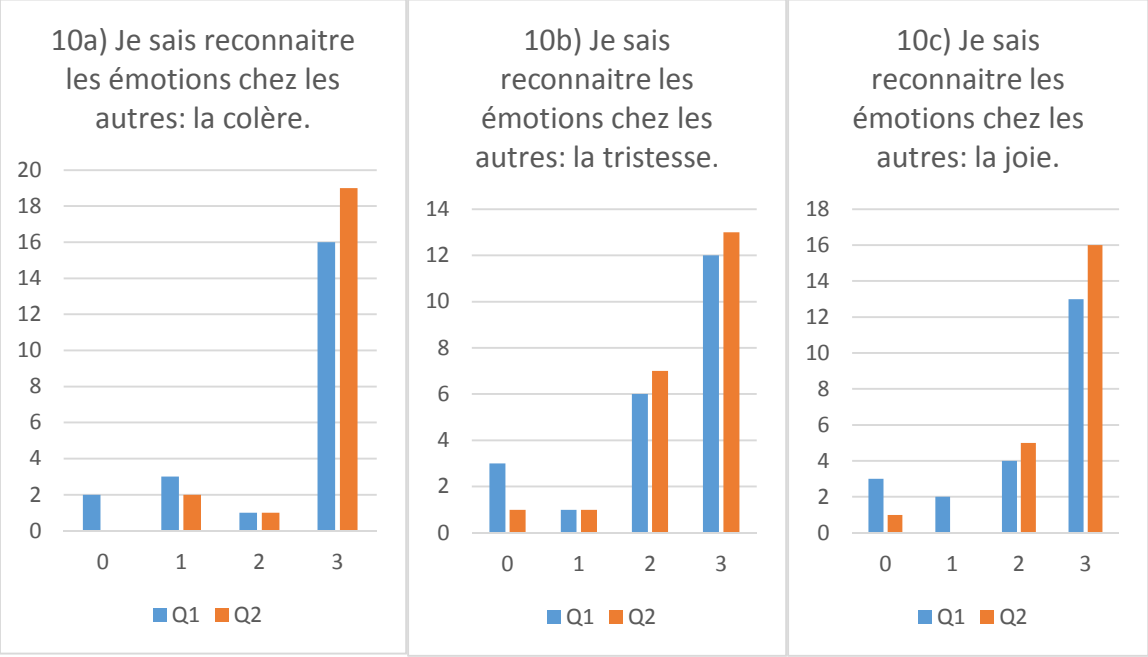
Lors des débats philosophiques, les élèves ont été amenés à prendre la parole régulièrement. Suite à ce travail, les élèves expriment plus facilement leurs idées et leurs sentiments, d'autant plus que les sentiments ont fait l'objet d'un travail en parallèle. Avant ce travail, douze élèves prenaient peu ou pas la parole pour exprimer ce qu'ils ressentaient et huit élèves prenaient peu ou pas la parole pour exprimer ce qu'ils pensaient. Après la séquence, il n'y a plus que respectivement dix et quatre élèves. On peut penser que cette baisse du nombre d'élèves, peu enclin à prendre la parole, est liée à plusieurs facteurs. Comme je l'ai expliqué précédemment, les élèves se sentent plus écoutés à la suite de ce travail, ainsi ils osent davantage s'exprimer. Le travail sur les sentiments a permis aux élèves de s'exprimer et de prendre conscience des différentes manifestations possibles pour un même sentiment. De plus, au cours d'une séquence d'écriture sur la poésie, les élèves écrivent avec leur sensibilité et mettent en avant leur personnalité. Il m'a semblé ensuite plus facile, pour eux, d'exprimer ce qu'ils ressentaient. D'ailleurs les élèves ont pris beaucoup de plaisir à présenter leurs calligrammes à l'ensemble de la classe, à expliquer leur choix. Cet ouverture a été visible puisque les élèves réticents au début à l'idée d'afficher des calligrammes ont, à la fin, tous voulu participer à l'affichage, signe de leur fierté et de leur capacité à se montrer comme « poète » doué de sensibilité.







Après ces apprentissages, je constate que les élèves savent, selon eux, davantage gérer leurs émotions. Ceci est notamment bien visible pour la colère puisque neuf élèves pensaient ne pas savoir gérer leur colère lors du premier questionnaire alors qu'il n'y avait plus qu'un élève lors du deuxième questionnaire. Ici encore, ces améliorations peuvent être liées à la meilleure connaissance des sentiments et à la pratique des débats. Il est courant, lors des débats, de ne pas être d'accord avec un camarade, pourtant avant de manifester son désaccord il faut attendre de recevoir le bâton de parole, ainsi il faut apprendre à se contrôler et contrôler ses émotions.



De façon générale, il apparait que les élèves savent mieux reconnaitre les émotions chez les autres quelles qu'elles soient. Je pense que ceci est lié à la séquence d'écriture des calligrammes sur les sentiments. En effet, lors de la présentation des calligrammes par les élèves, les élèves ont pris conscience que leurs camarades avaient des sentiments tout comme eux et que les manifestations étaient multiples. De plus, en cherchant à écrire leur poème, les élèves se sont demandés comment l'amour, la colère, la tristesse … pouvaient se voir sur les individus. Même si les élèves ont choisi d'écrire de façon majoritaire sur l'amour et la colère, il y avait

un large panel de sentiments, ce qui a permis d'étendre les connaissances des élèves sur les sentiments moins « communs » comme la tristesse, la jalousie, la rancœur ...

Je vais maintenant m'intéresser aux évolutions des réponses de la question 11. Au premier questionnaire, dix élèves estimaient qu'il fallait changer de comportement contre onze au deuxième questionnaire. Les prises de paroles sont les principaux éléments à modifier selon les élèves. Bien que les règles en matière de prises de paroles aient été réaffirmées après le premier questionnaire, les bavardages ont tout de même persisté. Cependant, le fait d'en avoir discuté, a permis à chacun de s'exprimer, certains ont abordé leur difficulté à se concentrer, d'autres le besoin de se faire aider par son voisin et donc de chuchoter. Il y a également eu une discussion à partir des idées du premier questionnaire, où quatre élèves avaient proposé de mettre en place de nouvelles règles et de nouveaux outils. Ces propositions ont été étudiées avec l'ensemble de la classe qui a alors décidé de mettre en place des « avertissements » avant d'avoir recours au carnet de suivi. Malgré cette discussion, lors du deuxième questionnaire, des élèves proposent à nouveaux de nouvelles règles et des punitions qui ont été rejetées lors de la discussion. Enfin, une élève indique que le climat de la classe s'est amélioré.

B- Lien avec la partie théorique et retour sur les hypothèses.

Le « care » c'est-à-dire le « prendre soin » est lié au développement de compétences sociales. Par cette expérimentation, j'ai essayé d'enseigner aux élèves certaines des compétences nécessaires au « care » : les compétences d'écoute, de respect, et d'expression et gestion des émotions mais aussi une meilleure connaissance de soi.

Les hypothèses que j'avais alors formulées étaient les suivantes :

- Si je mets en place des débats philosophiques alors les élèves développeront des compétences d'écoute, de respect, et d'expression permettant d'améliorer l'ambiance de classe.

- Si je mets en place un travail sur les sentiments et les émotions alors les élèves pourront développer des savoirs sur la connaissance de soi et des autres en identifiant les émotions.

Si je reviens sur les résultats, je peux dire que ces deux hypothèses sont vérifiées. Cependant je ne peux pas identifier les rôles respectifs du travail sur les sentiments et des débats philosophiques. En effet, les élèves ont bien développé des compétences d'écoute, de respect et d'expression mais je pense que ces compétences sont le résultat des débats mais aussi d'une meilleure connaissance de soi et des émotions. De même la connaissance de soi et des autres a été travaillée grâce à l'écriture poétique mais la mise en pratique au sein de la classe a eu lieu lors des débats philosophiques. Je ne peux dissocier l'action de l'un et de l'autre mais je peux dire que ces deux séquences combinées agissent sur les compétences sociales des élèves pour améliorer le climat de classe.

Ainsi le rôle de l'école et des enseignants dans l'acquisition du « care » présenté dans la première partie est bien vérifié. En proposant aux élèves des apprentissages, dans le cadre des programmes officiels, centrés sur les compétences sociales, ils se les approprient et les mettent en œuvre dans la vie de classe. Ceci engendre une amélioration du climat de classe.

IIV- Les limites de cette étude

A- Les difficultés du questionnaire

Tout d'abord, lorsque j'ai proposé le questionnaire aux élèves, j'ai remarqué que certaines questions leur posaient problème. Par exemple, lors de la lecture de la question 9c qui demandait aux élèves d'estimer la gestion de la joie, j'ai dû reformuler en donnant des exemples car les élèves ne comprenaient pas qu'il était possible de mal gérer une émotion positive. J'ai également remarqué que certaines questions

manquaient de précision comme pour la question 3, j'aurai dû marquer « enseignant » plutôt qu'« adulte » pour éviter la prise en compte du personnel périscolaire.

