



**HAL**  
open science

# Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe

Anne-Ségolène Clerc

► **To cite this version:**

Anne-Ségolène Clerc. Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe. Education. 2017. dumas-01692806

**HAL Id: dumas-01692806**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692806v1>**

Submitted on 25 Jan 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.



## **Année universitaire 2016-2017**

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Mention *Premier degré***

# **Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe**

**Présenté par Anne-Ségolène Clerc**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Sandra Cornaz**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Anne-Ségolène CLERC

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe

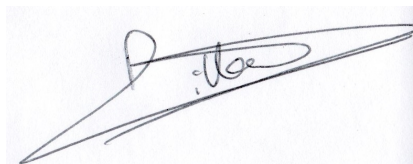
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Grenoble.....  
le.....5 mai 2017.....

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) CLERC Anne-Sékolène

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe

agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise** ~~n'autorise pas~~<sup>2</sup>

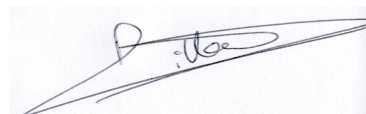
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à ...Grenoble..... le.....5 mai 2017.....

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

**NB** : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Table des matières

Introduction.....	1
1.État de l'art.....	2
1.1.Climat social de classe.....	2
1.1.1.Facteurs constitutifs du climat social de classe.....	2
1.1.2.Mesure du climat de classe à l'école élémentaire.....	4
1.1.3.Conséquences d'un climat de classe favorable.....	5
1.1.4.Agir sur le climat de classe.....	6
1.2.Le conseil de coopération.....	7
1.2.1.Origines du conseil.....	7
1.2.2.Définition du conseil de coopération.....	8
1.2.3.Objectifs du conseil.....	9
1.2.4.Préparation et mise en place du conseil en classe.....	11
1.2.4.1.Avant le premier conseil : présentation du concept et des objectifs.....	11
1.2.4.2.Composition et organisation spatiale et temporelle.....	11
1.2.4.3.Les messages.....	11
1.2.4.4.Les compte-rendus de conseil.....	12
1.2.4.5.La gestion des comportements durant le conseil .....	12
1.2.5.Déroulement du conseil de coopération.....	13
1.2.6.Les messages clairs : un outil pour accompagner le conseil de coopération.....	14
1.2.7.Impacts du conseil dans la classe.....	14
1.3.Problématique.....	15
2.Méthode.....	16
2.1.Participants.....	16
2.2.Matériel et procédure.....	16
2.2.1.La mise en place des conseils de coopération pour l'étude.....	17
2.2.2.Évolution du conseil lors de l'étude.....	18
2.2.3.Outils de mesure et indicateurs retenus pour l'analyse.....	19
2.3.Résultats.....	21
2.3.1.Perception de l'ambiance de classe générale.....	21
2.3.2.Perception des frictions (domaine des relations interpersonnelles).....	23
2.3.2.1.Messages Félicitations/Problèmes.....	23
2.3.2.2.Conflits entre les élèves.....	23

2.3.2.3.Moqueries entre élèves.....	24
2.3.3.Perception du respect des règles (domaine du maintien du système).....	26
2.3.3.1.Gêne dans le travail.....	26
2.3.3.2.Prise de parole et écoute des camarades.....	26
3.Discussion.....	28
3.1.Des critères d'expérimentation à modifier.....	28
3.2.Un contexte d'expérimentation à prendre en compte.....	29
3.3.Le conseil ; un outil isolé pour faire évoluer le climat de classe.....	31
3.4.Une expérience enrichissante.....	32
Bibliographie.....	33
Annexes.....	35

## **Introduction**

Enseigner dans une ambiance calme, bienveillante et respectueuse, soit dans un climat de classe positif, est une base sur laquelle reposent les apprentissages, la réussite scolaire et le bien-être des élèves. De nombreuses recherches montrent les impacts bénéfiques d'un climat de classe positif sur la réussite scolaire. Les leviers d'action pour y parvenir sont identifiés mais les moyens ou outils restent du ressort de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique qui doit agir et s'adapter aux élèves qui composent le groupe classe.

La loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République de 2013 insiste sur l'importance d'établir un climat d'école et de classe favorable en utilisant notamment les conseils d'élèves.

Selon certains auteurs, la pédagogie institutionnelle et les outils qu'elle propose favorisent la coopération entre les élèves. Le respect des règles et des autres passe avant tout par la communication entre les pairs et avec l'enseignant. Le conseil de coopération est un des outils proposés par la pédagogie institutionnelle qui permet d'organiser la vie collective de la classe et s'engager dans une démarche de vivre-ensemble. Notre étude interroge donc l'impact de la mise en place de conseils de coopération sur le climat social de classe.

Ainsi, la démarche proposée dans cette étude est, tout d'abord, de présenter les connaissances existantes sur le climat social de classe, les facteurs qui le définissent et ses enjeux mais également de présenter les conseils de coopération dans leur fonctionnement et leur objectifs. Cette double présentation permettra de dégager la problématique.

Dans un second temps, seront présentés la méthodologie mise en place pour mener à bien l'étude ainsi que les résultats associés.

Enfin, les données seront analysées afin de répondre à la problématique posée et de dégager des pistes de réflexion et d'amélioration.

# **1. État de l'art**

## **1.1. Climat social de classe**

Les recherches sur le climat de classe ont débuté dans les années 70 aux États-Unis et se poursuivent depuis. Bien que nombreuses, elles peinent à s'accorder sur une définition unique du climat de classe.

C'est Moos le premier qui s'intéresse à cette problématique. Pour ce chercheur (Moos, 1994, cité par Bennacer, 2006), le climat social de la classe représente « la personnalité singulière de l'environnement » considérée en tant que système socio-dynamique qui comprend non seulement le comportement du professeur, ou l'interaction élèves-enseignant, mais aussi le comportement des élèves ». Le climat social a été ainsi conçu comme une réalité psychologique subjective qui est inhérente soit à la personne, soit à l'ensemble des élèves de la classe.

Plus récemment, Villa et Villar (1992, cités par Debarbieux, 2016) définissent le climat de classe comme « la perception des élèves et des professeurs quant aux aspects de la classe qui influent sur la qualité des relations et des apprentissages ». Pour Ambrose et al. (2010, cités par Debarbieux, 2016) le climat de classe se définit de manière plus sociologique comme « l'environnement intellectuel, social, émotionnel et physique dans lequel nos élèves apprennent. »

Philibert et Wiel (1997) ne parlent pas de climat de classe mais plutôt d'ambiance de classe qu'ils définissent selon trois pôles qui interagissent :

- « le climat relationnel des élèves entre eux », à savoir : respect mutuel, acceptation de chacun, solidarité, conflits, réconciliation... ;
- « l'investissement de chacun et de tous dans le travail scolaire » : cela s'apparente à la motivation pour les apprentissages ;
- « la relation du groupe aux enseignants ».

### **1.1.1. Facteurs constitutifs du climat social de classe**

Villa et Villar (1992 cités par Debarbieux, 2016) évaluent le climat de classe à travers plusieurs critères : la satisfaction, la cohésion, les conflits, la compétition et les difficultés



rencontrées. Fraser (1994 cité par Bennacer, 2006), quant à lui, caractérise le climat de classe par les interactions entre les élèves, ainsi qu'entre les élèves et leurs enseignants.

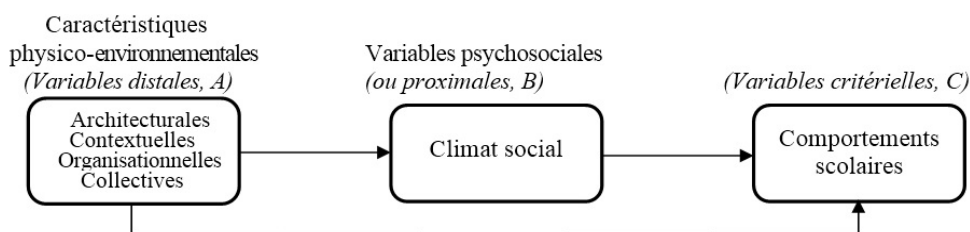
Philibert et Wiel (1997) définissent quatre indicateurs de l'ambiance d'une classe :

- le sentiment de reconnaissance au niveau du groupe, à savoir l'estime de soi des élèves ;
- la structuration du groupe dans ses comportements au regard des règles établies ;
- la communication au sein de la classe : la classe est le lieu d'une histoire collective et il est nécessaire de laisser aux élèves la possibilité de s'exprimer sur cette histoire pour densifier le climat au sein du groupe ;
- l'existence d'actions communes et personnelles à travers des projets du groupe mais aussi des individus.

Moos (1987 cité par Bennacer, 2005) montre que le climat social dépend de cinq types de facteurs répartis en trois domaines environnementaux. Bennacer (2005, 2006, 2013) approfondit les recherches de Moos et montre que le climat social de la classe dépend de plusieurs facteurs, répartis sur ces trois mêmes domaines :

- le domaine des relations interpersonnelles : frictions, satisfaction, chaleur affective des enseignants, favoritisme ;
- le domaine du développement personnel ou d'attention vers les buts : engagement et application scolaire des élèves ;
- le domaine de maintien du système : ordre et organisation.

En 2013, ce même chercheur s'intéresse à ce qui détermine les comportements des élèves sur le plan des environnements sociaux de la classe. En plus de l'estime de soi et des performances scolaires, il étudie les réactions des élèves envers la classe, la formation de l'amitié ainsi que « l'anxiété, le souci et le stress scolaire ». Il détermine ainsi un modèle, présenté en Figure 1, conceptualisant l'environnement de la classe. Ce modèle met en lumière l'impact des caractéristiques physico-environnementales sur le climat de classe et les comportements scolaires, et montre que le climat de classe a également une influence sur le comportement des élèves.



