



**HAL**  
open science

# Instaurer un cadre propice aux apprentissages dans un climat de classe complexe et violent

Solène Hébert

► **To cite this version:**

Solène Hébert. Instaurer un cadre propice aux apprentissages dans un climat de classe complexe et violent. Education. 2018. dumas-01932544

**HAL Id: dumas-01932544**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01932544>**

Submitted on 10 Dec 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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

**INSTAURER UN CADRE PROPICE AUX  
APPRENTISSAGES DANS UN CLIMAT DE CLASSE  
COMPLEXE ET VIOLENT**

**Mots Clefs : gestion de classe, climat de classe, apprentissage, émotion**

**Présenté par : Solène Hébert**

**Encadré par : Jean-Marc Clérin**

# SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>1. <u>La classe : un environnement intra- et extrascolaire.....</u></b>	<b>5</b>
<u>1.1. Le contexte social et la langue.....</u>	<u>5</u>
1.1.1. L'environnement comme contexte.....	5
1.1.2. La langue : un atout culturel.....	6
1.1.3. Des conditions pour accéder aux apprentissages .....	7
<u>1.2. Des postures .....</u>	<u>8</u>
1.2.1. La posture de l'enseignant.....	8
1.2.2. La posture de l'élève.....	10
<u>1.3. Le groupe et ses interactions.....</u>	<u>11</u>
1.3.1. La classe.....	11
1.3.2. La violence.....	12
<b>2. <u>Des outils pour la classe.....</u></b>	<b>14</b>
<u>2.1. L'élève face aux apprentissages.....</u>	<u>14</u>
2.1.1. Des stratégies anti-pensée.....	14
2.1.2. Des comportements difficiles.....	15
<u>2.2. La théorie des outils.....</u>	<u>16</u>
2.2.1. La médiation.....	16
2.2.2. Les messages clairs .....	17
<u>2.3. Des outils choisis.....</u>	<u>18</u>
2.3.1. Le contrôle des émotions.....	18
2.3.2. Exprimer un ressenti.....	19
2.3.3. Des rituels pour s'exprimer et s'écouter.....	20
2.3.4. De la lettre à la rencontre.....	21
<b>3. <u>Bilan et réinvestissement.....</u></b>	<b>23</b>
<u>3.1. Le langage oral.....</u>	<u>23</u>
3.1.1. Le rituel, une habitude.....	23
3.1.2. Les prises de parole.....	24
3.1.3. Les mots : des représentations.....	25

<u>3.2. Le langage écrit.....</u>	<u>26</u>
<u>3.2.1. De l'oral à l'écrit.....</u>	<u>26</u>
<u>3.2.2. Se projeter pour imaginer.....</u>	<u>28</u>
<u>3.3. Enrichir la culture commune.....</u>	<u>29</u>
<u>3.3.1. De l'explicite à l'implicite.....</u>	<u>29</u>
<u>3.3.2. Des références communes.....</u>	<u>30</u>
<b>Conclusion.....</b>	<b>32</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>33</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>34</b>

# INTRODUCTION

Passer de la théorie à la pratique définit l'année de professeur des écoles stagiaires. À la fois en cours d'apprentissage et en responsabilité, il faut faire face à différentes problématiques tout en assurant les acquisitions attendues par le programme. Les pratiques et postures sont fragiles, pourtant nous sommes des référents pour les élèves que nous accompagnons. Si les questionnements relatifs aux pédagogies ou aux méthodes didactiques pour lesquelles nous sommes formés sont évidents et incitent constamment à l'analyse, les interrogations relevant de la gestion de classe posent davantage de difficultés. Bien entendu de nombreux outils existent. Les adapter aux élèves nécessitent d'analyser les besoins et les ajuster à ses propres pratiques. La double contrainte de temps a son importance : celle d'enseignant en responsabilité, trois semaines par période ce qui laisse peu de place à la continuité, autant que celle de l'emploi du temps des élèves.

La classe de CE1 dans laquelle j'effectue mon stage, est située en REP<sup>1</sup>. La qualité du climat scolaire est une priorité de l'école. Des dispositifs sont mis en place afin d'assurer au maximum la sécurité, le bien-être des élèves ainsi qu'une bonne communication avec les parents. Entre autres, des médiateurs sont formés dans les classes de CM2 à la gestion de petits conflits et sont visibles dans la cour par le port de gilets jaunes.