Par le questionnaire, j'estime l'efficacité du dispositif par le ressenti des élèves à propos de leurs propres qualités ou de celles de leurs camarades. Ainsi cela demande, de la part de l'élève, une certaine objectivité pour que ce questionnaire ait un sens réel. Or même si un travail d'auto-évaluation a été mené tout au long de l'année et des questions comme l'objectivité (ne pas se laisser influencer par ses sentiments) ont été abordées, il demeure que certains élèves ont toujours des difficultés à s'auto évaluer.

Le fait que ces questionnaires ne soient pas anonymes peut biaiser les résultats car les élèves peuvent ne pas exprimer totalement leur ressenti par peur du regard de l'enseignant. Cependant, j'ai choisi de ne pas laisser ces questionnaires anonymes pour plusieurs raisons : je voulais constater une éventuelle évolution et ainsi il me fallait constater pour chaque élève quels étaient les effets de ces séquences. De plus, au-delà de cette étude, ces questionnaires m'ont permis de mieux connaitre les élèves de cette classe et ainsi de mieux gérer les relations avec les élèves au quotidien. D'ailleurs ces questionnaires ont mis en évidence des situations de mal-être qui ont attiré mon attention et celle de ma collègue.

B- L'influence des paramètres extérieurs

Bien que je cherche à étudier l'effet de deux dispositifs d'apprentissages sur le climat de classe, il ne faut pas rejeter tous les paramètres extérieurs à ces dispositifs. Par exemple, suite à mes recherches, mon attitude en tant qu'enseignante a changé, j'ai davantage pris en compte les sentiments des élèves dans les apprentissages, dans les relations élèves-enseignant et élèves-élèves et j'ai essayé de mieux gérer mes sentiments. En effet, dans cette classe, la peur du « dérapage » de la part des élèves était très présente dans mon esprit et j'essayais donc de verrouiller toutes les situations. Or en essayant de laisser les élèves s'exprimer un peu plus, de leur permettre de s'exprimer lors des problèmes en classe, les élèves apprennent à gérer leurs émotions. Ainsi je pense que ce changement de comportement a apaisé les

élèves et les a aidés à mieux gérer leur sentiment, participant ainsi à l'amélioration du climat de classe.

Suite à ces apprentissages, j'ai donc constaté une amélioration du climat de classe. Je pense que le travail mené a permis de créer un cadre plus respectueux des besoins de chacun, le besoin de s'exprimer, de se sentir écouté mais aussi d'écouter les autres et d'être en sécurité. Cependant je pense qu'il est nécessaire d'instaurer ce cadre de vie dans le quotidien de la classe et ce dès le début de l'année. Or n'étant dans cette classe qu'une journée par semaine, il est difficile de savoir si les compétences sociales développées pendant ces quelques jours ont été réutilisées les autres jours de la semaine. Ainsi, je pense que ce travail aurait été plus bénéfique si j'avais pu maintenir ce climat toute la semaine.

C- La stabilité des résultats

Le temps écoulé entre les deux questionnaires est également une limite. En effet, pour des questions pratiques le deuxième questionnaire a eu lieu deux semaines après la fin des séquences spécifiques. On peut alors se demander si l'effet de ce travail persisterait dans le temps. En effet, Dominique Morissette et Maurice Gingras (1991) indiquent que :

> « Les apprentissages affectifs, même les plus simples en apparence, supposent la mise en place de dispositifs complexes d'enseignement, d'interventions pédagogiques nombreuses et souvent étalées sur une assez longue durée. C'est qu'il s'agit d'apprentissages qui rejoignent les habitudes des élèves, leur façon de réagir émotivement et donc l'aspect le plus fondamental de la vie psychique, l'affectivité. Les caractéristiques affectives des élèves ne sont changées que graduellement. » (p.20)

Ainsi, j'ai décidé de poursuivre ce travail sur les attitudes des élèves, la gestion des émotions, à la fois dans la vie de classe mais aussi lors des séquences d'apprentissage en donnant plus l'occasion aux élèves de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit en les faisant, par exemple, écrire la recette du bien-être. Il faudra également

que je réfléchisse à un travail plus tourné vers « l'autre » afin que les élèves puissent se décentrer et accorder de l'attention à cet « autre ».

D- La place du « care » dans l'expérimentation

Ce mémoire porte sur le « care » ou « souci des autres ». Or par cette expérimentation j'ai voulu développer chez les élèves des compétences sociales comme l'écoute, la connaissance de soi, la reconnaissance et la gestion de ses émotions. Ces compétences sont nécessaires à une attitude de « care » mais ne suffisent pas. Pascale Molinier (2011 p. 341) indique que les activités du « care » consistent à aider une personne à répondre à ses besoins. Or, depuis la rentrée scolaire j'avais constaté des relations conflictuelles entre élèves et si les apprentissages ont permis un apaisement de ces relations, les élèves ne sont pas encore prêts à adopter cette attitude d'aide. En effet comme je viens de le dire, les élèves restent centrés sur eux-mêmes. Je pense que cette attitude est « normale » puisque les élèves doivent d'abord travailler sur eux-mêmes avant de pouvoir aider les autres. Ainsi je pense que le travail mené sur les compétences sociales est nécessaire mais qu'il ne s'agit que d'une étape menant au « care ». C'est pourquoi le travail de groupe, le tutorat et tout autre dispositif qui permettraient à l'élève de se soucier d'un autre élève doivent être développés en complément de ces apprentissages.

Des auteurs comme Bruno Ambroise (2011) ou Manon Doucet (2013), présentés dans la partie théorique, indiquent la place de l'école dans le développement des compétences sociales nécessaires au « care ». Cette expérimentation confirme cette place. Grâce aux programmes scolaires et notamment à l'enseignement moral et civique, à l'expression écrite mais aussi aux apprentissages de la vie quotidienne, les élèves s'approprient, en classe, des compétences comme l'écoute, l'estime de soi, les prises de parole qui leur sont nécessaires pour créer des relations sociales harmonieuses.

CONCLUSION

Les apports scientifiques m'ont permis de définir la notion de « care ». Le « care » ou « souci des autres » prend appui sur des compétences sociales comme l'écoute, le respect, la connaissance de soi… Celles-ci se développent d'abord dans la famille puis l'école permet, non seulement, de poursuivre ces apprentissages, mais aussi, de mettre en application ces compétences dans une société. C'est dans le but de développer ces compétences que j'ai mis en place deux séquences d'apprentissage, l'une en français sur l'écriture de calligrammes des sentiments et l'autre en enseignement moral et civique sur les débats philosophiques. Pour estimer l'effet de ces apprentissages sur l'acquisition de compétences sociales, j'ai demandé aux élèves de répondre à un même questionnaire avant et après les apprentissages. En analysant ce questionnaire, j'ai pu remarquer une amélioration du climat de classe grâce à l'acquisition de compétences d'expression et de gestion des sentiments, de connaissance de soi et d'écoute.

Ce travail de mémoire m'a permis de prendre conscience de l'importance des relations sociales dans la classe et dans l'apprentissage. En donnant une place d'envergure à l'expression des élèves, à la connaissance et à la gestion des sentiments, le climat de classe se trouve apaisé. Ainsi, au-delà de séquences spécifiques d'apprentissage, je pense qu'il faut instaurer, dès le début de l'année, un quotidien centré sur une meilleure connaissance de soi et des compétences sociales. En effet, c'est en créant des habitudes dans le quotidien de la classe, que les élèves vont s'approprier les compétences sociales nécessaires au « care ».

De plus, le travail mené autour du vocabulaire des sentiments et des débats philosophiques a suscité un véritable enthousiasme chez les élèves. J'ai remarqué que lorsqu'on laissait les élèves s'exprimer à l'oral comme à l'écrit, ils s'impliquaient davantage dans la tâche scolaire. Ils ont ainsi pris du plaisir à s'exprimer, à échanger lors de débats philosophiques et à parler de leurs émotions lors de la création de calligrammes. De façon générale, ces séquences ont engendré une réelle amélioration du climat dans la classe grâce à des capacités d'écoute et de prise en compte des sentiments dans les relations élèves-élèves mais aussi dans la relation que j'avais

avec les élèves. Plus que de développer les compétences, les élèves se sont énormément impliquées dans les apprentissages et ont manifesté un réel désir. C'est pourquoi j'ai choisi de poursuivre ce travail à la fois dans des activités d'expression écrite et d'enseignement moral et civique.

Cependant, pour que ces apprentissages soient « efficaces » sur plus long terme, il ne faudrait pas limiter ces apprentissages au cadre de la classe mais mettre en place un travail au sein de l'école, travail qui permettrait de développer des compétences sociales et de les mettre en application dans la classe comme dans la récréation ou dans les autres lieux de vie de l'élève/enfant. En effet, bon nombre de conflits prennent naissance en récréation ou même en dehors de l'école et ont pourtant une forte incidence sur le climat de classe, il s'agit donc de développer chez les élèves des compétences sociales qui pourraient être transférables en dehors de la classe, dans la vie quotidienne de l'élève/enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- AMBROISE Bruno . « Réalisme moral, contextualisme et éthique du care ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.301 – 317.

- DORLIN Elsa. « Dark Care : de la servitude à la sollicitude ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.117-127.

- DOUCET Manon et GAUTHIER Isabel. « Enseigner les habiletés sociales pour développer les compétences émotionnelles et sociales ». In : *En éducation, quand les émotions s'en mêlent*, Presses de l'université du Québec, 2013. P.63-95.