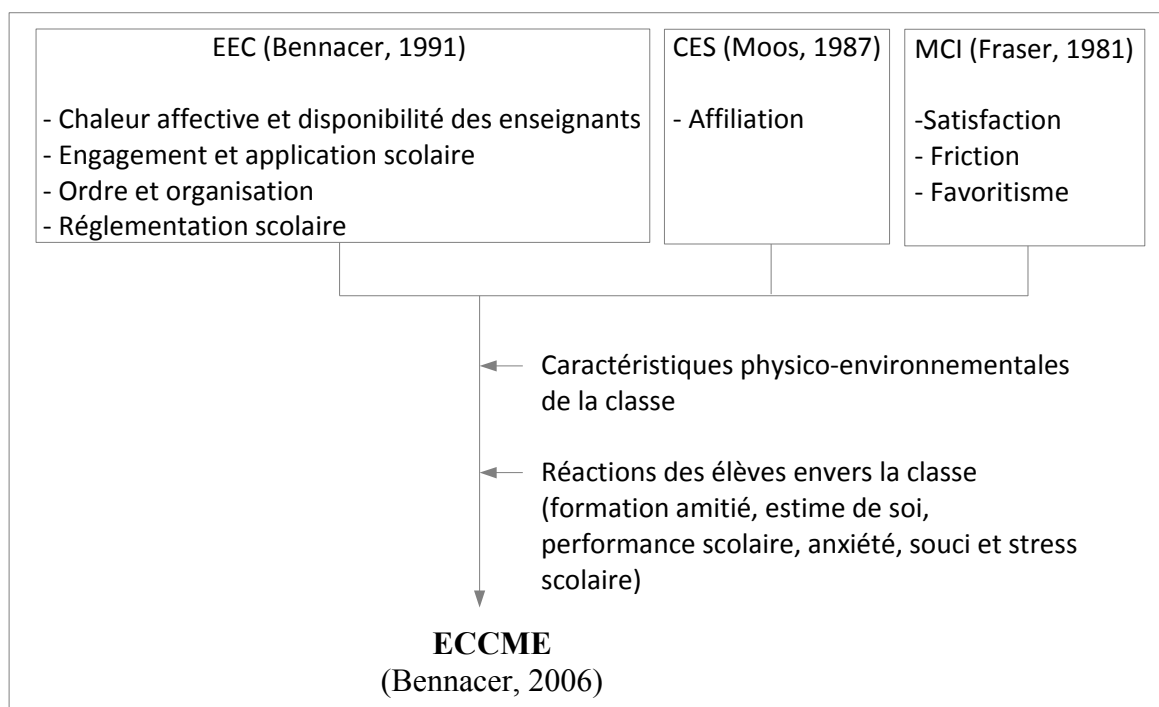
**Figure 1. Modèle théorique de base sur les déterminants socio-écologiques des comportements des élèves (Bennacer, 2013)**

### 1.1.2. Mesure du climat de classe à l'école élémentaire

L'étude du climat social de classe par la communauté scientifique se base essentiellement sur les perceptions des différents acteurs (élèves, enseignants, parents, personnels éducatifs). C'est donc une approche subjective qui s'estime principalement par la méthode du questionnaire et qui présente des avantages multiples : elle est économique, prend en compte l'ensemble des membres de la classe et l'ensemble des situations de classe. Cependant, les différentes recherches existantes à ce jour montrent une grande variation autant dans les types de questionnaires que dans les items qui les constituent. Diverses échelles sont fréquemment utilisées dans l'étude des environnements sociaux de la classe.

Bennacer (2006, 2009) a élaboré un outil de mesure du climat social de la classe spécifique à l'école élémentaire : « *l'Échelle de Mesure du Climat social de la Classe à l'École Élémentaire* » (EMCCE), en utilisant des critères provenant de trois échelles différentes particulièrement utilisées dans la recherche sur le climat social de classe : la « *Classroom Environment Scale* » (CES) de Moos (1987), « *l'Échelle de l'Environnement social de la Classe* » (EEC) de Bennacer (1991) et le « *My Class Inventory* » (MCI) développé par Fisher et Fraser (1981). Cette EMCCE permet d'évaluer huit facteurs répartis dans trois domaines. A cette échelle, ce même auteur adjoint des facteurs supplémentaires, tels les caractéristiques physico-environnementales de la classe (composition, niveau social, niveau de classe) et la performance scolaire.

La figure 2 présente les facteurs étudiés par l'EMCCE et les apports des différentes échelles de mesure dans celle-ci.



**Figure 2. Origine des facteurs constitutifs de l'ECCME.**

Sinclair et Fraser (2002, cités par Richard et Coulombe, 2012) développent en 2002 un questionnaire intitulé ICE (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environments) qui évalue chez les élèves à la fois leur perception actuelle du climat de la classe mais également leur perception souhaitée. Quatre échelles apparaissent dans cette analyse : la collaboration, l'empathie de l'enseignant, la participation et l'orientation vers les tâches. Richard et Coulombe (2012) ont adapté cet inventaire en langue française.

### **1.1.3. Conséquences d'un climat de classe favorable**

Selon Philibert et Wiel (1997) favoriser une bonne ambiance de classe est « un moyen pour le bien être de chacun et de tous, la condition de la réussite dans les diverses disciplines scolaires et est surtout le lieu de reconnaissance de valeurs humaines » communes à tous et auxquelles on souhaite éduquer les élèves, tel que le préconise le socle commun de connaissances et de compétences des programmes de 2015 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Selon les recherches de Haertel, Walberg et Haertel (1981, cités par Richard & Coulombe,

2012) il existe une relation forte entre la perception positive du climat de la classe par les élèves et des conséquences affectives et cognitives plus positives chez ces derniers. McRobbie et Fraser (1993, cités par Richard & Coulombe, 2012) confirment ce résultat et mettent en évidence des relations positives entre la progression des apprentissages et la perception des élèves face à différentes dimensions du climat de la classe, telles que la cohésion, l'ouverture, l'intégration, la clarté des règles et l'organisation matérielle.

Bennacer (2006, 2009, 2013) note que la performance scolaire est fortement impactée par le climat social de la classe et faiblement impactée par des règles strictes ou une faible organisation de classe. Ses recherches montrent que le climat social de classe constitue essentiellement une notion de groupe, qui se rapporte aux perceptions psychosociales de l'ensemble des élèves et non de chaque élève individuellement. Par ailleurs, lorsque les élèves perçoivent le climat social de classe comme positif, l'estime de soi, la motivation et les attitudes en retirent des bénéfices. Les résultats de son travail mettent en lumière l'extrême importance des bonnes relations interpersonnelles au sein de la classe pour le bon développement des élèves (bonne réaction envers la classe, amitié, estime de soi en tant qu'élève, performance dans les études et stress scolaire). L'aspect conflictuel des relations détermine négativement l'évaluation par l'enseignant et l'évaluation pédagogique (tests scolaires). L'organisation de la classe et la réglementation ne se montrent pas liées à la performance scolaire des élèves, en revanche ces deux facteurs encouragent le bien-être des élèves et leurs satisfactions personnelles en classe.

#### **1.1.4. Agir sur le climat de classe**

Les recherches de Bennacer (2006) permettent aux enseignants d'optimiser le climat social de classe en encourageant les comportements positifs des élèves (peu ou pas de frictions entre élèves, satisfaction envers le travail, engagement et application scolaire) ainsi que leur développement. Les leviers possibles sont :

- d'opter pour des classes à effectif réduit ayant un pourcentage élevé de filles qui inhibe le développement de la friction en classe ;
- d'agir à la fois sur les trois domaines environnementaux constitutifs du climat social de la classe : relations interpersonnelles, développement personnel et application scolaire et enfin le maintien d'un système d'ordre et réglementaire dans

la classe ;

- d'insister particulièrement sur les bonnes relations interpersonnelles à l'école élémentaire puisqu'elles sont étroitement liée aux différents types de comportements des élèves.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 mentionne spécifiquement que « les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » (MEN, 2013). Parmi les sept facteurs permettant d'agir sur le climat scolaire, le ministère de l'Éducation Nationale propose notamment :

- un cadre et des règles explicites et explicitées : les élèves participent à l'élaboration des règles, celles-ci sont appliquées dans le respect d'un cadre démocratique, les comportements pro-sociaux sont renforcés et les élèves responsabilisés ;
- la prévention des violences et du harcèlement : prise en compte des émotions des élèves dans le cas d'un passage à l'acte ;
- la coopération entre pairs afin de favoriser le respect mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe : mise en place d'instances de parole institutionnalisées telles le conseil de classe, utilisation d'outils de régulation des conflits par l'usage de « messages clairs » (Jasmin, 1994) afin que l'élève puisse exprimer son ressenti et que des conflits ne s'installent pas.

## **1.2. Le conseil de coopération**

### **1.2.1. Origines du conseil**

Les premiers conseils de coopérative sont apparus en Angleterre en 1892 à l'École nouvelle de Bédanes et ont été repris et améliorés par de nombreux pédagogues. En France, cet outil a été promulgué par Célestin Freinet (1896-1966) dans sa classe coopérative. Il a ensuite connu un essor grâce à Fernand Oury (1920- 1998).

Célestin Freinet est un pédagogue français fondateur de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et instigateur de la pédagogie éponyme. Son approche pédagogique est basée sur la coopération, l'expression, la communication et l'apprentissage par la méthode naturelle ainsi que le tâtonnement expérimental. A son époque le conseil de coopérative est avant tout un outil de gestion de la coopérative de classe. Cette dernière permettait aux élèves de récolter de l'argent via des projets mais également de donner vie à des projets de classe grâce aux sommes récoltées. Freinet insiste sur la valeur pédagogique de cette pratique tout en dénonçant ses dérives économistes (Connac, 2016). Il met alors la coopérative aux mains du groupe classe et le conseil de coopérative devient alors le lieu de gestion des décisions liées aux projets.

Fernand Oury, disciple de la pédagogie moderne, donne un essor à cette pratique en classe. Il se détache de la pédagogie Freinet et s'insère dans le courant de la pédagogie institutionnelle. Il s'intéresse à l'inconscient, à l'expression des désirs des enfants. Ceux-ci sont exprimés, valorisés et canalisés via des lieux de paroles institutionnalisés et réglementés. Il considère le conseil comme « la clé de voûte du système » (Vasquez, Oury, 1971).

Aujourd'hui la pédagogie coopérative est diffusée notamment par l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et l'Office Central de Coopération à l'École (OCCE).

### **1.2.2. Définition du conseil de coopération**

Selon l'OCCE, le conseil de coopérative est l'outil de base de coopération à l'école. « C'est un lieu de proposition et d'écoute, de négociations et de prises de décisions, de régulation : c'est l'initiation par la pratique au fonctionnement du débat démocratique. ». C'est « un temps de partage où les élèves peuvent se construire en tant qu'individu en prenant conscience de leur appartenance au groupe » (OCCE 91).

Vasquez et Oury (1971) définissent le conseil comme œil, cerveau, rein et cœur de la vie du groupe :

- Œil du groupe : le conseil favorise l'observation des relations sociales et renseigne sur l'énergie inconsciente du groupe ;
- Cerveau du groupe : le conseil est un instrument d'analyse et de décisions

collectives. Les problèmes sont exprimés, clarifiés et les solutions proposées ne s'imposent que si elles apparaissent justes pour le groupe ;

- Rein du groupe : le conseil permet d'éliminer les conflits perturbateurs du groupe en libérant la parole. Le groupe élimine tout naturellement les conflits qui lui importent peu et l'enseignant est là pour assurer que le conseil ne stagne pas sur des conflits personnels ou anciens non résolus. ;
- Cœur du groupe : le conseil est un moment de langage privilégié qui crée de nouveaux dynamismes.