Les classes de CP ayant été difficiles l'année précédente, l'équipe pédagogique a décidé de les mélanger pour l'entrée au CE1. Ce groupe-classe est aujourd'hui peu soudé. Cela se reflète par un climat de classe qui peut rapidement se détériorer laissant place à des altercations parfois violentes. La salle de classe reste peu affectée par ces scènes, néanmoins les élèves ont du mal à se rendre disponible dans les apprentissages, ce qui influence le travail en autonomie, difficile pour la grande majorité.

J'ai tenté, au cours de cette année, de comprendre quelles pouvaient être les difficultés de ces enfants à se trouver en adéquation avec les attentes implicites de l'école qui permettent le vivre-ensemble. Ces règles sociales régissant la communauté scolaire sont les bases d'un climat de classe serein, exempt d'agitation et c'est dans ce cadre que l'enseignement est propice. Il m'est souvent arrivé en début d'année d'écarter une modalité de travail au profit d'une autre afin d'éviter des situations trop conflictuelles. Le travail en groupe est particulièrement difficile à mettre en place efficacement autant que la mise en place de tutorats. Pourtant, ces fonctionnements sont notablement avantageux puisqu'ils favorisent l'échange, la formulation, l'argumentation,... Ces échanges verbaux construits peuvent valoriser ou encourager les apprenants tout en les accompagnant vers l'acquisition des compétences nécessaires à la posture élève que je développerai au cours de ce mémoire. L'empathie, cette capacité à se mettre à la place de l'autre ou à percevoir ses émotions, fait trop souvent défaut. Les amitiés sont fragiles et les provocations fréquentes. Comment, alors,

---

1 Réseau d'Éducation Prioritaire

instaurer un cadre propice aux apprentissages dans un climat de classe complexe et violent afin d'inverser cette tendance ?

Les réflexions qui font suite aux discussions avec les différents professionnels de l'éducation (tutrice, directeur, collègues) et les observations m'ont menée vers l'élaboration d'un bilan. Les élèves mettent peu de sens dans les apprentissages et y résistent parfois. Ils sont parasités par des problématiques personnelles ou familiales qui ralentissent leur disponibilité d'écoute, de compréhension et d'apprentissage. Les pistes de remédiation impliquent des dispositifs divers privilégiant l'expression et le contrôle des émotions. Ceux-ci s'attachent aussi singulièrement à l'appropriation de la langue et visent à développer le domaine 1 du socle commun de connaissance et de compétence « des langages pour penser et communiquer ».

Les propositions et les analyses menées pour approfondir ce questionnement seront présentées en trois temps. Tout d'abord, il s'agira de présenter les réflexions ainsi que les recherches menées sur la classe avec ses influences intra- et extrascolaire. Dans une seconde partie, les dispositifs choisis et leur théorie seront présentés et analysés au regard de la classe. En fin, ce mémoire se conclura autour d'un bilan laissant place aux prolongements et réinvestissements envisagés.

A fin de préserver l'anonymat des élèves, j'ai modifié leurs prénoms.

# **1. La classe : un environnement intra- et extrascolaire**

Le climat de classe résulte de nombreux éléments intra- et extrascolaires. Les règles sociales inhérentes à la communauté scolaire déterminent une relation enseignant-apprenant. Le professeur des écoles est le garant de la sécurité et du bien-être des élèves. Sa posture varie entre autorité et bienveillance. Cependant « être élève » n'est pas une attitude inée. Entre cadre familial et cadre scolaire, les différences sont nombreuses. Elles sont aussi dissemblables selon les foyers. Ces transitions quotidiennes peuvent influencer les comportements lorsque les exigences sont très éloignées. L'enfant aura tendance à prendre en compte son premier mode de fonctionnement, c'est à dire celui de sa famille puisqu' elle est le berceau de ses premiers apprentissages. De ce fait, l'environnement social aura un impact sur le rapport à l'école, aux apprentissages et à autrui autant qu'il est le pilier de ses structures langagières intrinsèques à toutes formes de communication.

Les postures de l'enseignant ont aussi une importance majeure en établissant le cadre de la classe. Il est également en charge des pédagogies qui doivent garantir les apprentissages de tous les élèves. Ainsi, il s'agit d'inclure et d'impliquer chaque élève au travers des outils et des dispositifs choisis qui lui permettront d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à la formation de sa personne.

## **1.1. Le contexte social et la langue**

### **1.1.1. L'environnement comme contexte**

L'école est situé dans le 19<sup>ème</sup> arrondissement de Paris dans un quartier « populaire ». Si le quartier semble être habité par une population hétérogène, elle n'est pas représentée au sein de l'école. Les élèves qui la fréquentent sont originaires d'un contexte social défavorisé très majoritairement issu de l'immigration. De plus, certaines situations familiales apparaissent être particulièrement complexes tout comme les conditions de vie qui peuvent être précaires, quelques élèves vivent actuellement en hôtel social.