- FRIEDMAN Marilyn. « Au-delà du care : dé-moraliser le genre ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.79-101.

- GILLIGAN Carol. « Portée politique de l'éthique du care ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.37-50.

- LAUGIER Sandra. « Care et perception ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P. 359-393.

- LAFORTUNE Louise et SAINT-PIERRE Lise Saint Pierre. *L'affectivité et la métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles : Logiques, 1996. 345 p.

- LE MASSON Marie Odile. *Le climat scolaire : Pour une école bientraitante*. Lyon : Chronique sociale, 2014. 164p.

- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche « Programme d'enseignement moral et civique École élémentaire » [en ligne]. Mise à jour le 21 juin 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche « Les compétences sociales et civiques » [en ligne]. Mise à jour le 03 décembre 2012. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/cid45612/les-competences-sociales-civiques.html

- MOLINIER Pascale. « Le care à l'épreuve du travail ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.339-357.

- MORISSETTE Dominique et GINGRAS Maurice. *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer.* Belgique : éditions universitaires, 1991. 187 p.

- PATTARONI Luca. « Le care est-il institutionnalisable ?». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.209-233.

- PHARAND Joanne. « Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire ». In : PHARAND Joanne et DOUCET Manon *En éducation, quand les émotions s'en mêlent*, Presses de l'université du Québec, 2013. P.35-60.

- ROYER Nicole, MOREAU Claire et THIBODEAU Stéphane. « Aimer l'école, se sentir bien dans la classe et se trouver bon, trois facettes importantes de la vie affective des jeunes élèves ». In : *En éducation, quand les émotions s'en mêlent*, Presses de l'université du Québec, 2013. P. 17-32

- SINGLY (De) François. (2005). *Le soi, le couple et la famille.* Paris : Armand Colin, 2005. 255 p.

- THARRAULT Patrick. *Pratiquer le « débat-philo » à l'école.* Paris : Retz, 2007. 199p.

- TOZZI Michel. *Nouvelles pratiques philosophiques : répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique sociale, 2012. 343p.

- TRONTO Joan C. « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du care ». In : PAPERMAN Patricia et LAUGIER Sandra. *Le souci des autres : Ethique et politique du care*. Paris : EHESS, CNRS, 2011. P.51-77.

- Questionnaire (n.m). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/questionnaire/65654

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire vierge……. P.59

Annexe 2 : Tableau récapitulatif du questionnaire 1 à Beaugency……. P.61

Annexe 3 : Fiche séquence « les calligrammes » …… P.63

Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance 2 « écriture des calligrammes » ……. P.65

Annexe 5 : Fiche de préparation de la séance 3 « écriture des calligrammes » …… P.68

Annexe 6 : Fiche de préparation de la séance 4 « écriture des calligrammes » …… P.70

Annexe 7 : Fiche de préparation de la séance 5 « écriture des calligrammes » …… P.72

Annexe 8 : Fiche de préparation de la séance 6 « écriture des calligrammes » …… P.75

Annexe 9 : Quelques calligrammes réalisés…… P.77

Annexe 10 : Fiche de préparation « type » des débats philosophiques…… P.81

Annexe 11 : Grille d'observation des débats philosophiques…… P.83

Annexe 12 : Quelques débats philosophiques (extrait du cahier de la classe) …… P.84

Annexe 13 : Tableau récapitulatif du questionnaire 2 à Beaugency…… P.86

Annexe 1

Nom : Prénom : Date :

Questionnaire : En quoi le travail sur les émotions et les sentiments ainsi que les débats peuvent-ils améliorer l'ambiance de classe en développant des qualités relationnelles ?

1) Aimes-tu aller à l'école ?

Pas du tout 0	1	2	3	Beaucoup

2) Quand je suis avec les autres élèves de ma classe, je me sens en sécurité.

Pas du tout 0	1	2	3	Beaucoup

3) J'ai le sentiment d'être bien entouré par les adultes à l'école.

Pas du tout 0	1	2	3	Beaucoup

4) Je me sens écouté à l'école lorsque je prends la parole dans les discussions de classe.

Pas du tout 0	1	2	3	Beaucoup

5) Je me sens compris lorsque je rencontre des problèmes à l'école (disputes, difficultés…)

Pas du tout 0	1	2	3	Beaucoup

6) Comment te sens-tu dans la classe ?

……

……

……

……

7) Je sais respecter mes camarades et leurs avis lors des discussions de classe.

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

8) Je prends la parole dans les discussions de classe pour exprimer :

a) Ce que je ressens :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

b) Ce que je pense :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

9) Je sais gérer mes émotions :

a) La colère :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

b) La tristesse :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

c) La joie :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

10) Je sais reconnaitre les émotions chez les autres.

a) La colère :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

b) La tristesse :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

c) La joie :

Pas du tout 0	1	2	3 Beaucoup

11) Que pourrait-on faire pour améliorer l'ambiance de classe ?

……

……

……

……

Annexe 2

Q1	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8a)	8b)
A	2	3	2	3	1	Bien mais les disputes à côté de moi ou en récréation je suis dedans sans être dedans.	3	3	2
B	2	2	3	2	1	Je sais pas	3	1	1
C	3	1	2	2	1	Dans la classe je me sens pas trop en sécurité, je me sens pas très écouté quand je parle.	3	1	2
D	3	2	0	3	1	Je me sens assez bien car on rigole. On n'est pas toujours concentré mais on sait le faire. J'ai beaucoup de problèmes familiaux donc je ne suis pas toujours concentrée sur mon travail. Je déménage dans deux jours donc il y a du stress. Sinon à l'école dans la récréation je me sens mal car il y a Amel mais dans la classe je me sens bien.	3	1	0
E	3	2	3	1	2	Je me sens bien à l'école mais il y a des choses qui m'énervent un peu. Je m'entends bien avec tous mes camarades malgré quelques disputes.	3	2	2
F	2	3	3	3	3	Bien	3	2	3
G	3	3	3	2	3	Je me sens bien parce que déjà les élèves de la classe sont gentils avec les autres et moi.	3	0	0
H	2	0	3	0	0	Je me sens triste parce que mes amis me jouent pas avec moi et il X qui me parle gentiment comme Mounir.	3	2	3
I	2	1	2	2	2	Je me sens bien mais quand par exemple, je prends la parole, je commence à parler un mot, deux mots et puis quelqu'un me coupe la parole. Et des fois c'est agaçant de se faire couper la parole.	3	3	3
J	2	2	1	2	3	La plupart du temps bien sauf quand il y a des embrouilles	3	1	3
K	1	1	0	0	0	Non, car des fois sans raison on me regarde mal, on me parle mal et je dois me taire et me laisser faire sinon il me tape et me traite comme un chien. Quand je me défends c'est moi qui est puni comme d'habitude.	2	3	3
L	3	2	3	2	2	Je me sens bien mais des fois il y a des élèves qui disent des commentaires quand on parle et j'aimerai bien que ça s'arrête. Et des fois je me sens triste car il y a des élèves qui me regardent de travers et j'ai l'impression que j'ai fait quelque chose alors que j'ai rien fait et il y a des gens qui se moquent de moi et j'en ai un peu marre.	3	2	2
M	0	1	0	0	2	Je me sens timide et je n'aime pas être devant toute la classe.	3	1	0
N	1	3	2	1	0	Moyennement bien car je suis toujours en conflit avec quelqu'un.	1	3	1
O	0	2	1	2	2	Bof	3	0	0
P	2	2	3	2	2	Moi dans ma classe, je me sens très bien avec mes camarades et mes maîtresse.	3	2	2
Q	3	0	1	0	2	Ca peut allller mais les garçons ou les autres filles de la classe ils sont tous méchant avec moi et me parlent souvent vulguèrement.	3	0	3
R	0	0	0	0	0	Mal !	0	0	0
S	2	0	1	0	0	Je me sens un petit peu bien car il y en a qui se moque de mes réponses quand ma maîtresse me pose des questions et je me trompe.	3	0	3
T	2	2	2	2	3	Il y a du bruit, beaucoup de mal à se concentrer.	3	2	2
U	3	2	3	3	3	Je me sens bien mais je me sens pas en sécurité avec mes camarades de classe.	3	0	0
V	3	2	3	0	3	Je me sens bien mais nous n'écoutons pas beaucoup.	2	0	3