C'est donc une réunion démocratique qui cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les différents participants. Elle inclue les élèves et l'enseignant et chacun s'y exprime à titre individuel. « C'est simple : à un moment donné, la classe cesse ; on parle ensemble de ce qui se passe, pour le changer, puis on décide... » (Vasquez et Oury, 1971).

Danielle Jasmin transforme le terme « conseil de coopérative » en « conseil de coopération » (Jasmin, 1994). Elle précise que le conseil est un temps où les élèves et leur enseignant se réunissent pour gérer ensemble la vie de la classe soit :

- l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités, des jeux ;
- les relations inter-personnelles ;
- les projets.

Selon Connac (2013) le conseil de coopération ne doit pas être utilisé ou même perçu comme un tribunal mais comme un lieu de compréhension et de résolution de problèmes, d'entraide et de recherche de solutions, où le respect reste la valeur principale.

### **1.2.3. Objectifs du conseil**

Selon l'OCCE, le conseil de coopérative permet aux élèves de « se construire en tant qu'individu en prenant conscience de leur appartenance au groupe. La pratique du conseil permet d'améliorer les relations dans la classe et contribue à la réussite scolaire de tous. » (OCCE 91)

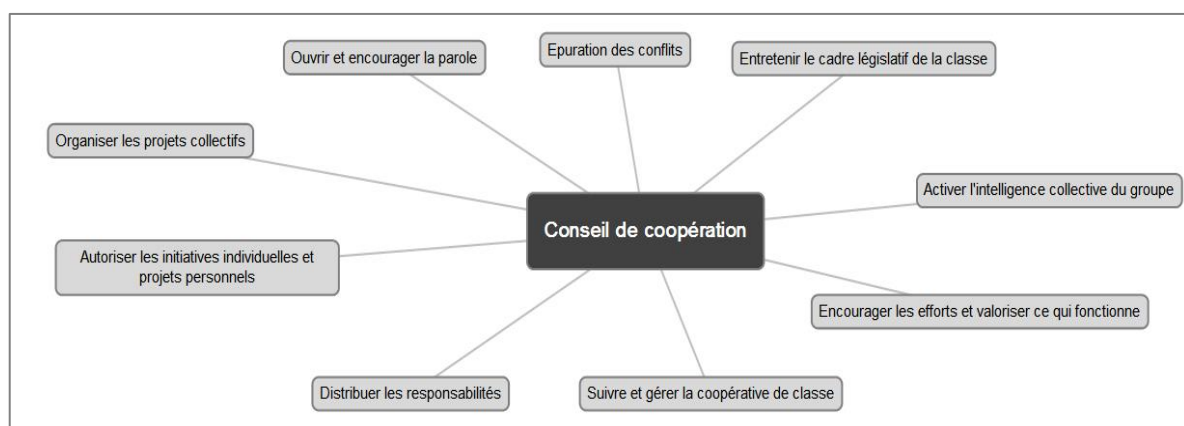
Le conseil permet aux élèves d'échanger sur tout sujet ayant rapport à la vie de la classe : apprentissages en cours ou futurs, construction des règles, relations entre les élèves et

l'enseignant, relations entre les élèves eux-mêmes, gestion des projets individuels ou collectifs, organisation des différents temps de classe.... (Connac, 2016). Un des objectifs est donc de responsabiliser les élèves, de leur permettre d'assumer des rôles différents : rôle de proposition, rôle d'organisation, rôle de décision, rôle de gestion, rôle d'évaluation, rôle d'animation...

Selon Jasmin (1994), le conseil permet d'effacer la relation duelle enseignant/élève pour la transformer en relation triangulaire enseignant/élève/conseil. Le conseil permet également, selon elle, de témoigner aux élèves que leurs problèmes sont entendus et compris. Certains problèmes plus complexes ne pourront pas être réglés par le groupe ou l'enseignant car trop personnels ou trop sensibles. Heveline et Robbes (2010) s'inscrivent dans cette idée en affirmant que l'enseignant n'est plus le seul dans la classe à être le garant du fonctionnement de celle-ci.

Le conseil de coopération est donc un outil dont les objectifs s'inscrivent dans le socle commun de compétences et de connaissances de 2015 ainsi que dans les attendus de la fin du cycle 3 selon ces mêmes programmes (BO n°11 du 26 novembre 2015) et ceci à valoir dans les domaines de l'éducation morale et civique, de l'expression orale.

Le conseil de coopération remplit donc de nombreux objectifs qu'il est possible de représenter schématiquement selon la figure 3 suivante :



**Figure 3. Objectifs du conseil de coopération**



## **1.2.4. Préparation et mise en place du conseil en classe**

### *1.2.4.1. Avant le premier conseil : présentation du concept et des objectifs*

L'enseignant informe les élèves de l'importance pour le groupe classe (élèves et enseignant) de prendre des décisions sur la vie de classe, les règlements, les projets de la classe. Il explique aux élèves ce qu'est la coopération, l'utilité du conseil dans la résolution de conflits ou de problèmes et le fonctionnement selon des principes démocratiques (Jasmin, 1994).

### *1.2.4.2. Composition et organisation spatiale et temporelle*

Le conseil réunit l'ensemble des élèves de la classe et l'enseignant. Un président et un secrétaire sont élus.

Le conseil se tient à une fréquence régulière : une fois par semaine au temps de Freinet (Legal, 1998), une à deux fois par semaine pour Oury (Vasquez et Oury, 1971, Legal, 1998). Ainsi, la motivation des élèves persiste et les problèmes ou propositions sont rapidement réglés ou mis en œuvre. Il est préférable que le temps du conseil soit inscrit à l'emploi du temps comme un repère pour les élèves (Hevelinne et Robbes, 2010).

Pour Freinet (Legal, 1998) le conseil se tient dans la classe, chaises installées en demi-cercle face au bureau de coopérative, tandis que Vasquez et Oury (1971) préconisent la disposition en cercle. Ces mêmes auteurs recommandent la tenue du conseil préférentiellement dans un espace différent de celui de la classe afin de marquer le détachement des situations d'apprentissages et des règles de travail.

L'ordre du jour du conseil s'appuie sur les messages écrits pendant le temps écoulé entre deux conseils. Chaque point est discuté, un consensus est recherché. Pour Jasmin (1994), si les échanges n'aboutissent à aucun consensus, un vote doit être proposé ou le sujet remis à un conseil ultérieur.

### *1.2.4.3. Les messages*

Les messages sont rédigés par les élèves ou l'enseignant et sont de trois ordres : des félicitations ou remerciements, des problèmes, des propositions :

- Les félicitations ou remerciements : ce type de message favorise l'estime de soi des enfants receveurs et l'expression de la reconnaissance chez les émetteurs (Jasmin, 1994) ;
- Les problèmes : au travers de ces messages, les enfants mettent par écrit les difficultés qu'ils rencontrent, que ce soit dans les relations avec les autres, dans les apprentissages ou encore dans l'organisation de la classe et du travail. Le but est bien ici de trouver des solutions avec l'aide du conseil car eux-mêmes n'ont pas su en trouver seuls dans un autre cadre ;
- Les propositions : dans ces messages, les élèves émettent toute sorte de propositions qui amélioreraient la classe : organisation matérielle ou physique, sujets d'apprentissages, projets individuels ou collectifs, ....

Les messages sont consignés dans une zone de la classe qui peut prendre plusieurs formes. Aux origines du conseil, Freinet préconisait dans la classe la mise en place d'un journal mural sur lequel les enfants puissent venir épingler leurs messages (Connac, 2016). Cependant, d'autres formes sont possibles : boîte dans laquelle les enfants glissent leurs messages, cahier de messages...

Les messages doivent être signés par leur émetteur (Jasmin, 1994) sous peine de ne pas être pris en compte. Ceci évite la délation et l'impossibilité de développer la critique tout en développant la responsabilisation.

#### *1.2.4.4. Les compte-rendus de conseil*

Déjà au temps de Freinet, tout ce qui se dit et est décidé durant le conseil de coopération est consigné par le secrétaire dans un document dans lequel apparaissent l'ordre du jour, les engagements pris, les décisions votées. On peut y rajouter d'autres éléments : nombre de présents, absents, prénom du président, du secrétaire, prénoms des enfants ayant eu un comportement gêné pendant le conseil, la météo de la semaine...

#### *1.2.4.5. La gestion des comportements durant le conseil*

Jasmin (1994) préconise d'instaurer avec les élèves, dès le premier conseil, la liste des lois

nécessaires à la bonne tenue du conseil (demander la parole, écouter celui qui parle...) ainsi qu'une loi pour gérer les comportements qui vont à l'encontre des premières lois. Elle les nomme « comportements gêneurs » et propose une gradation dans les sanctions encourues. Cette gradation s'adapte en fonction de l'âge des enfants concernés. Lorsque l'enfant gêne une fois, il est averti. S'il gêne deux fois, il quitte le conseil mais reste dans la pièce. Il perd alors son droit de parole et de vote. A la troisième fois, il sort de la pièce et reste en face de la porte.

### **1.2.5. Déroulement du conseil de coopération**

Dans la classe de Freinet (Legal, 1998), le déroulement du conseil prenait la forme suivante :

- ouverture de séance par le président ;
- lecture du compte-rendu du précédent conseil par le secrétaire ;
- lecture et discussion autour des messages « Je critique », « Je félicite », puis « Je propose » et enfin « J'ai réalisé ou nous avons réalisé » ;
- clôture du conseil.

Vasquez et Oury (1971) insistent sur le caractère ritualisé de cette institution et proposent des aménagements supplémentaires : les participants s'installent en cercle, le président emploie des « maîtres-mots » afin de solenniser le moment (« *Le conseil commence, silence* », « *Décisions du dernier conseil* », « *Le conseil est terminé* »), la classe est notée par les participants (« *Qui trouve que la classe marche mal?* »), les problèmes sans importance sont mis de côté par le groupe, les décisions prises durant le conseil sont relues, le nom des gêneurs est inscrit, le cahier de conseil est instauré comme mémoire du groupe.

Danielle Jasmin (1994) propose un déroulé de conseil similaire. L'ordre du jour s'appuie sur le journal mural qui consigne les félicitations, les critiques ou les demandes de discussions apportées par les élèves au fur et à mesure des temps de classe. Le journal est relevé quelques minutes avant le conseil par des élèves responsables. Chaque message, obligatoirement signé, est lu durant le conseil et la parole est donnée à l'auteur du message puis à l'élève destinataire du message. La discussion peut alors s'engager. Jasmin propose que les décisions soient prises après un consensus. Dans le cas où aucun consensus n'est possible, le point est remis à un prochain conseil, en incitant les élèves à réfléchir et trouver d'autres solutions.

Jasmin (1999) ajoute que le déroulement du conseil tel qu'il est proposé par les différents auteurs reste une trame mais peut être adapté en fonction du contexte physique, relationnel et des valeurs et principes pédagogiques souhaités par l'enseignant. D'autre part, afin d'éviter que le conseil ne soit inondé de critiques et qu'il n'y ait plus de place aux propositions, Jasmin intègre un nouvel outil, les messages clairs.