Les occupations extrascolaires ont aussi leur importance. En dehors de l'école (temps scolaire et péri-scolaire), les élèves ont témoigné à plusieurs reprises jouer fréquemment aux jeux vidéos, parfois très violents ou regarder la télévision. Lors de jeux pédagogiques en APC, j'ai été surprise de constater que certains d'entre eux ne savent pas jouer quand d'autres s'approprient les règles facilement. Ces occupations ne privilégient pas l'interaction physique et verbale avec autrui. Elles ne mobilisent pas non plus l'imaginaire. Ce constat ne vise pas à

porter un jugement quelconque sur les familles mais m'a permis de comprendre certaines interactions entre élèves.

Le bagage extrascolaire des apprenants a indéniablement une influence sur leur compréhension et leur comportement en classe. En effet, il n'est pas rare de voir les enfants arriver à l'école fatigués ou stressés. Ces états fragilisent tant les émotions que l'écoute.

### **1.1.2. La langue : un atout culturel**

La question de la langue a aussi son importance. Les pédagogies constructiviste et socioconstructiviste prennent en compte ce que les élèves savent déjà : ce qu'il apprend dans son cadre familial autant que les connaissances acquises et en cours d'acquisition engagées dans les classes précédentes. Même si ces représentations peuvent-être erronées ou fragiles, elles sont un point de départ pour engager l'apprentissage.

Le lexique et la syntaxe, qui composent la construction langagière, sont autant nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de sa compréhension qu'à la construction de la prise de parole et de ce fait, à la structuration de la pensée. L'auteur de *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève*<sup>2</sup>, considère le langage comme « un atout culturel majeur ». Si celui-ci fait défaut, Jean-Luc Aubert intègre ce manque à ce qu'il appelle le déficit culturel parlant même d'« inadéquation entre le langage de l'enfant et celui de l'école ». La communication ne peut être qu'altérée entre l'émetteur et le récepteur. Ces incompréhensions ont des conséquences importantes tant dans l'apprentissage que dans l'échange social.

Certains élèves ne parlent français qu'à l'école, d'autres, nouvellement arrivés, sont en cours d'apprentissage. Si la pratique de langues étrangères peut être un réel atout, à l'école, une certaine maîtrise de la langue française est une condition importante pour entrer dans les apprentissages et les pratiquer aisément. Partager et s'instruire en classe se font essentiellement par l'enseignement, la compréhension et l'utilisation de cette dernière. De ce fait, les élèves peuvent avoir un bagage lexical pauvre et des structures syntaxiques peu construites.

*Nombre d'entre eux seront surpris de voir à quel point, certains concepts de base (au-dessus, au milieu, loin de...) ne sont pas compris, certains mots simples inconnus, certaines structures syntaxiques, étrangères. Lorsque nous parlons, ici, de déficit culturel, il s'agit, d'abord, d'une culture de base, celle du quotidien, celle qui sera pertinente lors de conversation ordinaire ou d'écrits usuels.<sup>3</sup>*

---

2 *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève, de la psychologie à la pédagogie*, Jean-Luc Aubert, éd. Les repères pédagogiques, 2012

3 *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève, de la psychologie à la pédagogie*, Jean-Luc Aubert, éd. Les repères pédagogiques, 2012, p. 54

Le langage de l'école et celui de l'enfant ne sont pas homogènes. Je fais partie de ceux qui ont été *surpris de voir* que certains élèves étaient incapables de pointer le « centre de la page » ou le « haut de la page » tout autant que de comprendre que le symbole **1.** avant une consigne représentait le numéro d'un exercice. Se repérer sur un document est alors une difficulté supplémentaire majeure.

Nous avons réalisé en début d'année, les tests du PTAL-PSR<sup>4</sup> qui est un dispositif de la ville de Paris permettant de repérer et de prendre en charge les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Ceux-ci contrôlent la fluence<sup>5</sup>, l'encodage<sup>6</sup> de sons et le décodage<sup>7</sup>. Sans compter les trois élèves primo-arrivants<sup>8</sup>, seuls deux élèves présentent de grandes difficultés de décodage, mais quinze élèves montrent de grandes difficultés à l'encodage. Cependant, seuls deux élèves ont été capables de nommer l'oiseau présent sur l'image : une hirondelle.

L'exemple aurait pu être anodin, pourtant ces situations se sont répétées quotidiennement dans la classe entraînant un réel frein pour certaines situations d'apprentissage. On peut le voir dans la transcription de la discussion présentée ci-dessous extraite d'une séance en classe.