	8b)	9a)	9b)	9c)	10a)	10b)	10c)	11)
A	2	3	2	3	3	2	1	Change les places et pas trop de personnes qui se mettent en colère vite.
B	1	0	1	1	0	1	1	Je sais pas.
C	2	1	2	3	2	2	2	On pourrait s'écoute quand un camarade a la parole. Eviter de se moquer de ses camarades et je pense que je me sentirais déjà mieux et aussi être gentils avec tout le monde.
D	0	2	0	3	3	2	3	Expliquer aux autres les choses qu'ils font mal.
E	2	1	2	1	1	2	3	Nous pourrions arrêter les bruitages et à chaque fois que nous sommes en colère arrêter de crier. Nous devrions tous faire un effort.
F	3	2	3	3	3	3	0	Je sais pas du tout.
G	0	3	3	3	3	3	0	Créer de nouvelles règles.
H	3	0	0	3	1	3	2	Que l'on se parle gentiment.
I	3	1	2	3	1	3	3	De Se respecter et d'arrêter les grossièretés dans la classe. Et de ne pas couper la parole par exemple afficher une feuille dans la classe et marquer tout ce que fait et par nom d'élève pour que l'élève comprend sa faute ! (Je propose !)
J	3	2	2	3	3	2	2	Arrêter de parler à tout va. Ne pas parler méchamment et ne pas taquiner les autres quand ils ne le veulent pas.
K	3	0	3	0	3	3	3	Déjà que ceux qui m'embêtent qu'ils arrêtent de m'insulter qui me le dise gentiment
L	2	2	2	2	3	3	3	Il faut déjà lever la main, ne pas parler à tort et à travers, copier, arrêter de faire des bêtises, de dire des gros mots quand la maîtresse n'est pas là. Il faut se tenir comme il faut et arrêter de mentir, il faut essayer de ne pas se prendre de points. Et parler quand on a un problème. Encore une petite chose : et arrêter de critiquer les maitresses derrière leur dos car il y en a qui le font.
M	0	1	2	3	3	3	3	Personne parle, personne bavarde.
N	1	0	2	3	3	0	2	Je ne sais pas, c'est aux autres de voir.
O	0	0	0	0	3	3	3	X
P	2	1	2	3	3	3	3	On pourrait pas parler comme ça la maitresse se met en colère.
Q	3	0	1	3	3	3	3	Que les maîtresses arrêtent de crier tout le temps, que les enfants de ma classe qui s'énervent vite arrêtent de crier sur la première personne qui les regarde.
R	0	0	0	0	0	0	0	Rien !
S	3	0	0	3	3	3	3	Je ne sais pas.
T	2	3	3	2	3	2	3	Mettre beaucoup de lignes à ceux qui font des bêtises comme ça ils arrêtent.
U	0	0	3	3	3	0	3	Arrêter de se bagarrer et de vivre ensemble.
V	3	3	3	3	3	3	3	Plus S'écouter, se mettre à la place des autres, mieux se respecter.

Annexe 3

Séquence 4 : Poésie et sentiments			
<u>Objectifs</u> : - Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises. **- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.** **- Utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments).** **<u>Compétences transversales</u> : - Savoir rechercher des textes poétiques.** **- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.** **- S'exprimer à l'oral pour justifier un choix, une opinion.** **<u>Composition</u> : 7 séances**			
<u>Prolongement : (arts visuels) mise en forme et exposition des calligrammes</u>			
S	Titre de la séance	Objectifs spécifiques	Contenus
1	Copier la poésie de son choix	- Développer sa culture et sa sensibilité. - Découvrir divers poèmes et leurs auteurs. - Copier un poème en respectant la mise en page.	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant. - Copie et illustration d'un poème choisi par l'élève. Les élèves qui n'ont pas apporté de poèmes se voient proposer un corpus de poèmes.
2	Découverte des calligrammes de Guillaume Apollinaire	- Développer sa culture et sa sensibilité. - Mettre en voix le poème de Guillaume Apollinaire.	- Découverte des calligrammes de Guillaume Apollinaire. - Lecture expressive des calligrammes. - Affiche de classe : Qu'est-ce qu'un poème ?
3	Ecrire son calligramme	- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire. - Développer sa culture et sa sensibilité. - Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant. - Ecrire « à la manière de » Guillaume Apollinaire : planification (Quels sont les sentiments que vous connaissez ?) - Récitation de la poésie choisie + explication du choix.
4	Ecrire son calligramme	- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire. - Développer sa culture et sa sensibilité. - Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant. - Ecrire « à la manière de » Guillaume Apollinaire : planification (Premier jet). - Récitation de la poésie choisie + explication du choix.
5	Ecrire son calligramme	- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire.	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant.

		- Développer sa culture et sa sensibilité. - Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.	- Ecrire « à la manière de » Guillaume Apollinaire : mise en texte (2ème jet). - Récitation de la poésie choisie + explication du choix.
6	Ecrire son calligramme	- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire. - Développer sa culture et sa sensibilité.	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant. - Ecrire « à la manière de » Guillaume Apollinaire : mise en texte (dernier jet)
7	Mise en forme des calligrammes	- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire	- Rituel : lecture d'une poésie par l'enseignant. - Mise en forme et exposition des calligrammes.

Annexe 4

Date 11/02 :	Lecture/compréhension/rédaction	1h
Séquence 4 :	Séance 2 : Découverte des calligrammes de Guillaume Apollinaire	CM2

Compétences (programmes) :
- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation.

Objectifs spécifiques :
- Développer sa culture et sa sensibilité.
- Mettre en voix le poème de Guillaume Apollinaire.

Matériel :
- Calligrammes de Guillaume Apollinaire.
- Séquence poésie dans classeur partie rédaction.

Evaluation prévue :
- Evaluation de l'écrit final.
- Mise en voix d'un poème de son choix.

Prolongements :
- Récitation de textes poétiques,
- Rédaction : la recette du bien-être.

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 min	1) Phase de repérage et d'expectative	Oral Collectif	Indique des objectifs de la séquence (écrire un calligramme) puis présente ceux de la séance. Indique l'organisation de la séance : découverte de plusieurs textes poétiques du même auteur.	
5 min	2) Phase d'appréhension	Collectif Oral	Recueil des conceptions initiales Qu'est-ce que la poésie ?	Note au tableau les éléments donnés par les élèves pour comparer ces critères aux textes étudiés.
10 min	3) Phase d'acquisition	Oral Collectif	Qu'est-ce qui fait de ces textes des textes poétiques ?	Lecture des textes par l'enseignant. Note les éléments au tableau.
25 min	4) Phase d'acquisition	Individuel Oral Oral Collectif	Lecture silencieuse des élèves. Recueil des commentaires des élèves. Les élèves répondent aux questions suivantes à propos de *Il pleut* de Guillaume Apollinaire : 1) Quelle forme a ce poème ? Quel est le lien avec le texte ? 2) Quel est le ton du poème ? A quel	Distribution des textes Note sur une affiche, les éléments qui seront des

			sentiment la pluie est-elle ici associée ? 3) Relis le dernier vers : selon toi, quel est le rapport entre la pluie et l'image des « liens » ? Bilan en lien avec les conceptions initiales.	contraintes pour l'écriture individuelle (lien texte-forme). Rompre avec les codes de la poésie « classique » : rimes, pieds… Cette étape est important pour bien mettre en évidence le langage poétique.
15 min	5) Phase d'acquisition	Oral Binôme Oral Collectif	Lecture à haute voix. Lecture à la classe. Les autres élèves formulent des remarques.	Passe dans les rangs pour écouter certains élèves et leur donner des conseils.

Remarque/observation :

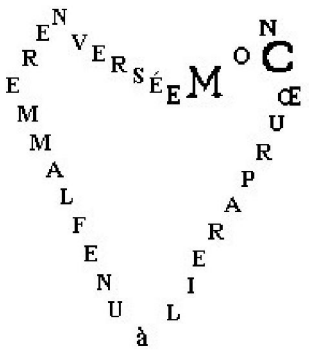
Les élèves ont montré de l'envie lors de la présentation du projet d'écriture.

Le choix des calligrammes permet de donner aux élèves une autre vision de la poésie. Ils se sont investis dans la tâche.

La poésie : Les calligrammes

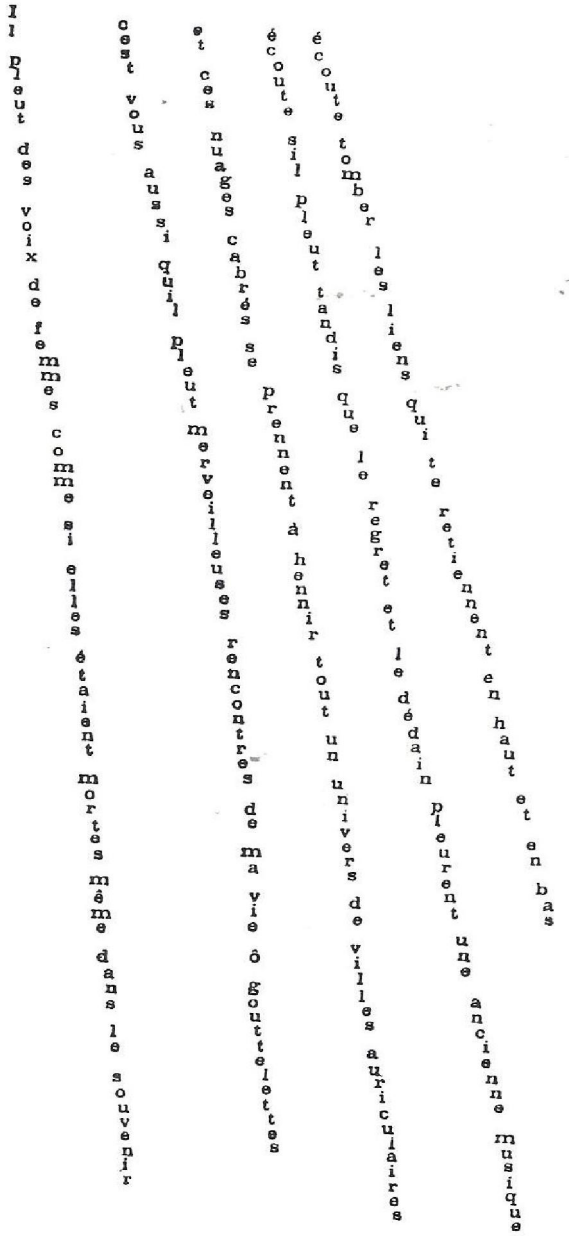
Reconnais-toi
Cette adorable personne c'est toi.
Sous le grand chapeau canotier
Voici l'ovale de ta figure
Œil, nez, bouche
Ton cou exquis
Voici enfin l'imparfaite image de ton buste
Adoré vu comme à travers un nuage
Un peu plus bas
C'est ton cœur qui bat.