### **1.2.6. Les messages clairs : un outil pour accompagner le conseil de coopération.**

Le message clair est un mode de communication non-violente par lequel un individu exprime de manière explicite et verbale ce qu'il ressent à un autre individu. Il a été développé par Jasmin sur la base des travaux de Thomas Gordon (Jasmin, 1994). Il s'appuie sur trois étapes :

- la description des faits : « Quand tu me fais ... » ;
- l'expression des émotions, des sentiments avec des mots : « Cela me fait... » ;
- la vérification que le récepteur du message a bien compris : « As-tu compris ? ».

Les messages clairs sont employables pour s'exprimer à propos des conflits, mais également des comportements agréables.

Selon Jasmin (1999), « l'utilisation des messages clairs est un préalable » au conseil de coopération, permettant de régler bon nombre de conflits en amont du conseil et de n'inscrire à l'ordre du jour de celui-ci que les problèmes n'ayant trouvé aucune solution. D'autre part, l'utilisation des messages clairs permet d'alléger la pression mise sur l'individu critiqué en mettant l'accent sur son comportement et de limiter ainsi la vindicte.

La technique des messages clairs est un outil au service des élèves leur permettant de renforcer le « savoir communiquer » dans la gestion des conflits, « afin qu'ils ne dégèrent pas en violences et qu'ils ne trouvent pas comme unique réponse la sanction » (Connac, 2016).

### **1.2.7. Impacts du conseil dans la classe**

Selon Oury (Oury et Vasquez, 1967), le conseil évite de résoudre les conflits par la violence verbale ou physique (insultes, coups) en proposant une alternative par la parole et dans un souci d'équité. De nouveaux dynamismes apparaissent en classe et chez les élèves qui élaborent des projets et recherchent des solutions. Enfin, les classes dans lesquelles un tel

outil est utilisé, voient la parole des enfants se libérer.

Jasmin (1994) évoque également l'impact sur les apprentissages au niveau du langage oral, mais aussi en sciences humaines, en sciences de la nature, en formation personnelle et sociale, en développement moral. Pour cette auteure, le conseil développe l'estime de soi en permettant aux élèves de porter eux-mêmes un jugement sur leurs actions. Il aide également à la résolution de conflits car il permet de recevoir l'agressivité des enfants et de garder une distance avec eux en étant garant du respect de lois décidées ensemble. Enfin, les élèves apprennent à différer la satisfaction immédiate d'un besoin puisque celle-ci se fera lors du conseil et non au moment où le besoin est exprimé.

Selon Legal (1998), donner la parole aux élèves et les impliquer dans les décisions suscitent leur responsabilisation et leur engagement dans la réalisation des projets collectifs. L'ambiance de la classe est plus accueillante, les règles de vie mieux respectées, la relation éducative entre les enseignants et les enfants change.

### **1.3. Problématique**

Les nombreuses études réalisées sur le climat social de classe s'entendent pour dire que le climat qui prévaut dans la classe exerce une influence sur l'apprentissage des élèves, leur motivation, leur bien-être et leur comportement. Pour favoriser un climat de classe positif, il est donc nécessaire d'améliorer les facteurs constitutifs de celui-ci. Le principal levier identifié par les chercheurs est le domaine des relations interpersonnelles.

D'autre part, Legal (1998) identifie deux facteurs principaux qui poussent les enseignants à instaurer un conseil de coopération dans leur classe :

- le souci de promouvoir les droits des enfants, la parole individuelle et collective, l'exercice de la citoyenneté et de favoriser l'autonomie et la participation ;

- les problèmes rencontrés dans la vie collective, le besoin d'un mieux-vivre ensemble.

Or, ces facteurs font partie des facteurs constitutifs du climat social de la classe, notamment dans les trois domaines cités par Bennacer (2006, 2009, 2013) : le domaine des relations interpersonnelles, le domaine du développement personnel ainsi que le domaine du maintien du système de la classe.

L'hypothèse retenue est donc que la mise en place d'un conseil de coopération au sein de la classe entraîne une amélioration des facteurs constitutifs du climat social de classe et

permettent d'instaurer dans la classe un climat positif favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves.

La présente étude s'attachera donc à étudier les effets de la mise en place d'un conseil de coopération hebdomadaire en classe de CM1 sur le climat social de classe à travers deux types de facteurs : les frictions entre les élèves ainsi que le respect de quelques règles de vie de classe.

## **2. Méthode**

### **2.1. Participants**

L'étude porte sur une population de 24 enfants, âgés de 9 et 10 ans, 6 garçons (25%) et 18 filles (75%), scolarisés en classe de CM1 dans une école de la métropole grenobloise. Ils sont issus de milieux socialement et culturellement diversifiés. La plupart sont inscrits dans cette école depuis plusieurs années mais leur répartition dans les différentes classes n'a pas été la même chaque année. La constitution de la classe est donc partiellement nouvelle.

Dans cette classe, la majorité des élèves sont bavards, prennent la parole sans l'avoir demandé ou coupent la parole à leurs camarades ou à l'enseignante, respectent peu le calme demandé pendant les phases de travail et sont peu enclins à se mettre à la tâche. Quatre élèves en particulier ont un comportement perturbateur qui a un impact fort dans le travail de la classe : déplacements sans autorisation et avec bruit, prise de parole intempestive, balancements gênants pour les voisins de table, agressivité verbale, pitreries...

Deux enseignantes se partagent la semaine de classe et aucune d'entre elles n'a d'expérience dans la mise en place d'un conseil de coopération. Environ un tiers des élèves de la classe a déjà participé au moins une année à un conseil de coopération dans sa scolarité.

### **2.2. Matériel et procédure**

L'étude des effets de la mise en place d'un conseil de coopération sur la perception du climat social de classe par les élèves s'est appuyée, d'une part sur la mise en place des conseils et des outils connexes, et d'autre part sur l'analyse de différents indicateurs de mesure des frictions entre les élèves et du respect de quelques règles de vie de classe.

### **2.2.1. La mise en place des conseils de coopération pour l'étude**

Le premier conseil de coopération s'est tenu le 6 janvier 2017, soit au début de la troisième période de l'année. Il avait été préparé en amont : la classe et l'enseignante avaient réfléchi à la signification, les objectifs, l'organisation et le déroulement, les règles, la boîte à messages et les messages.... : tout ce qui définit et constitue le conseil (Cf. partie 1.2.4). Le cadre avait donc été présenté et posé.

Le conseil de coopération se tient chaque vendredi. C'est donc toujours la même enseignante qui le mène. Les conseils sont inscrits à l'emploi du temps et se déroulent dans une salle attenante à la classe et dans laquelle il est possible de s'asseoir en cercle, à même le sol. Leur durée s'étend de 30 minutes à 1 heure, suivant le temps disponible après les apprentissages prévus précédemment dans l'emploi du temps.

Le déroulement du conseil suit celui préconisé par Jasmin (1994) :

- ouverture par une phrase rituelle avec rappel des règles ;
- prise de température de la semaine : chaque enfant exprime son ressenti subjectif sur sa semaine en classe (soleil, nuage ou pluie) ;
- relecture des décisions prises lors du précédent conseil ;
- lecture des messages « Je félicite » : l'élève félicité reçoit le message écrit qui lui est adressé. Il peut s'exprimer s'il le désire, tout comme l'élève émetteur ;
- lecture des messages « J'ai un problème » : le président de séance demande si le problème est déjà réglé ou non. Dans ce dernier cas, les élèves émetteurs et récepteurs sont invités à s'exprimer. Une solution est cherchée et discutée par le groupe. Si des propositions émergent, elles sont votées et validées à la majorité ;
- lecture des messages « Je propose » : chaque proposition fait l'objet d'échanges puis, en l'absence de consensus, un vote est réalisé sauf veto de l'enseignante ;
- relecture des décisions du conseil en cours ;
- clôture du conseil par une phrase rituelle.

Les phrases rituelles sont présentées dans l'Annexe 1.

Selon les préconisations de Jasmin (1994), les élèves dont le comportement gêne la tenue du conseil sont avertis une première fois, perdent leur droit de parole la deuxième et sont exclus du conseil la troisième fois. Ils restent dans la pièce mais sortent du cercle et ne peuvent ni parler ni voter.

En amont du conseil, l'enseignante dépouille les messages déposés dans la boîte et les inscrit à l'ordre du jour sur la feuille de compte-rendu de conseil prévue (Cf. Annexe 2). Le secrétaire (un élève) note sur ce même document les décisions prises, la météo de la semaine... Pour ce rôle, tous les élèves volontaires étaient retenus et celui qui compilait le plus de votes était désigné.

### **2.2.2. Évolution du conseil lors de l'étude**

La présidence des quatre premiers conseils a été assurée par l'enseignante puis cette dernière a accompagné les élèves volontaires à exercer cette responsabilité lors des conseils suivants. En revanche, le secrétariat a toujours été tenu par un élève.

Devant les comportements perturbateurs, certains présidents de séance se sont retrouvés en difficulté pour les réprimer. L'enseignante est restée très présente et très accompagnante face à cette responsabilité.

Au troisième conseil, une proposition a émergé face à l'impossibilité de traiter tous les problèmes avant la levée du conseil. Les élèves ont voté la décision de minuter chaque partie du conseil (félicitations/critiques/propositions) dont la durée est fixée à chaque conseil en fonction du temps disponible. Un gardien du temps, nommé en début de séance veille au respect de celui-ci.

Lors du quatrième conseil, plusieurs messages portaient des propos violents et insultants. L'un d'eux était signé d'un élève dont le comportement pendant la classe est fortement perturbateur. Cependant, il était évident que le message n'émanait pas de lui (cet élève a de grandes difficultés en graphologie). L'enseignante a donc interpellé les élèves sur ce type de message et une discussion s'est tenue lors du conseil. L'enseignante était embarrassée qu'un élève puisse faire porter à un autre la responsabilité d'avoir écrit des injures et par delà même le faire sanctionner. Elle a donc décidé de suspendre la tenue du conseil jusqu'à ce que l'élève émetteur du message ait une discussion avec elle. Bien que l'enseignante ait expliqué longuement que l'élève ne serait pas sanctionné mais qu'elle souhaitait comprendre son geste, l'élève ne s'est jamais manifesté. Après 3 semaines sans conseil, l'enseignante a pris la décision de le rétablir.

Parallèlement à ce contre-temps, une séquence sur les messages clairs a été réalisée afin que les élèves puissent avoir à leur disposition un outil leur permettant de régler seuls certains



conflits.