*Inès est en train de résumer le début du conte.*

**Inès :** (...) Et ensuite il est parti, Et ensuite il a surveillé... Comment ça s'appelle ? Euh ?

**Enseignante :** Un pommier ?

**Inès :** Oui. Ensuite, il s'est endormi dans l'herbe...

Que ce soit dans les apprentissages ou les échanges sociaux, les incompréhensions verbales peuvent être très importantes, limitant significativement la communication. Des mots échangés entre élèves, dont la signification pouvant être d'une extrême violence, ont notamment été source d'altercations sans que le sens ne soit compris par l'élève lui-même.

### 1.1.3. Des conditions pour accéder aux apprentissages

La priorité du CE1, du projet d'école et du projet de circonscription est l'apprentissage de la lecture. Une difficulté de lecture rend la grande majorité des acquisitions de savoirs délicates. De la lecture de la consigne à celle de la leçon, savoir lire est un besoin indispensable en classe pour acquérir de l'autonomie et accéder à des connaissances. Pour autant, la lecture ne se limite pas au décodage de mots : elle prend sens uniquement lorsque ce mot est associé à un signifié.

4 Prévention des Troubles de l'Apprentissage Langagier - Paris Santé Réussite

5 Capacité à lire un nombre de mots dans un temps donné

6 Capacité à mettre en lettres des mots, des sons

7 Capacité à sonoriser un écrit et à l'associer à un signifié

8 Personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois en France afin d'y séjourner durablement (définition Larousse)

Selon le psychologue Jean-Luc Aubert, l'appropriation du savoir se fait en trois étapes. Dans un premier temps, une phase de « raisonance » et de « capitalisation » associe le savoir étudié à une expérience personnelle gardant une trace de manière inconsciente. Puis la phase de « cristallisation » définit l'instant où un apprenant comprend. S'en suit une phase de « conservation » déterminée par la capacité à fixer une notion étudiée. Cette dernière ne doit pas se restreindre à une itération automatique mais être mobilisée par différentes approches motivantes. De ce constat, l'apprentissage de la lecture inclut un capital lexical et syntaxique au delà du déchiffrement de sons. Lorsque ce capital est pauvre, il entraîne une difficulté à entrer dans la lecture.

Ce patrimoine langagier se construit progressivement en fonction du vécu de l'enfant permettant le développement de sa capacité à capitaliser. Plus l'enfant sera sollicité dans ses expériences au monde, plus sa faculté à accéder aux savoirs sera importante. L'école, pourtant, demande implicitement quantité de pré-acquis. Les inégalités entre les environnements sociaux sont alors marquées par différents critères donnant accès à la culture. En plus d'un environnement affectif qui favorise la disponibilité psychique, la fréquence des échanges verbaux tout autant que la diversité des activités enrichissent les connaissances et compétences. De ce fait, la diversité des parcours n'offre pas aux enfants les mêmes dispositions face à la compréhension des enseignements. Ainsi, nous avons observé pendant des années la reproduction de schéma : les enfants dont les parents sont issus de milieux favorisés ont plus de chances de réussir que les autres.

Si les familles sont investies dans l'instruction de leur enfant, nombre de parents ne savent pas ou peu lire lorsque d'autres ne parlent pas français. Ainsi, malgré l'engagement des parents pour la réussite de leur enfant, l'acquisition de préalables est souvent insuffisante au regard des besoins scolaires. De plus, la relation des parents à l'école fait fréquemment écho à leur propre expérience qui, dans ce contexte social n'est pas toujours en adéquation avec le système éducatif français. Ainsi, des malentendus peuvent naître, ce qui défavorise les apprenants. Les pratiques langagières des enfants ne font pas échos à leur vécu. De ce fait, les processus de « raisonance », définis par le lien entre une notion étudiée en classe et une expérience de l'enfant, ne se font pas. Pour prendre un exemple concret, un élève est capable de réciter par cœur toutes les conjugaisons des verbes être, avoir et aller, cependant il lui est impossible dans sa production verbale de les utiliser à bon escient.

## **1.2. Des postures**

### **1.2.1. La posture de l'enseignant**

*Entre l'enfant et le monde il y a son ou ses parents puis tous les adultes à qui il aura affaire : l'enseignant, dans ce cadre, occupe une*

*place non négligeable. L'école est là, avant tout, pour transmettre à l'enfant un maximum d'atouts culturels nécessaires à la compréhension du monde.<sup>9</sup>*

La posture de l'enseignant est plurielle. Il est autant responsable des enseignements (des progressions, des pédagogies, des choix didactiques, de la différenciation,...) que de la sécurité de ses élèves. Un cadre défini doit être établi ainsi que les règles régissant le vivre-ensemble. Il est le garant du respect de ces règles. Elles ont été rédigées avec les élèves en début d'année et sont affichées en classe.