Guillaume Apollinaire



Mon cœur pareil à une flamme renversée

Guillaume Apollinaire



Il pleut des voix de femmes comme si elles étaient mortes même dans le souvenir C'est vous aussi qu'il pleut merveilleuses rencontres de ma vie ô gouttelettes Et ces nuages cabrés se prennent à hennir tout un univers de villes auriculaires Écoute s'il pleut tandis que le regret et le dédain pleurent une ancienne musique Ecoute tomber les liens qui te retiennent en haut et en bas.

Guillaume Apollinaire

Guillaume Apollinaire, *Calligrammes*

Annexe 5

Date 18/02:	Lecture/compréhension/rédaction	45 min
Séquence 4 :	Séance 3 : Ecrire des calligrammes à la manière de Guillaume Apollinaire	CM2

Compétences (programmes) :
- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.

Objectifs spécifiques :
- Développer sa culture et sa sensibilité.
- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.
- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire.

Matériel :
- Calligrammes de Guillaume Apollinaire.
- Cahier de poésies.
- Séquence poésie dans classeur partie rédaction.

Evaluation prévue :
- Evaluation de l'écrit final.
- Mise en voix d'un poème de son choix.

Prolongements :
- Récitation de textes poétiques,
- Rédaction : la recette du bien-être.

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
10 min	1) Phase de repérage et d'expectative	Oral Collectif	Rappelle les objectifs de la séquence puis présente ceux de la séance : écrire un calligramme sur les sentiments. Indique l'organisation de la séance : séance de préparation avant l'écriture des calligrammes. Rituel : Lecture offerte d'un poème. Que trouvez-vous joli dans ce poème ? Qu'est-ce-qui vous déplait dans ce poème ? Qu'est-ce qui fait de ce texte un texte poétique ?	
20 min	3) Phase d' acquisition	Ecrit Individuel Collectif Oral Individuel Ecrit	Quels sont les sentiments que vous connaissez ? Mise en commun. Les élèves tentent de définir chaque sentiment. La définition est écrite sous forme de dictée à l'adulte puis validée par le dictionnaire. Choisissez le sentiment que vous utiliserez comme sujet de votre calligramme.	Note au tableau les sentiments cités par les élèves. (Prendre en note les sentiments choisis par les élèves pour effectuer le tableau pour la séance suivante)

15 min	4) Phase d' acquisition	Collectif Oral	Les élèves récitent leur poésie. Les élèves formulent des critiques sur la prestation puis leur proposition de notes. En cas de désaccord sur les critiques et les notes, l'enseignant tranche en expliquant les choix.	Rappelle le caractère bienveillant des commentaires faits par les élèves à l'élève qui récite. Choix des notes avec les élèves.

Remarque/observation :

Les sentiments relevés ont été nombreux et variés : la colère, la tristesse, la rancœur, la jalousie, la joie, l'amour, la haine, la peur.

Par la suite, es élèves ont principalement choisi l'amour et la colère.

Annexe 6

Date 25/02:	Lecture/compréhension/rédaction	55 min
Séquence 4 :	Séance 4 : Ecrire des calligrammes à la manière de Guillaume Apollinaire	CM2

Compétences (programmes) :

- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.

Objectifs spécifiques :

- Développer sa culture et sa sensibilité.
- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire.

Matériel :

- Calligrammes de Guillaume Apollinaire.
- Séquence poésie dans classeur partie rédaction
- Tableau individuel et de groupe.
- Cahier de poésie

Evaluation prévue :

- Evaluation de l'écrit final.
- Mise en voix d'un poème de son choix.

Prolongements :

- Récitation de textes poétiques,
- Rédaction : la recette du bien-être.

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
10 min	1) Phase de repérage et d'expectative	Oral Collectif	Rituel : Lecture offerte d'un poème. Que trouvez-vous joli dans ce poème ? Qu'est-ce-qui vous déplait dans ce poème ? Qu'est-ce qui fait de ce texte un texte poétique ? Rappelle les objectifs de la séquence puis présente ceux de la séance : écrire un calligramme sur les sentiments. Qu'avons-nous fait la semaine dernière ? Indique l'organisation de la séance : après avoir recueilli des idées pour écrire les calligrammes les élèves se mettent à l'écriture (séance suivante).	
10 min	3) Phase d'acquisition	Individuel Ecrit	Essayez de remplir le tableau avec tous les mots qui vous viennent à l'idée.	Distribue les tableaux. Différenciation : Ecrire pour Lucas.
10 min	4) Phase d'acquisition	Groupe Oral/écrit	Remplissez un tableau pour le groupe avec toutes les idées trouvées.	Distribue le tableau pour le groupe. Si les personnes qui travaillent sur un sentiment sont trop nombreuses faire plusieurs groupes.

				Passe dans les rangs pour approfondir avec les élèves les choix des termes.
15 min	5) Phase d'acquisition	Individuel	A partir des éléments que vous avez trouvés, essayer d'écrire le premier jet de votre calligramme.	Ecrire à la place de Lucas sous forme de dictée à l'adulte.
10 min	6) Phase d'acquisition	Collectif Oral	Les élèves récitent la poésie choisie en justifiant leur choix.	Demander aux élèves de formuler des critiques constructives (améliorations, sensations…), et de questionner l'élève sur son choix.

Observations / remarques :

Les élèves doivent être encouragés pour se mettre à l'écriture. Pour faciliter ceci, j'ai lu à la classe ce qu'avait écrit un élève. Les élèves se sont tous mis au travail.

	Le sentiment que j'ai choisi :
Les manifestations (Ce que je vois, j'entends…)	
Si c'était une couleur…	
Si c'était un élément naturel…	
Si c'était une personne…	
Si c'était un objet …	
C'est quand…	
Ce qui me vient à l'idée quand je pense	

Annexe 7

Date 03/03:	Lecture/compréhension/rédaction	1h
Séquence 4 :	Séance 5 : Ecrire des calligrammes à la manière de Guillaume Apollinaire	CM2

Compétences (programmes) :
- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation.

Objectifs spécifiques :
- Dire sans erreur des textes en prose ou des poèmes.
- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.
- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire

Matériel :
- Calligrammes de Guillaume Apollinaire.
- Cahier de poésie.
- Répertoire de mots poétiques.
- Séquence poésie dans classeur partie rédaction.

Evaluation prévue :
- Evaluation de l'écrit final.
- Mise en voix d'un poème de son choix.

Prolongements :
- Récitation de textes poétiques,
- Rédaction : la recette du bien-être.

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 min	1) Phase de repérage et d'expectative	Oral Collectif	Rappelle les objectifs de la séquence et présente ceux de la séance. Indique l'organisation de la séance : écrire le deuxième jet de son calligramme et réciter la poésie choisie en justifiant son choix. Rappelle les éléments qui doivent être présents dans le calligramme.	
30 min	2) Phase d'acquisition	Individuel Ecrit	Les élèves écrivent leur calligramme « à la manière de » Guillaume Apollinaire : 2eme jet Comment améliorer mon premier jet : - Recopier en corrigeant directement les erreurs - Corriger dans un premier temps puis recopier.	Ecrire au tableau les indications (voire suite). Indique les éléments qui peuvent être améliorés : erreurs orthographiques, faire attention aux codes utilisés dans ma correction, utiliser son cahier aide-mémoire, le dictionnaire, les affichages. Utiliser des structures de phrases, du lexique moins ordinaires. Passe dans les rangs pour aider les élèves.

				Le répertoire de mots poétiques (document recueilli auprès de Mr Vermorel, enseignant) est disposé en libre-service. (Préciser la nécessité d'utiliser le dictionnaire pour les mots inconnus)
25 min	3) Phase d'acquisition	Oral Collectif	Les élèves récitent la poésie choisie en justifiant leur choix.	Demander aux élèves de formuler des critiques constructives (améliorations, sensations…), et de questionner l'élève sur son choix.

Indication : Comment écrire mon calligramme ?

1) J'écris tout de suite en tenant compte de la forme.

2) Ecrire le texte puis ensuite lui donner une forme.

Pour aider les élèves : proposer des structures simples comme : Quand je pense ... // Dès que .... // Il y a .... il y a ... il y a ... dans l'amitié.

Observations / remarques :

Le répertoire est bien utilisé et permet d'enrichir les productions. Les élèves ont toujours du mal à corriger leurs erreurs.