### 2.2.3. Outils de mesure et indicateurs retenus pour l'analyse

Afin de mesurer l'effet de la mise en place du conseil de coopération sur la perception du climat de classe, un questionnaire a été remis aux élèves (Cf. Annexe 3). Une première passation s'est faite en amont du premier conseil et une seconde après le huitième afin de procéder à une étude comparative.

La réalisation du questionnaire s'est appuyée sur l'EMCCE de Bennacer (2006) en la simplifiant et en l'adaptant à la problématique retenue. Seuls quelques items relevant des dimensions « frictions » et « ordre et organisation » ont été retenus et les énoncés ont été modifiés afin de faciliter la compréhension par les élèves.

Ce questionnaire est composé de deux parties :

- 9 items présentés sous forme de courts énoncés avec 4 réponses possibles portant sur les relations interpersonnelles et l'ordre dans la classe ;
- une question ouverte et optionnelle : « *Comment ressens-tu l'ambiance de la classe ?* » ;
- une question supplémentaire pour la seconde passation du questionnaire : « *Trouves-tu que l'ambiance de classe a changé ?* » avec deux réponses possibles Oui ou Non puis une réponse ouverte possible « *Elle est plus...* », « *Elle est moins....* »

Par ailleurs, lors de la seconde passation du questionnaire, des questions sur le conseil de coopération ont été ajoutées afin de mesurer la perception de cet outil par la classe (Cf. Annexe 4) : « *Penses-tu que le conseil de coopération permet de résoudre les conflits ?* », « *Penses-tu que le conseil de coopération améliore l'ambiance de classe ?* »....

Lors de la passation du questionnaire, l'enseignante s'est assurée de la compréhension de celui-ci par l'ensemble des élèves. Ces derniers avaient suffisamment de temps pour répondre aux différentes questions.

Les questionnaires ont été remplis de façon anonyme afin que les élèves se sentent libres d'exprimer leurs sentiments et d'éliminer ainsi un biais éventuel.

L'échelle de mesure de Saincler et Fraser (2002, cités par Richard et Coulombe, 2012) ou

celle de Bennacer (2006) proposent les réponses suivantes aux items du questionnaire : « rarement/parfois/souvent » ou « oui/non ». Dans la présente étude, les réponses proposées sont plus objectives et plus facilement identifiables pour des élèves d'une dizaine d'années. Ceci permet de gommer les écarts de perception individuelle. Par exemple à l'affirmation « *Je suis gênée dans mon travail par le bruit dans la classe* », les quatre réponses possibles sont : plusieurs fois par jour, une fois par jour, une ou deux fois dans la semaine, jamais. A une autre affirmation « *Les élèves attendent l'autorisation pour prendre la parole* », les quatre réponses possibles sont : aucun, moins de la moitié, plus de la moitié, tous.

Pour chacune des réponses, les résultats bruts ont été traités. D'autre part, les quatre réponses possibles à chaque question ont été classées : de celle correspondant à un climat social de classe le plus positif à celle correspondant au climat de classe le plus négatif. Un coefficient de pondération de 1 à 4 a été attribué à chaque réponse afin de définir l'importance relative de chaque critère sur le climat de classe. Plus le coefficient est grand plus le poids du critère est négatif sur le climat social de la classe.

Pour chaque affirmation, la moyenne pondérée est calculée. La variation de cette moyenne entre les deux passations du questionnaire apporte une information supplémentaire sur l'évolution moyenne des réponses des élèves.

Des indicateurs quantitatifs ont également été retenus pour l'étude :

- le nombre d'élèves concernés par un conflit : nombre d'émetteurs et de receveurs d'un message « problème » ;
- le nombre de messages de félicitations et de problèmes ;
- la météo de la semaine : reflet de l'estimation du bien-être dans la classe.

Enfin, les réponses aux questions ouvertes sur l'ambiance de classe apportent des informations plus fines et qualitatives sur les perceptions individuelles des élèves.

Les indicateurs retenus sont attribuables au climat social de classe en général, aux deux composantes du climat social de classe retenues dans cette étude (relations interpersonnelles/maintien du système) ainsi qu'à la perception de l'outil conseil de coopération. Ils sont présentés dans le Tableau 1 suivant.

<b>Composantes du climat de classe</b>	<b>Indicateur retenu</b>
<b>Climat de classe général</b>	- météo de la semaine - perception des élèves de l'ambiance de classe
<b>Relations interpersonnelles : friction entre les élèves</b>	- nombre de messages de félicitation/problèmes - fréquence des conflits - nombre d'élèves impliqués dans les conflits - fréquences des moqueries - nombre d'élèves qui se moquent
<b>Maintien du système : respect des règles</b>	- fréquence de la gêne par le bruit - fréquence de la gêne par les élèves qui ont terminé leur travail - fréquence de respect des prises de parole - fréquence de respect de l'écoute des autres élèves
<b>Conseil de coopération</b>	- nombre d'élèves qui pensent que le conseil change le climat de classe - nombre d'élèves qui pensent que le conseil aide à résoudre les conflits

**Tableau 1. Indicateurs retenus pour l'étude.**

## **2.3. Résultats**

Cette section du mémoire consiste à présenter les données récoltées à travers le questionnaire et les indicateurs mesurés durant les conseils.

Nous présenterons dans un premier temps l'analyse de l'évolution des perceptions générales des élèves sur l'ambiance de la classe ainsi que leur perception de l'impact du conseil sur celle-ci. Dans un deuxième temps, nous étudierons l'évolution de la perception des élèves pour les critères attribués aux relations interpersonnelles et dans un troisième temps, l'évolution de la perception des élèves sur le maintien de l'ordre dans la classe.

### **2.3.1. Perception de l'ambiance de classe générale**

L'analyse de la question ouverte sur le ressenti de l'ambiance de classe (« *Écris comment tu ressens l'ambiance de la classe* ») permet de dégager deux types de perceptions, recensées dans le tableau 2. Pour chacune des passations, 67% des élèves ont répondu à cette question et les perceptions négatives dominant. Cette première observation va à l'encontre des conclusions de Bennacer (2006) montrant qu'un pourcentage élevé de filles dans la classe

encourage la création de climats sociaux de classe moins orientés vers la friction et favorisant donc les bonnes relations interpersonnelles

Perceptions positives		Perceptions négatives	
Avant : 1	Après : 2	Avant : 18	Après : 14
- « J'aime l'ambiance »(1)	- « L'ambiance est assez cool » (1) - « L'ambiance est bonne » (1)	- « La classe est bruyante » (5) - « L'ambiance est moyenne » (2) - «L'ambiance est mauvaise » (2) - « Certains embêtent les autres » (1) - « L'ambiance est gênante pour le travail » (2) - « L'ambiance est agitée », « La classe bouge trop » (2) - « Je n'aime pas l'ambiance » (1)	- « La classe est bruyante » (5) - « L'ambiance est moyenne » (3) - «L'ambiance est mauvaise » (2) - « L'ambiance est horrible » (1) - « L'ambiance est agitée » (1) - « L'ambiance est électrique » (1) - « La classe manque de respect » (1)

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves ayant donné cette réponse.

**Tableau 2. Bilan des perceptions des élèves sur l'ambiance de classe.**

Après le huitième conseil, 23 élèves sur les 24 ont exprimé leur perception de l'ambiance de classe et la majorité (67%) note un changement de l'ambiance de classe :

- 35% estiment que l'ambiance de la classe a changé de manière positive : « *Elle est plus calme* », « *Elle est moins bruyante* », « *Elle est moins gênante* » ;
- 32% ressentent une dégradation de l'ambiance de classe : « *Elle est moins calme* », « *Elle est plus bruyante* », « *Elle est moins bonne* », « *Elle est moins sage* »...

Concernant la météo de la semaine qui permet de dégager le ressenti du climat de classe hebdomadaire, le nombre de ressentis « pluie » ou « nuage » est toujours supérieur au nombre de ressentis « soleil ». Cependant, l'évolution de chacun de ces critères au cours des conseils est aléatoire et ne suit aucune progression linéaire, suggérant une absence d'évolution dans le temps de cette étude.

Paradoxalement, au sujet de la perception de l'impact des conseils de coopération, 57% des élèves estiment que les conseils permettent d'améliorer l'ambiance de la classe et 70% des élèves pensent qu'ils aident à résoudre les conflits.

### 2.3.2. Perception des frictions (domaine des relations interpersonnelles)

#### 2.3.2.1. Messages Félicitations/Problèmes

Le nombre de messages de chaque catégorie, « J'ai un problème » ou « Je félicite » n'évolue pas de manière significative pendant le temps de l'étude (Figure 3). En revanche, l'évolution du nombre total de messages montre que les élèves se sont progressivement emparés de l'outil mis à leur disposition entre le premier conseil (10 messages) et le quatrième (38 messages). La baisse significative du nombre de messages écrits au conseil n°5 s'explique, d'une part par la coupure des vacances de Noël avant ce conseil et, d'autre part, par la suspension des conseils pendant les trois semaines du mois de décembre. Aucun message n'a été déposé par les élèves durant la période sans conseil.

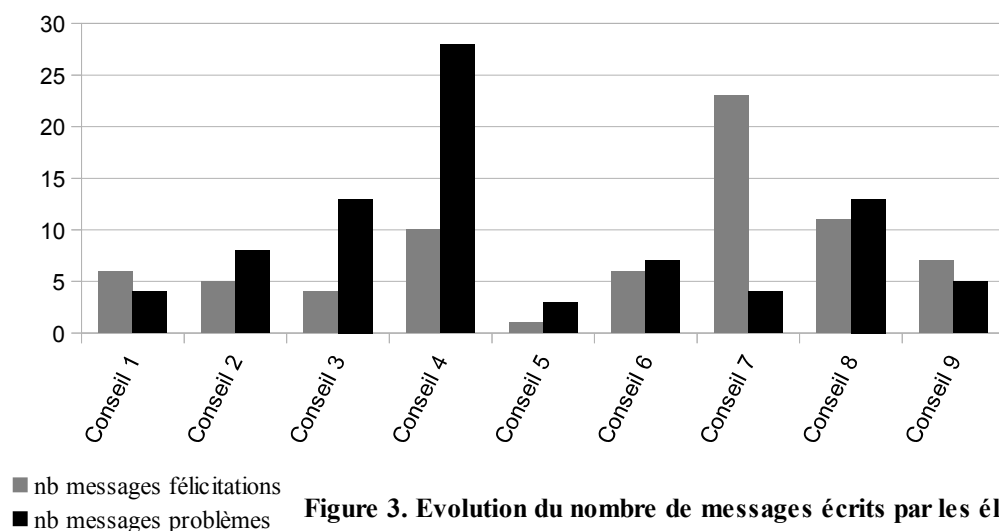


Figure 3. Evolution du nombre de messages écrits par les élèves

#### 2.3.2.2. Conflits entre les élèves

La perception de la fréquence des conflits entre les élèves évolue très peu après la mise en place des conseils de coopération : la moyenne pondérée augmente très légèrement de 5,6 à

5,9 sachant que le poids le plus important va dans le sens d'une perception plus négative. Lors des deux passations de questionnaire la majorité des élèves (15 avant les conseils et 13 après soit respectivement 63 % et 54 %) estime que les conflits ont lieu une à deux fois par semaine (Cf. Figure 4).