A : arc-en-ciel ; arbre ; ami ; amitié ; amour ; amical ; abeille ; aube ; aurore ; air ; aérien ; automne ; accueil ; avenir ; art ; abri ; asile ; appétit ; affectueux ; angélique ; argent ; allée ; aventure ; appel ; artiste ; âme ; argent ; ancien ; adoré ; aimer ; aveugler

B : bonjour ; bonheur ; blés ; bouche ; beauté ; bonté ; branche ; bateau ; bras ; bleu ; brûlure ; bruit ; blancheur ; bonhomme ; brume ; briller ; blanc ; bel ; bref ; blême ; bague ; beau ; bouquet ; brin ; brise ; bise ; bijou ; blond ; bramer ; butiner ; bourgeon ;

C : charme ; charmant ; chaleur ; chaud ; caresse ; cueillette ; clin d'œil ; champ ; chant ; chanson ; cadeau ; cœur ; clair ; chemin ; ciel ; crépuscule ; calme ; coquillage ; colline ; collier ; cascade ; courant ; chat ; colère ; constellation ; clarté ; couronner ; consoler ; chœur ; couleur ; cigale ; confetti ; cendre ; calme ; créer ; cime ; creux ; cygne ; chêne ; coccinelle ; confetti ; coloré ; cerf ; chaine ; compagne ; caramel ; chocolat

D : dune ; douceur ; diamant ; danse ; douleur ; don ; délicat ; défeuiller ; départ ; dentelle ; danse ; doré ; destin ; découvrir ; demeure ; départ ; doux ; diligent ; désert ;

E : étoile ; écho ; éclat ; enfant ; enfance ; émeraude ; empreinte ; eau ; étincelle ; éclairci ; écoute ; entraide ; espoir ; écume ; écrin ; émotion ; énergie ; espoir ; effeuiller ; éveil ; estuaire ; émerveillé ; emporter ; enchanter ; ensoleillé ; été ; énigme ; échange ; éveiller ; embaumer ; écolier ; embarquer ; éclipse ; équinoxe ; énigme ; écorce ; éclair ; esprit ; espérance ;

F : feuille ; frère ; feu ; fenêtre ; forêt ; fleur ; fleuve ; fruit ; force ; foyer ; fée ; flocon ; flot ; firmament ; flamme ; fureur ; froid ; fontaine ; foi ; fort ; famille ; fabuleux ; fête ; fantaisie ; forger ; frais ; fraternité ; fraise ; fragile ; franc ; fête ; fable ; fifre ;

G : gentillesse ; glace ; générosité ; gaieté ; graine ; grain ; goutte ; gravure ; grappe ; germe ; gâteau ; gorge ; gris ; gloire ; galop ; gloire

H : habitude ; harmonie ; héros ; hiéroglyphe ; honnête ; herbe ; herbier ; hirondelle ; hiver ; hérissé ; homme ; humain ; humour ; horizon ; heureux ; humidité

I : infime ; infini; infiniment; image ; ile ; idéal ; idée ; ilot; ingénieux ; innocent ; incroyable ; instrument ; intelligence ; interprète; ivoire ; itinéraire ; irremplaçable ; infatigable ; inexplicable ; immortel ; imbattable ; immense; idée; imaginaire; ignorance; interminable ; inconnu ; instant ; illustrer ; illuminer

J : jardin ; joie ; jour ; jaillissante ; jaune ; jeu ; joli ; jonquille ; justice ; joyeux ; jeunesse ; joue ;

K : kimono ; koala ;

L : libellule ; lune ; laine ; lumière ; laque ; lac ; levant ; larme ; lavis ; labyrinthe ; lecture ; livre ; libre ; liberté ; lotus ; loyal ; légèreté ; lyre ; lettre ; luire ; langueur ; langage ; las ; lasse ; laid ; long ; loin ; lueur ; luciole ;

M : magnifique ; matin ; miel ; miroir ; main ; monde ; message ; montagne ; mandarine ; mélodie ; mémoire ; musique ; musical ; mimosa ; mystère ; mousse ; muguet ; malicieux ; murmure ; moulin ; monotone ; magie ; minuit ; mot ; maman ; mois ; merle ; mer ; mouette ; mousse ; merveilleux ; mauvais ; meilleur ; marée ; métamorphose ; médiéval ; magicien ; marine

N : nid ; nougat ; nuit ; nature ; nymphéa ; nénuphar ; nuage ; neige ; naissance ; nourrice ; noir ; nouvelle ; narcisse ; natal ; nocturne ; nature

O : oiseau ; oisillon ; œil ; onde ; océan ; orange ; or ; original ; ode ; œuf ; œuvre ; offrande ; ombre ; ombrelle ; ombrage ; orchidée ; orage ; oasis ; oriental ; odeur ; original ; orfèvre ; obscur

P : plume ; parole ; précieux ; pensée ; papillon ; porte ; portail ; portillon ; promesse ; pays ; planète ; pétale ; pont ; pluie ; printemps ; prairie ; perle ; poésie ; poète ; paix ; passion ; parfum ; piment ; peintre ; peinture ; peine ; papier ; poussin ; paille ; pierre ; poussière ; palais ; possible ; poursuivre ; péril ; portrait

Q : quartz ; quatuor ; quête ; quartier ; quitter ;

R : rose ; rosier ; reflet ; richesse ; rêve ; rire ; ruche ; rive ; rivage ; regard ; rivière ; ruisseau ; rubis ; racine ; route ; royaume ; roi ; reine ; rêne ; renne ; réconfort ; roseau ; révolte ; ronronnement ; résonner ; résigner ; réveil ; rond ; racine ; réclamer ; roux ; rossignol

S : soleil ; sable ; source ; secret ; saphir ; sourire ; silence ; sage ; sagesse ; saison ; sève ; souffle ; sérénité ; sentiment ; solitude ; solidarité ; soutien ; sanglot ; suffoquer ; sonorité ; sapin ; soie ; sacré ; soir ; souvenir ; soir ; sentier ;

T : torrent ; terre ; tango ; teinte ; teinture ; tenace ; thé ; timide ; tissu ; tour ; tourterelle ; transparence ; trèfle ; trésor ; triomphe ; tournesol ; tourbillon ; tendresse ; tristesse ; tronc ; trouble ; tard ; tambour ; trace ; tard

U : univers ; unique ; union ; unisson ; utile ; universel ;

V : vie ; vivre ; vent ; ville ; village ; voix ; voie ; vacances ; vague ; vallée ; verger ; voyage ; vrai ; véridique ; valeur, visage ; vivant ; violette ; vibrer ; velours ; verdure

W :

X :

Y : yeux ; yole ; yoga ; yogi ;

Z : zéphyr ; zèle ; zénith ;

Annexe 8

Date 10/03:	Lecture/compréhension/rédaction	1h
Séquence 4 :	Séance 6 : Ecrire des calligrammes à la manière de Guillaume Apollinaire	CM2

Compétences (programmes) :
- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation.

Objectifs spécifiques :
- Dire sans erreur des textes en prose ou des poèmes.
- Dire de manière expressive des textes en prose ou des poèmes.
- Ecrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire

Matériel :
- Calligrammes de Guillaume Apollinaire.
- Cahier de poésie.
- Répertoire de mots poétiques.
- Séquence poésie dans classeur partie rédaction.

Evaluation prévue :
- Evaluation de l'écrit final.
- Mise en voix d'un poème de son choix.

Prolongements :
- Récitation de textes poétiques,
- Rédaction : la recette du bien-être.

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 min	1) Phase de repérage et d'expectative	Oral Collectif	Rappelle les objectifs de la séquence et présente ceux de la séance. Indique l'organisation de la séance : écrire le dernier jet de son calligramme et réciter la poésie choisie en justifiant son choix. Rappelle les éléments qui doivent être présents dans le calligramme. Présente les critères d'évaluation.	
30 min	2) Phase d'acquisition	Individuel Ecrit	Les élèves écrivent leur calligramme « à la manière de » Guillaume Apollinaire : dernier jet Comment améliorer mon premier jet : - Recopier en corrigeant directement les erreurs - Corriger dans un premier temps puis recopier. Lorsque les erreurs sont corrigées, commencer à penser à la mise en forme.	Indique les éléments qui peuvent être améliorés : erreurs orthographiques, faire attention aux codes utilisés dans ma correction, utiliser son cahier aide-mémoire, le dictionnaire, les affichages. Rappelez aux élèves de sauter des lignes. Distribue la grille d'évaluation finale (voire suite).

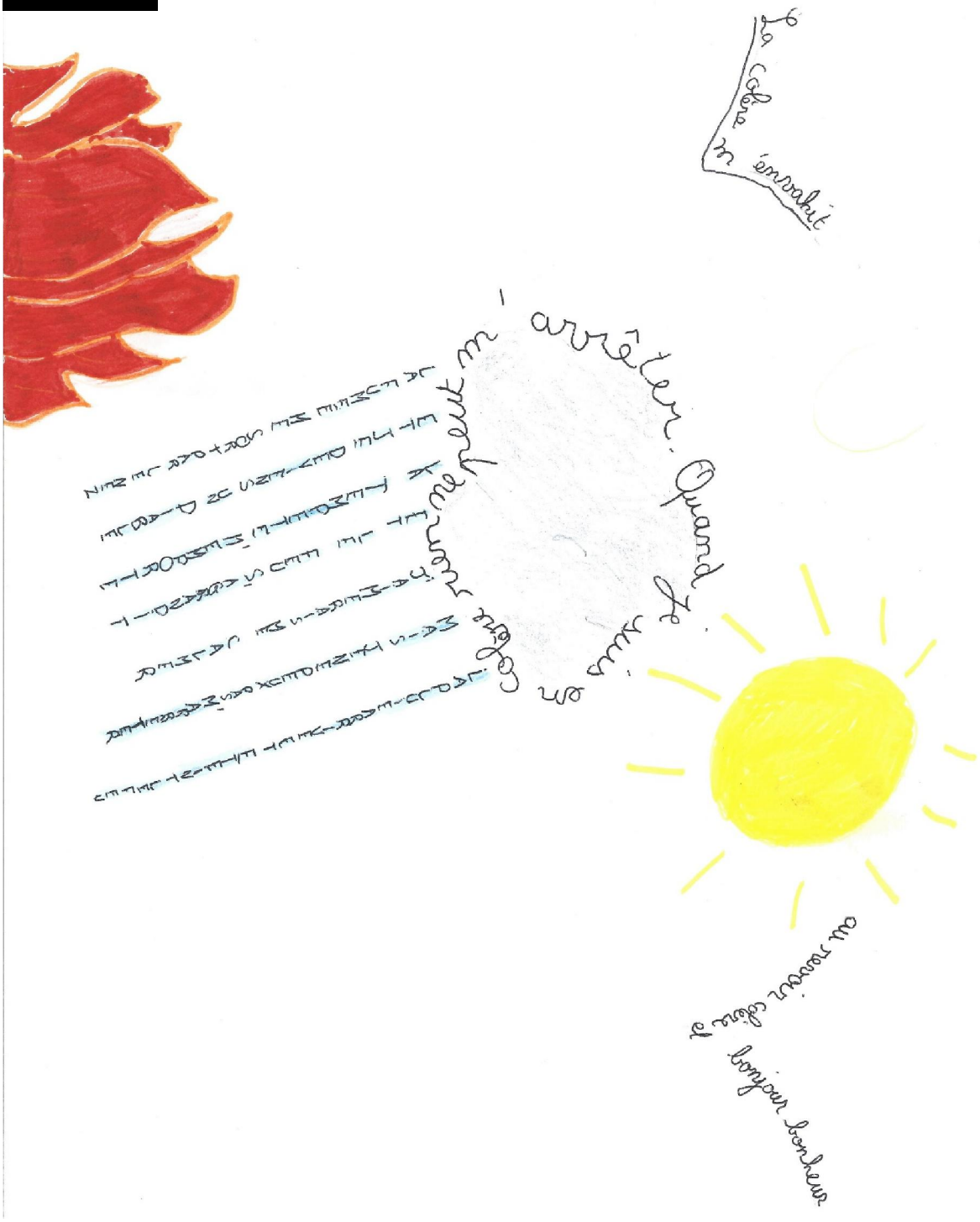
25 min	3) Phase d'acquisition	Oral Collectif	Les élèves récitent la poésie choisie en justifiant leur choix.	Demander aux élèves de formuler des critiques constructives (améliorations, sensations…), et de questionner l'élève sur son choix.

Observations / remarques :

Certains élèves ayant écrit leur version finale, ont commencé à dessiner (séance 7)

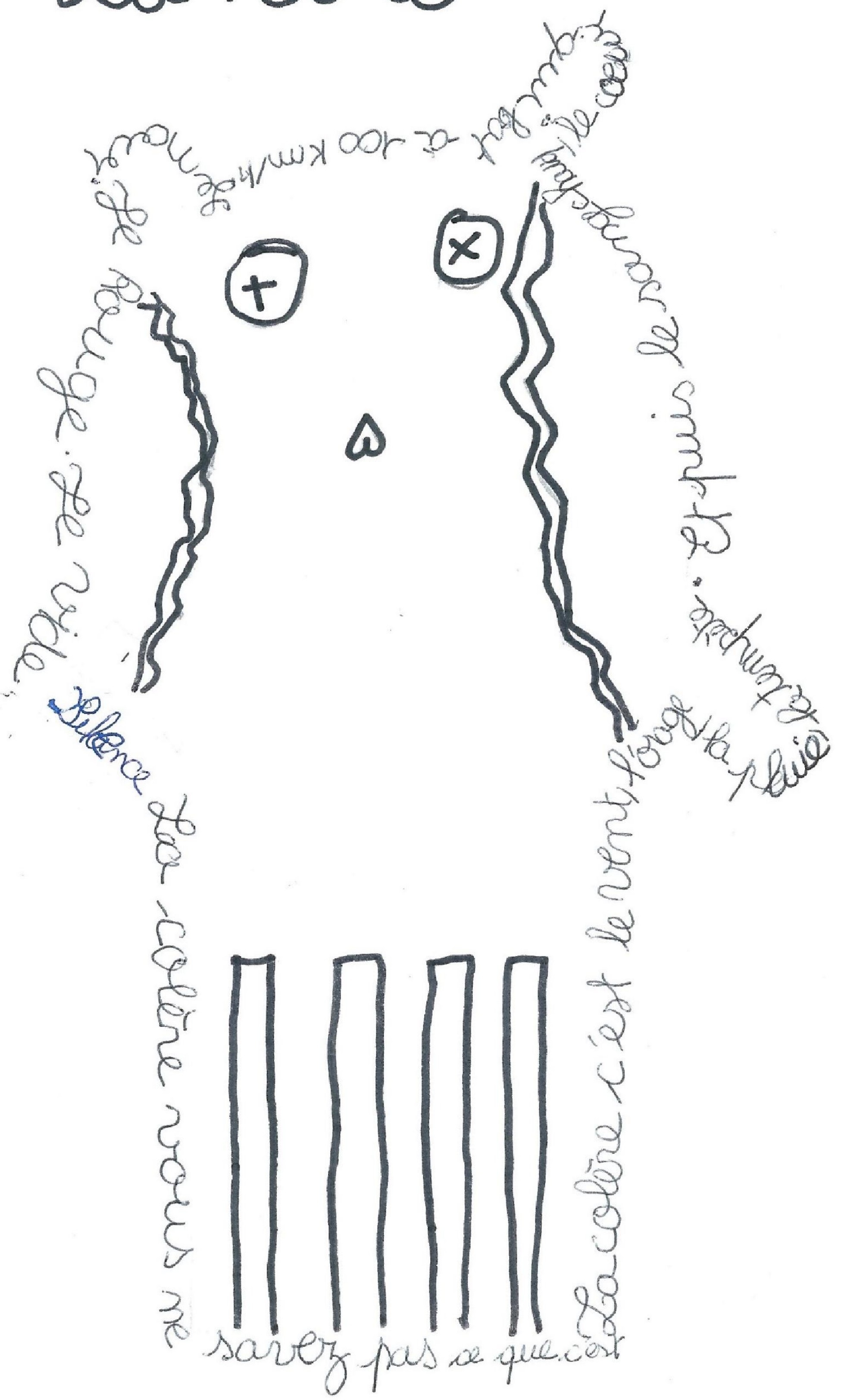
	Critères	Mon avis	Celui de l'enseignante
Ecrire un calligramme	Présence d'un titre adapté.		
	Utilisation poétique de la langue.		
	Un vocabulaire riche et varié.		
	Des phrases bien construites.		
	Une ponctuation présente et adaptée.		
	Une orthographe juste.		
	Une présentation cohérente et soignée		

Annexe 9


La colère m'envahit
Quand je suis en colère rien ne peut m'arrêter.
au revoir colère et bonjour bonheur

Noir
On dirait une main qui
touche une orange ? C'est
comme quelque chose
de rond, lisse et mouillé.
Mais je ne sais pas pourquoi mais ça
me met froid de moi !
Noir tout est noir noir j'ai l'impression d'être dans la nuit, une nuit noire. Sans lampadaire rien qui ne produit

La colère


La colère c'est le vent, l'orage, la pluie
la tempête. Et puis le
qui bat à 100 km/h le noir
le rouge. Le vide.
Silence
La colère vous ne savez pas ce que c'est

LA JOIE C'EST GÉNIAL !!

Dans la joie, il y a des familles dans une fête en train de monter sur un bateau avec des chapeaux.

en train de se mouvoir

et de partir.

je vois de là, je vois d'ici des familles

Annexe 10

Période 4	Enseignement moral et civique	50 min
Séquence 5 : Les débats philosophiques	Séance Type	CM2

Compétences (programmes) :
- Penser par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie)
- Comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline)
- Reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ;
- Construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

Objectifs spécifiques : - Respecter les autres.
- Partager et réguler des émotions.
- Prendre part à une discussion, justifier son point de vue, exercer un jugement critique.
- Argumenter.
- Pratique un débat réglé.

Matériel : - Cahier de classe.
- Texte réflexif

Evaluation prévue : - grille d'observation de l'enseignant et des élèves observateurs.

Prolongements : - Vocabulaire : sentiments et émotions.
- EMC : l'égalité fille/garçon (séquence 7).