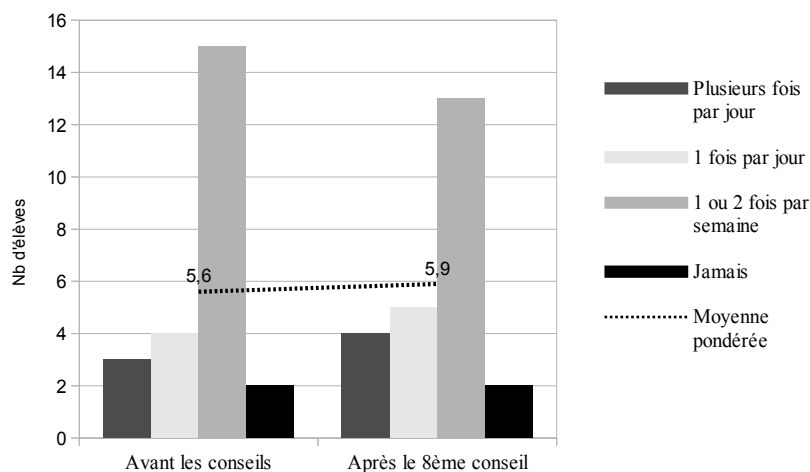


Figure 4. Evolution de la perception de la fréquence des conflits entre élèves

Que ce soit avant ou après l'expérimentation, les conflits dans la classe ne concernent jamais plus de 10 élèves (Cf. Tableau 3). Avant la mise en place des conseils, 36 % des élèves pensent que les conflits concernent entre 5 et 10 élèves et ce pourcentage augmente à 41 % de la classe après les conseils. Les élèves de la classe estiment donc que le nombre d'élèves impliqués dans un conflit augmente sensiblement entre les deux passations de questionnaire.

	Entre 5 et 10 élèves		Moins de 5 élèves	
	Absolu	%	Absolu	%
Avant la mise en place des conseils	8	36 %	14	64 %
Après le huitième conseil	9	41 %	13	59 %

Tableau 3. Évolution de la perception du nombre d'élèves impliqués dans un conflit

### 2.3.2.3. Moqueries entre élèves

Les élèves considèrent que la fréquence des moqueries entre élèves baisse légèrement entre les deux passations de questionnaire (Cf. Figure 5). La baisse de la moyenne pondérée de 5,5

à 4,8 valide ce résultat. L'absence de moqueries est perçue par 29 % des élèves après le huitième conseil contre 25 % avant la mise en place de ceux-ci. Il en est de même pour la fréquence « 1 à 2 fois par semaine » dont l'estimation est de 46 % après le huitième conseil contre 42% avant. 34% de la classe considérait que les moqueries étaient journalières avant la mise an place des conseils contre 25% après.

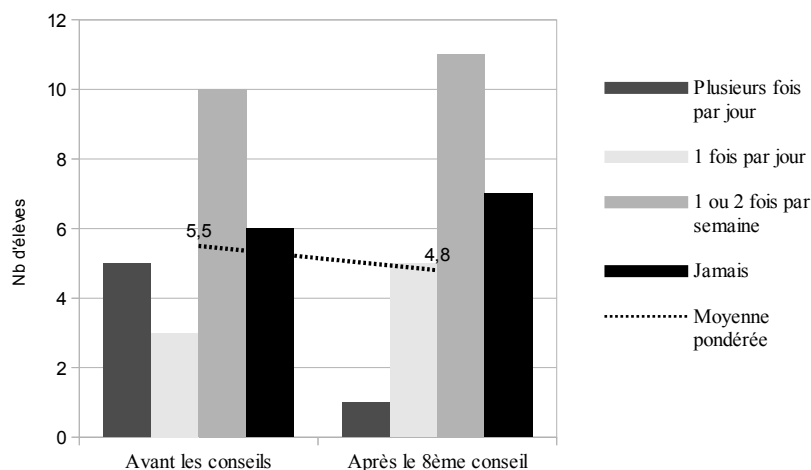


Figure 5. Evolution de la perception de la fréquence de moqueries entre élèves

Le nombre d'élèves auteurs de moqueries est stable entre les deux temps d'expérience (Tableau 4). Les résultats montrent que le nombre d'élèves concernés est en revanche assez faible puisque les moqueries sont perpétrées par 5 élèves ou moins selon environ 70% de la classe avant les conseils et 38% après les conseils.

	Plus de 10 élèves		Entre 6 et 10 élèves		Entre 3 et 5 élèves		1 ou 2 élèves	
	Absolu	%	Absolu	%	Absolu	%	Absolu	%
Avant la mise en place des conseils	3	18 %	2	12 %	6	35 %	6	35 %
Après le huitième conseil	3	19 %	2	13 %	6	37 %	5	31 %

Tableau 4. Évolution de la perception du nombre d'élèves qui se moquent

### 2.3.3. Perception du respect des règles (domaine du maintien du système)

#### 2.3.3.1. Gêne dans le travail

Pour le premier critère (gêne par le bruit dans la classe), la moyenne pondérée passe de 7,4 à 8,3 (Cf. Figure 6) et montre donc que les élèves se sentent gênés plus fréquemment par le bruit ambiant après le huitième conseil. Pour le second critère (gêne par les élèves qui ont fini leur travail), la moyenne pondérée passe de 6,3 à 5 ce qui implique un ressenti plus positif, les élèves se sentent gênés moins fréquemment par leurs camarades ayant fini leur travail (Cf. Figure 7).

Même si le pourcentage d'élèves gênés quotidiennement par le bruit dans la classe est particulièrement élevé dès la première période, il augmente encore au cours de l'année en passant de 63 % à 83 %, soit plus des trois quarts des élèves. La part des élèves gênés quotidiennement par leurs camarades ayant fini leur travail baisse de manière significative en évoluant de 83 % à 50 %.

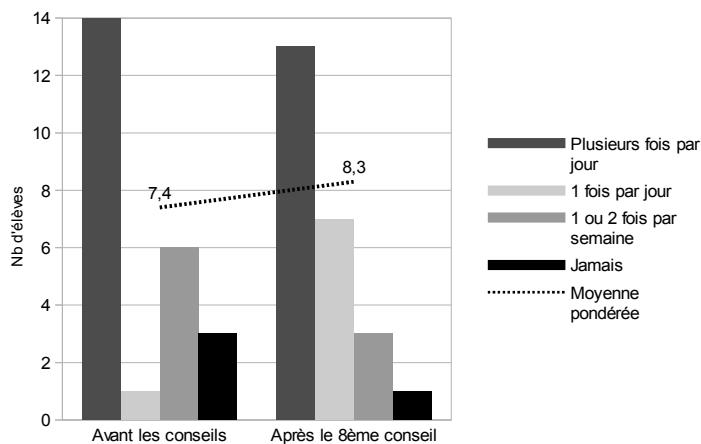


Figure 6. Evolution de la perception de la fréquence de la gêne par le bruit

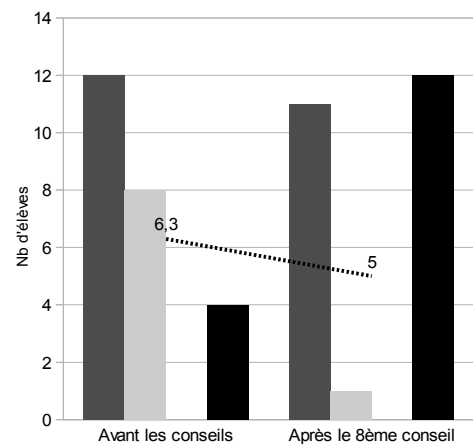


Figure 7. Evolution de la perception de la fréquence de la gêne par les élèves qui ont fini leur travail

#### 2.3.3.2. Prise de parole et écoute des camarades

Pour les deux indicateurs que sont la part d'élèves respectant les règles de prise de parole et les règles d'écoute des camarades, la moyenne pondérée est quasiment stable entre les deux passations de questionnaires (Cf. Figure 8 et 9). Ces résultats indiquent donc une stabilité



dans les comportements. Néanmoins, une large majorité des élèves (75% avant la mise en place des conseils et 83% après) pensent que plus de la moitié de la classe n'attend pas l'autorisation de la maîtresse pour parler. Une part identique d'élèves (75%) estiment que plus de la moitié de la classe n'écoute pas un camarade qui a la parole.

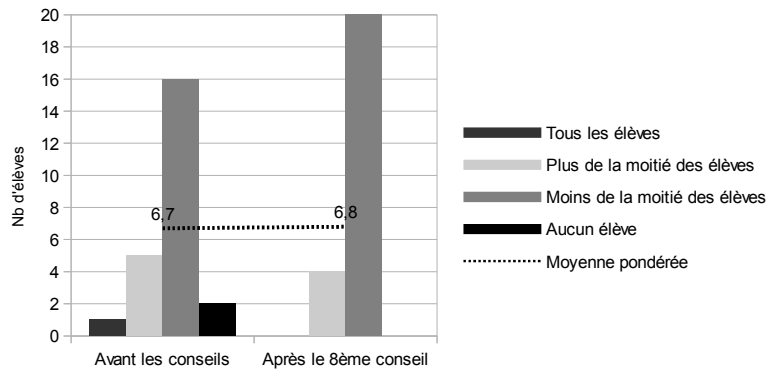


Figure 8. Evolution de la perception du respect des règles de prise de parole

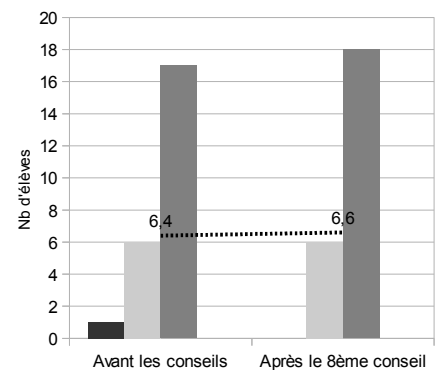


Figure 9. Evolution de la perception du respect des règles d'écoute des camarades

Les résultats de l'étude permettent de dégager les points suivants :

- la perception de l'ambiance de classe par les élèves est majoritairement négative et seulement un tiers des élèves note une évolution positive de celle-ci après les huit conseils ;
- la fréquence des moqueries et des conflits n'évolue pas au cours de l'étude et concerne peu d'élèves ;
- le nombre de messages écrits par les élèves en amont des conseils augmente au cours de l'étude sans que la part de chaque type de messages n'évolue ;
- après les huit conseils, les élèves sont gênés plus fréquemment par le bruit dans la classe et ceci de manière quotidienne mais le sont moins par les camarades qui ont fini leur travail ;
- la majorité des élèves estiment que les règles de prise de parole et d'écoute ne sont pas respectées et cette perception n'évolue pas au cours de l'étude.

L'objectif de la présente étude était d'observer les effets de la mise en place d'un conseil de coopération hebdomadaire sur le climat social de classe à travers deux domaines constitutifs de celui-ci : le domaine des relations entre élèves (frictions) et le domaine du maintien du système d'ordre et réglementaire dans la classe. Dans le chapitre suivant, nous analyserons les

données présentées précédemment au regard de la littérature évoquée dans la partie théorique et ceci dans le but de déterminer si l'impact de la mise en place des conseils est bénéfique ou non.

### **3. Discussion**

Dans la classe, plus de trois quarts des élèves sont gênés quotidiennement dans leur travail par le bruit ambiant ou par les camarades qui ont terminé leur tâche. La même part de la classe estime que les règles de prise de parole ou d'écoute des autres ne sont pas respectées. Mettre en place un outil permettant d'améliorer le climat social de classe était donc pertinent et répondait à un besoin des élèves.

Cependant, la présente étude ne permet pas de montrer que la mise en place des conseils a eu un impact positif sur le climat social de classe dans le temps imparti à l'expérience (janvier à avril 2017). La fréquence des moqueries est en baisse, tout comme la fréquence de gêne par les élèves ayant terminé leur travail mais les conflits sont plus fréquents, le nombre d'élèves impliqués dans ceux-ci augmente, les règles dans la prise de parole et dans l'écoute des autres restent particulièrement peu respectées (des élèves se coupent la parole, interpellent l'enseignante, bavardent lors d'un exposé, ne lèvent pas la main pour s'exprimer...) On peut émettre plusieurs hypothèses explicatives.

#### **3.1. Des critères d'expérimentation à modifier**

Tout d'abord, les résultats suggèrent que huit conseils hebdomadaires étalés sur une période d'à peine quatre mois, entrecoupée de semaines de congés ou d'interruptions diverses, ne suffisent pas à obtenir une modification globale et importante des comportements. La mise en place du conseil de coopération est arrivée après le quatrième mois de l'année scolaire. Or, les pédagogues s'accordent sur l'importance cruciale des premiers mois pour instaurer dans la classe des règles, une organisation, un mode de fonctionnement et des attitudes de travail. Il aurait donc été préférable d'instaurer plus rapidement le conseil dans l'année scolaire.

La plupart des élèves n'avaient jamais participé à un conseil de coopération et devaient donc s'imprégner de l'outil, user d'habiletés sociales qui leur sont étrangères. Il serait intéressant,

afin d'accroître les performances comportementales, que cet outil soit utilisé à l'échelle de l'établissement et de manière coordonnée dans chaque classe. Un travail d'équipe pourrait être proposé à dessein.

D'autre part, cet outil était également nouveau pour l'enseignante. L'enseignante elle-même doit apprendre à animer le conseil, à assumer un rôle de guidage et de garante du respect des règles sans pour autant empêcher les élèves d'exprimer leurs idées, de s'exprimer eux-mêmes et leurs personnalités d'émerger. Ce lâcher-prise nécessaire s'acquiert avec l'expérience, voire avec une formation et manquait probablement pour l'expérience présente. La formation récente de l'enseignante et son expérience débutante ont sans doute impactées les résultats de l'analyse.

Il semble pourtant que les élèves se soient saisis de l'outil mis à leur disposition puisqu'ils estiment pour plus de la moitié que les conseils peuvent changer l'ambiance et qu'ils utilisent la boîte à messages. Bien que la majorité de la classe perçoit l'ambiance de classe de manière positive, un grand nombre d'élèves place un espoir dans le conseil et pensent que cet outil peut être bénéfique à long terme. La fluctuation du nombre de messages et du ratio entre messages « Je félicite » et « J'ai un problème » est fortement liée, d'après les observations de l'enseignante, aux événements qui ponctuent la classe les jours précédents les conseils : travaux de groupe, sanctions, absentéisme, évaluation, rencontre sportive... L'engouement des élèves pour le conseil n'est pas feint et renforce la nécessité d'utiliser l'outil.

D'autre part, les critères indicateurs retenus pour l'étude pourraient, dans ce cadre, être plus exhaustifs et se calquer davantage sur les items proposés dans « l'Échelle de Mesure du Climat social de la Classe à l'École élémentaire » de Bennacer (2006) afin de prendre en compte des perceptions plus larges et plus variées des élèves.

### **3.2. Un contexte d'expérimentation à prendre en compte**

Le contexte organisationnel de la classe est également à prendre en compte pour expliquer les résultats de l'étude. La semaine est partagée entre deux enseignantes et seule l'une d'elle s'est impliquée dans les conseils de coopération : préparation, animation, application des décisions... Comme il a été souligné auparavant, l'intérêt et la mise en place du conseil de coopération gagneraient à être partagés par l'ensemble de l'équipe enseignante, notamment

dans le cas d'un enseignement partagé (binôme d'enseignants, binôme enseignant/Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles). Ainsi, le dispositif s'inscrirait dans une continuité profitable aux élèves et au climat de classe et scolaire. Sans cela, il est possible que les certains élèves estiment l'outil non essentiel ou y accorde peu de légitimité. Cette hypothèse est appuyée par l'utilisation de la boîte à messages plus soutenue en deuxième partie de semaine, les jours précédents le conseil et encadrés par l'enseignante partie prenante du projet.

Une autre difficulté est le bruit dans la classe présent dès le début de l'année. Les élèves le mettent en évidence dès la première passation de questionnaire : trois quart d'entre eux estiment que la moitié de la classe n'attend pas l'autorisation pour parler et n'écoute pas un camarade qui parle. L'augmentation de ces chiffres lors de la seconde passation de questionnaire peut témoigner d'une augmentation du bruit ambiant mais pourrait aussi provenir d'une attention accrue des élèves aux facteurs qui les perturbent dans leurs apprentissages ou d'une limite à leur acceptation face à cette perturbation.

D'autre part, la présence dans la classe de quatre enfants aux comportements particulièrement perturbateurs est à prendre en compte : prises de paroles intempestives et hors propos, déplacements non autorisés, agressivité verbale voire physique, pitreries... Le climat de classe est régulièrement peu propice aux apprentissages du fait de ces perturbations. Là encore, la formation et l'expérience récentes de l'enseignante ont probablement eu un impact sur l'étude. Ces quatre enfants sont la cible de la plupart des messages « J'ai un problème » et les conséquences de leur comportement ont mobilisé un temps important à chaque conseil sans toutefois trouver de solutions. Les différents conseils se sont parfois révélés être des lieux de dérive judiciaire plus que des coopération, comme le dénonce Connac (2006). Pour compléter l'outil « conseil », l'enseignante et les élèves ont proposé des outils complémentaires : utilisation des messages clairs, renforcement des comportements positifs, limitation du temps imparti à chaque type de message, écoute active et bienveillante. L'objectif était d'aider les élèves à modifier leur comportement, de libérer la parole ainsi que les émotions. Cependant, ces outils se sont révélés insuffisants pour renforcer les comportements positifs et apaiser les frictions. Il serait donc nécessaire d'effectuer un travail complémentaire plus profond et à tous les instants de classe sur l'estime de soi, le regard que les élèves portent sur les autres et sur eux-mêmes et la relation enseignant/élève. Là encore, la variable temps semble primordiale pour permettre aux différents acteurs de modifier et ajuster leurs attentes, leurs

comportements, leurs compétences et les enjeux que chacun perçoit ou semble percevoir.

Enfin, la rupture pendant trois semaines décidée par l'enseignante suite à la présence de messages injurieux a certainement eu un impact sur les résultats de l'expérience. Cet événement aurait pu être un sujet de discussion porté à l'ordre du jour du conseil, un tremplin à des échanges sur le respect et la bienveillance. La mise en place de l'outil complémentaire des messages clairs avait bien pour objectif de limiter le nombre de messages « problèmes » au moment du conseil mais également de donner l'occasion aux élèves d'exprimer leur ressenti lors d'un conflit et de mettre l'enseignante en retrait au profit du groupe classe comme le souligne Jasmin (1994).

### **3.3. Le conseil ; un outil isolé pour faire évoluer le climat de classe**

Un troisième axe de réflexion est la problématique soulevée en elle-même. Les nombreuses recherches sur le climat social de classe montrent bien que celui-ci doit être orienté vers les domaines relatifs aux relations interpersonnelles, au développement personnel et au maintien du système de la classe (Bennacer, 2006). Cependant, chacun de ces domaines est constitué de nombreux facteurs sur lesquels il est possible de faire levier pour orienter le climat de classe dans un sens positif. Or le conseil de coopération n'est qu'un outil isolé et ne peut, à lui seul, modifier le climat dans une classe. Dans la pédagogie institutionnelle, le conseil est bien « la clé de voûte de la classe coopérative » (Connac, 2016), lui permettant de vivre et de travailler ensemble mais les différents écrits sur cette pédagogie notent que le conseil doit être relié à d'autres institutions et pratiques institutionnelles : ceintures de comportements et de compétences scolaires, « quoi de neuf », plan de travail, tutorat, journal scolaire...(Connac, 2016, Oury et Vasquez, 1971). Philibert et Wiel (1997) vont également dans ce sens lorsqu'ils évoquent le climat social de classe comme un projet psycho-social à mettre en œuvre à savoir « un ensemble cohérent d'activités et de procédures proposées à un groupe classe pour l'aider à travailler sur lui-même, à assurer une régulation à échéances régulières et à améliorer sans cesse ambiance, communication et activités ». Une fois encore, une mise en place de conseils de coopération et de la technique des messages clairs pour l'ensemble de l'établissement avec l'adhésion de toute l'équipe enseignante serait un premier pas dans ce sens. En outre, au sein de la classe, d'autres outils liés aux pédagogies coopératives pourraient favoriser un climat de classe positif et venir en complément du conseil de coopération : travaux de groupe, tutorat,

plan de travail individualisé, ceintures de comportements et d'évaluation, lieux de parole, situations de communication (journal de classe, correspondance, recherches documentaires)...

### **3.4. Une expérience enrichissante**

Bien que n'ayant, dans ces circonstances, pas permis de montrer l'impact positif des conseils de coopération sur l'ambiance de classe, les bénéfices de cette étude sur la pratique professionnelle de l'enseignante qui a mené l'étude sont réels. Cela a conforté son idée que des relations interpersonnelles apaisées et bienveillantes sont primordiales pour instaurer des apprentissages efficaces et que la structuration de la classe doit être effective rapidement dans l'année scolaire. D'autre part, le conseil de coopération est une pratique longue à mettre en place et qui nécessite de l'expérience et des ajustements autant du côté des élèves que du côté de l'enseignante. Il doit s'accompagner d'autres outils pédagogiques renforçant la coopération, l'autonomie, la bienveillance et le bien-être dans la classe comme le préconisent les pédagogues et chercheurs spécialistes de la pédagogie Freinet.