Durée	Phases d'apprentissage	Forme et nature du travail	Consignes et tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
5 min	1) Phase de repérage et d' expectative	Oral Collectif	Présente les objectifs de la séquence et ceux de la séance. Indique l'organisation de la séance et la répartition entre participants, observateurs, président, journalistes, synthétiseur.	
10 min	2) Phase d'appréhension	Oral/écrit Collectif Oral Collectif	Ecoute avec prise de note. De quoi parle ce texte ? Il s'agit de veiller à la bonne compréhension du texte. Quel est le thème de ce texte ? Sur quelle question générale peut-on débattre suite à la lecture de ce texte ? Choix de la question	Lecture du texte réflexif. Ecrit le thème au tableau. Ecrit toutes les questions proposées par les élèves au tableau autour du thème.
30 min	3) Phase d'acquisition	Oral/écrit Collectif/ Individuel	Mise en place du débat. Chaque élève réalise sa tâche.	Prend en note les remarques intéressantes des élèves afin d'en reparler en bilan.

				Pour les premiers débats, il est possible de comparer les arguments notés par le professeur à ceux des journalistes.
5 min	4) Phase d'acquisition	Ecrit Individuel	Les élèves font le bilan de la façon dont ils ont tenu leur rôle sur leur cahier d'essai. Bilan collectif en quelques mots.	Lecture de certains écrits

Remarque/observation :

Annexe 11

Date :	Nom, prénom :		
Thème du débat :			
Question du débat :			
Nom et prénom de l'élève observé :			
	OUI	NON	UN PEU
Demander la parole			
Prendre la parole			
Parler clairement			
Utiliser un langage correct			
Apporter de nouveaux arguments			
Utiliser des exemples			
Tenir compte des arguments des autres			
Répondre à un argument contraire			
Compléter un argument			
Ecouter les intervenants			

Le support :

Le pêcheur et l'homme d'affaires

Un riche homme d'affaires était en vacances en Inde. Un matin, sur la grève, il aperçut la barque d'un pêcheur qui rentrait.
- Oh là ! lui cria-t-il. La pêche a été bonne ?
Le pêcheur lui sourit et lui montra quelques poissons posés au fond de sa barque :
- Oui, c'est une bonne pêche.
- Il est encore tôt. Je suppose que tu y retournes.
- Y retourner ? Demanda le pêcheur. Mais pour quoi faire ?
- Mais parce qu'ainsi tu en auras plus, répondit l'homme d'affaires, à qui cela semblait une évidence.
- Mais pour quoi faire ? Je n'en ai pas besoin !
- Quand tu en auras plus, tu les revendras !
- Mais pour quoi faire ?
- Tu auras plus d'argent.
- Mais pour quoi faire ?
- Tu pourras changer ta vieille barque contre un joli petit bateau.
- Mais pour quoi faire ?
- Eh bien, avec ton petit bateau, tu pourras avoir plus de poissons.
- Mais pour quoi faire ?
- Eh bien, tu pourras perdre des ouvriers.
- Mais pour quoi faire ?
- Ils pêcheront pour toi.
- Mais pour quoi faire ?
- Tu deviendras riche.
- Mais pour quoi faire ?
- Tu pourras ainsi te reposer.
Le pêcheur le regarda alors avec un grand sourire :
- C'est justement ce que je vais faire tout de suite.

D'après un récit de l'abbé Pierre (1912-2007)

La question que nous nous sommes posée :

Est-ce que la richesse rend heureux ?

Ce que nous avons retenu du débat :

Non, la richesse ne rend pas forcément heureux parce qu'on peut être pauvre et heureux ou riche et malheureux. De plus, être auprès de ses proches est déjà un grand bonheur.

Le support :

> « Le mensonge est une trop bonne chose pour qu'il soit permis d'en abuser »
>
> Talleyrand (homme d'État français, 18ème siècle)

La question que nous nous sommes posée :

Doit-on toujours dire la vérité ?

Ce que nous avons retenu du débat :

Il ne faut pas tout le temps mentir sinon nous n'aurons plus la confiance de certaines personnes.
On peut mentir pour éviter de vexer une personne.
Mentir est bien mais que pour une bonne cause sinon c'est mieux la vérité.

Annexe 13

Q2	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8a)	8b)	9a)	9b)	9c)	10a)	10b)	10c)	11)
A	3	3	2	3	2	Je me sens bien.	3	3	2	3	2	3	3	2	3	X
B	2	1	2	1	1	Bien	3	1	1	2	1	2	3	3	2	X
C	3	2	1	2	1	Je me sens très bien.	3	1	2	1	2	3	2	2	2	Je sais pas.
D	3	2	3	2	1	Je me sens assez bien.	3	0	2	2	0	3	3	3	3	Expliquer aux autres les choses qu'ils font mal.
E	3	2	3	3	2	Je me sens bien à l'école.	3	2	2	2	2	3	3	2	3	Nous pourrions arrêter de parler trop fort.
F	2	3	3	3	3	Bien	3	2	3	2	3	3	3	3	3	Je sais pas du tout.
G	3	3	3	2	3	Je me sens moyen	3	2	2	3	3	3	3	3	0	Créer de nouvelles règles.
H	2	3	3	2	2	Je me sens mieux qu'avant	3	2	3	2	2	3	1	3	2	Qu'on parle moins fort.
I	3	2	3	3	3	Je me sens bien en classe, le climat s'est amélioré.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	La classe s'est améliorée.
J	2	2	2	2	3	Bien	3	2	3	2	2	3	3	2	2	Se taire quand quelqu'un parle
K	2	2	1	1	0	Bien mais parfois c'est assez compliqué car je n'ai pas un comportement terrible et puis quand je suis en difficulté dans les exercices je n'ose pas trop le dire.	2	1	1	2	3	2	3	3	3	Avoir un comportement plus normal, ne pas être tout le temps sanctionner lorsqu'on parle.
L	3	2	3	2	2	Il y a trop de disputes entre élèves	3	2	2	1	2	2	3	3	3	Il faut lever la main
M	0	1	3	1	2	Je me sens bien mais pas plus.	2	1	2	1	2	3	3	3	3	Il faudrait mettre de punitions collectives
N	0	0	2	1	0	Bof.	2	1	3	0	2	3	3	2	2	Rien.
O	2	3	3	2	2	Mal à cause de mes problèmes familiaux	3	0	3	2	0	3	3	2	3	Je ne sais pas.
P	3	2	3	2	2	Dans la classe je suis entourée de mes amis donc je me sens bien.	3	2	2	1	2	3	3	3	3	On pourrait éviter de parler trop fort.
Q	3	1	1	1	2	J'ai trop de problèmes avec les élèves de l'école.	2	1	3	1	1	3	3	3	3	Que les élèves ne se moquent pas quand on est au tableau
R	0	0	0	0	0	Mal !	0	0	0	1	1	3	1	1	3	Rien !
S	1	2	1	2	0	Pas très bien	3	2	3	1	1	3	3	3	3	Je dois améliorer on comportement.
T	2	2	3	2	3	Il y a un peu de bruit mais ça va.	3	2	2	3	3	2	3	2	3	Etre plus à l'écoute des élèves
U	3	2	3	3	3	Je me sens bien mais je me sens en sécurité avec mes camarades de classe.	3	0	0	0	3	3	3	0	3	Mieux vivre ensemble.
V	3	2	3	2	3	Bien	2	2	3	3	3	3	3	3	3	Plus se respecter

Remerciements

J’adresse mes remerciements aux personnes qui m’ont apporté leur aide et qui ont contribué à l’élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier Madame L’Heudé professeur à l'université d’Orléans-Tours. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également Madame Robin, professeur des écoles maître formateur ainsi que Madame Mairesse, professeur à l'université d’Orléans-Tours. En tant que tutrices, elles m’ont apporté leurs conseils et remarques afin d’améliorer ma pratique d’enseignement.

Enfin, je remercie Monsieur Vermorel, professeur des écoles maître formateur, pour l’aide qu’il m’a apportée dans l’élaboration de ma séquence sur les calligrammes.

France Proust

Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe

Résumé :

Il s'agit d'interroger l'effet de l'enseignement aux élèves de compétences sociales sur le climat de classe.

Le « *care* » ou « souci des autres » prend appui sur des compétences sociales comme l'écoute, le respect, la confiance, la connaissance de soi… C'est dans le but de développer ces compétences que j'ai mis en place deux séquences d'apprentissage, l'une en français sur l'écriture de calligrammes des sentiments et l'autre en enseignement moral et civique avec des débats philosophiques.

Pour estimer l'effet de ces apprentissages sur l'acquisition de compétences sociales, j'ai demandé aux élèves de répondre à un même questionnaire avant et après les apprentissages.

En analysant ce questionnaire, j'ai pu remarquer une amélioration du climat de classe.

Mots clés : souci, compétences sociales, débat philosophique, sentiment.

Teaching pupils social abilities in order to improve the classroom atmosphere

Summary:

This essay is questioning the effect produced on the classroom atmosphere when students are taught social abilities.

The care is based on social abilities such as listening, respect, confidence, self-knowledge ... In order to develop these abilities, I taught two sequences, one during French lessons about writing poems expressing feelings and the other one in moral and civics through philosophical debates.

To consider the effects of these learnings, I asked the students to answer the same survey before and after the learning process.

By analyzing the survey, I noticed an improvement in classroom atmosphere.

Keywords: care, social abilities, philosophical debates, feelings.