Un climat social de classe apaisé a de nombreux bénéfices sur les élèves : apprentissages plus efficaces, meilleure implication dans les tâches, confiance et estime de soi des élèves, tolérance... Les deux leviers majeurs pour orienter le climat de classe dans un sens positif sont la gestion de la classe ainsi que des relations entre élèves bienveillantes et sereines. Chacun de ces deux leviers peut être actionné via différents outils qui doivent être mis en œuvre simultanément pour trouver une efficacité. La mise en place du conseil de coopération pendant l'étude a bien entendu été accompagné d'autres actions : établissement des règles de la classe par le groupe, utilisation d'une échelle de comportement, sanctions, pédagogie bienveillante, évaluation positive, communication active... L'étude, telle qu'elle a été menée, n'a pas permis de montrer l'impact du conseil de coopération sur le climat social de la classe bien que les élèves aient montré un réel engouement pour le dispositif. Différents éléments doivent être réajustés dans l'optique d'une nouvelle expérimentation : la durée de celle-ci, le choix des indicateurs étudiés via le questionnaire, l'expérience de l'enseignante, la constitution du groupe-classe ainsi que l'utilisation dans la classe et l'établissement scolaire d'autres outils favorisant la coopération et renforçant les liens sociaux et le bien-être.

## Bibliographie

AMBROSE S. A., BRIDGES M. W., DIPIETRO M. & LOVETT M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

BENNACER H. (2013) Caractéristiques socio-écologiques de la classe et comportements scolaires des écoliers. *Journal des sciences*, Association des journées du savoir, p. 3-10.

BENNACER H. et al. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (EMCCE), *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2006/4, N°72, p85-100.

BENNACER H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol 34, N°4, pp.461-478.

CONNAC S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF. Collection Pédagogies.

CONNAC S. (2013). Pour que le conseil ne soit pas un tribunal. *Animation et Éducation*, 235, 54-56.

DEBARBIEUX E. (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin, Collection U.

FRASER B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Dir), *Handbook of Research on Science teaching and learning* (pp. 493-541), New York, Macmillan.

HAERTEL G. D., WALBERG H. J. et HAERTEL E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning : A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7(1), p27-39.

HEVELINE E., ROBBES B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Matrice, Vigneux.

JASMIN D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

JASMIN D. (1999). Précisions sur le conseil de coopération. *Vivre le primaire*, Vol. 13, n°1.

LEGAL J. (1998). Le conseil d'enfant à l'école. *Le nouvel éducateur* N°102, Cannes : ICEM.

MCRORBIE C. J. et FRASER B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychological science environment. *Journal of Educational Research*, 87 (2), p78-85.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. *Journal Officiel n°157 du 9 juillet 2013*.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Direction générale de l'enseignement scolaire.

MOOS R. H. (1994). *The social climate scales : A user's guide (2<sup>nd</sup> ed.)*. Paolo Alto, Consulting Psychologists Press.

MOOS R. H. (1987). *The social climate manual : Second edition*. Paolo Alto, Consulting Psychologists Press.

OCCE 91. Comment mettre en place un conseil de coopérative dans sa classe.

OURY F., VASQUEZ A.(1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro, Vigneux.

PHILIBERT C., WIEL G. (1997). *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation – Apprentissage – Accompagnement*. Chroniques sociales. Pédagogie formation.

POCHET C., OURY F. (1978). *Qui c'est l'conseil ?* Matrice, Vigneux.

RICHARD J, COULOMBE J. (2012). *Adaptation et validation en langue française de mesures du climat scolaire*. Éducation francophone en milieu minoritaire. Vol 7, N°1, p19-35.

SINCLAIR B. B. et FRASER B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle school. *Learnig Environments Research*, 5(3), p301-328.

VASQUEZ A., OURY F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Matrice, Vigneux.

VILLA A., VILLAR L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, España: Servicio Central de Publicaciones.



## **Annexes**

## Annexe 1 – Déroulement du conseil de coopération.

### Déroulement

#### Ouverture du conseil

« Le conseil de coopération est ouvert. Je serai le(la) président(e) et je présente les règles du conseil. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole et je la donnerai d'abord à ceux qui ne parlent pas beaucoup. Les gêneurs une fois seront avertis, les gêneurs deux fois perdent leur droit de parole, les gêneurs trois fois sortiront du conseil et perdent leur droit de vote. »

#### Météo de la semaine

« Nous allons faire la météo de la semaine. Qui fait un soleil, qui fait un nuage, qui fait de la pluie. »

Le secrétaire compte les mains levées pour chaque ressenti.

#### Relecture des décisions prises au dernier conseil

« Voici les décisions que nous avons prises la semaine dernière. »

Le président relit les décisions en s'aidant du compte-rendu précédent. Vérification de ce qui a été fait ou non.

#### Félicitations et remerciements

« Je vais lire les messages de félicitations et remerciements. »

Le président lis les messages et donne la parole aux émetteurs et récepteurs s'ils le souhaitent.

#### Problèmes

« Je vais lire les messages de problèmes. »

Le président lit les messages. « Le problème est-il réglé ? » Si non, le président donne la parole aux émetteurs et récepteurs du message. Si un consensus est trouvé, la décision est notée, sinon les propositions sont votées.

#### Propositions

« Je vais lire les messages propositions. »

Le président lis les messages et donne la parole aux émetteurs et récepteurs s'ils le souhaitent. Si un consensus est trouvé, la décision est notée, sinon les propositions sont votées.

#### Fin du conseil

« Je vais relire les décisions que nous avons prises aujourd'hui.

Le secrétaire relit les propositions notées dans le compte-rendu.

« Le conseil de coopération est terminé ».

## Annexe 2 – Fiche de compte-rendu

CONSEIL DE COOPERATION DU...../...../.....

Absents :

.....

Président : .....

Secrétaire : .....

Météo semaine	Soleil	Nuage	Pluie
<b>Ordre du jour</b>	Sujet		
<b>Félicitations</b>			
<b>Problèmes</b>			

<b>Propositions</b>		
<b>Avertissements</b>		

### Annexe 3. Questionnaire Climat de classe

Voici un questionnaire qui permettra de savoir comment les élèves trouvent l'ambiance dans la classe.  
 Pour chaque question surligne la case qui te convient le mieux.  
 Pas besoin de mettre ton prénom ce questionnaire est anonyme.

Je suis gêné(e) dans mon travail par le bruit dans la classe	Plusieurs fois par jour Combien de fois?	1 fois par jour	1 ou 2 fois dans la semaine	Jamais
Je suis gênée par les élèves qui ont fini leur travail :	A chaque fois	Plusieurs fois dans la journée	1 fois dans la journée	Jamais
Les élèves attendent l'autorisation pour prendre la parole :	Aucun élève	Moins de la moitié	Plus de la moitié	Tous les élèves
Les élèves écoutent lorsqu'un camarade intervient.	Aucun élève	Moins de la moitié	Plus de la moitié	Tous les élèves
Certains élèves se moquent des autres dans la classe :	Plusieurs fois par jour Combien de fois?	1 fois par jour	1 ou 2 fois dans la semaine	Jamais
Combien d'élèves se moquent des autres ?	Plus de 10 élèves	Entre 5 et 10 élèves	Entre 3 et 5 élèves	1 ou 2 élèves
Quand j'ai un problème avec quelqu'un, je suis :	Agressif(ve)	En colère	Gentil(le)	Je me tais
Il y a des conflits entre certains élèves :	Plusieurs fois par jours	Tous les jours	1 ou 2 fois dans la semaine	Jamais
Les conflits ont lieu entre :	Plus de 15 élèves	Entre 10 et 15 élèves	Entre 5 et 10 élèves	Moins de 5 élèves

**Expression libre**

Si tu le souhaites, écris comment tu te sens quand tu es en classe :

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

Si tu le souhaites, écris comment tu ressens l'ambiance de la classe :

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

Trouves-tu que l'ambiance de la classe a changé depuis la rentrée ?

OUI Elle est plus ..... Elle est moins.....  
 NON

## Annexe 4 – Questionnaire Conseil de Coopération

1. Penses-tu que les conseils de coopérations permettent de régler les conflits ?

oui                       non

2. Pourquoi ?

---

---

---

3. Pense-tu que les conseils améliorent l'ambiance de la classe ?

oui                       non

---

---

---

4. Arrives-tu à parler pendant les conseils de coopération ? Pourquoi ?

oui                       non

---

---

---

5. Penses-tu que tous les élèves peuvent parler pendant les conseils ?

oui                       non

6. As-tu déjà mis des mots dans la boîte à messages ?

oui                       non

7. As-tu parlé au moins une fois lors des conseils ?

oui                       non

8. Que voudrais-tu changer dans le conseil ?

---

---



## Année universitaire 2016-2017

### **Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*** **Mention Premier degré**

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de classe**  
**Auteur : Anne-Ségolène CLERC**

#### **Résumé :**

L'étude cherche à évaluer l'impact de la mise en place d'un conseil de coopération sur le climat social de la classe et plus spécifiquement sur les conflits entre les élèves et le respect de certaines règles de classe. L'expérience a été menée sur quatre mois dans une classe de CM1 et la tenue hebdomadaire des conseils s'est accompagnée de passations de questionnaires afin de recueillir les données nécessaires à l'étude. L'analyse des données montre que la mise en place des conseils n'a pas permis d'améliorer le climat social de la classe dans les conditions de l'étude. Ces conditions ont probablement eu un impact fort sur les résultats. Un temps d'expérimentation plus long, un projet porté par l'ensemble de l'équipe éducative à l'échelle de l'établissement et la mise en place d'outils complémentaires sont autant de pistes à explorer pour permettre aux enseignants et aux élèves d'utiliser le conseil de coopération à des fins d'amélioration du climat de classe.

**Mots clés :** climat social de classe, conseil de coopération, cycle 3, CM1

#### **Summary :**

The purpose of the study is to evaluate the social effects of establishing a cooperation council in the class, and more specifically on how it impacted conflicts between pupils and their general respect for classroom rules. The experiment was carried out over four-month period in a CM1 classroom and weekly council meetings were accompanied by questionnaires to collect the data needed for the study. Though analysis of this data indicates that the introduction of counseling did not improve the social climate of the class, the conditions for conducting the study likely had a strong impact on the results. Increasing the time period of the experiment, involving the entire education team on an institutional level and the implementation of complementary tools could better encourage teachers and pupil to use the cooperation council with increased benefits on the classroom social environment.

**Key words :** classroom social environment, cooperation council, cycle 3, CM1