Autorité, bienveillance et pédagogie sont les termes d'un trio fondamental de la posture de l'enseignant. Cet équilibre influence le climat de la classe. Jean-Luc Aubert parle de « l'autorité bienveillante » comme étant fondamentale dans les pratiques pédagogiques. « Elle demande de la fiabilité, du dialogue, de la lisibilité, une mise en perspective, l'établissement d'une relation de confiance, basée sur le sentiment de justice »<sup>10</sup>

Cette lisibilité peut être introduite par le terme d'« explicite ». Il est primordial dans les pratiques de l'enseignant puisque c'est l'explicitation qui va permettre aux élèves de comprendre le sens des apprentissages, des consignes, de faire des liens entre disciplines et vécu. Le degré d'explicitation est un travail constant et demande une grande connaissance de ses élèves. Par exemple, le concept de phrase a été une notion particulièrement complexe. Au delà d'une grande confusion entre ligne et phrases et d'une connaissance de la définition, les élèves n'ont pas construit le lien entre oral et écrit. Il se structure depuis par une explicitation quotidienne. Une phrase s'entend à l'oral, par les intonations, les respirations et le sens. C'est pourquoi, il est particulièrement important, en tant que professeur des écoles, de construire à l'oral des phrases et de faire reformuler ou de reformuler une réponse d'élève afin de proposer des constructions syntaxiques qui pourront alimenter celles des apprenants. La dictée à l'adulte est aussi un atout, encodant une proposition énoncée.

Expliciter les décisions qui découlent du respect des règles de la classe est aussi capital. Dans l'extrait qui suit, les propos d'Ahmès illustre clairement l'équité qui, selon lui, se doit d'exister entre les membres d'un même groupe ayant un objectif commun. Ce qui semble injuste provoque chez Ahmès de la colère.

*Parlant des émotions d'un personnage*

**Ahmès :** (...) Et aussi une autre [émotion] : colère. Parce que, lui, peut-être il a vu que ces frères, eux, ils dormaient, donc du coup ça le met en colère. Parce que lui il a surveillé et que les autres n'ont pas surveillé.

La relation de confiance dont parle Jean-Luc Aubert est indispensable autant pour les apprentissages que pour la gestion de classe. Les règles du vivre-ensemble ne sont pas les

<sup>9</sup> *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève, de la psychologie à la pédagogie*, Jean-Luc Aubert, éd. Les repères pédagogiques, 2012, p. 51

<sup>10</sup> *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève, de la psychologie à la pédagogie*, Jean-Luc Aubert, éd. Les repères pédagogiques, 2012, p. 146

mêmes que celles, plus ou moins implicites, qui régissent leur famille. Comme je l'ai énoncé précédemment, l'enfant suit instinctivement le mode qui lui est son premier repère social, celui de son environnement familial.

Si l'explicitation a un rôle capital dans les apprentissages, la motivation a aussi une influence décisive. En effet, si le désir d'apprendre telle ou telle notion n'est pas forcément spontané, l'enseignant doit constamment se questionner sur la manière d'introduire un concept. Pour développer cette curiosité il s'agit de dégager un besoin qui fait référence au vécu des enfants. Associer apprentissage et plaisir d'apprendre sont des enjeux constants qui déterminent les démarches pédagogiques.

### 1.2.2. La posture de l'élève

Avoir des comportements d'élèves ne sont pas des compétences innées. Les attentes de l'école sont nombreuses. Se servir d'un cahier, lever le doigt pour demander la parole, se tenir sur une chaise, etc., sont des attitudes restrictives aux envies spontanées. Pourtant, elles sont les clés du bon fonctionnement de la micro-société qu'est l'espace scolaire. Le partage du temps est aussi difficile à respecter d'autant plus lorsque l'enfant ne sait pas encore lire l'heure. Cette notion de temps est encore parfois très fragile. Se repérer dans le temps est une compétence en cours d'acquisition en classe de CE1, il s'agit alors de segmenter la journée en fonction des marques qui sont déjà construites pour l'élève (par exemple : la récréation, la cantine,...). Il en est de même pour les repères spatiaux. Un élève en confiance et rassuré sera plus apte à être disponible sur les temps scolaires.

Les enjeux des apprentissages sont complexes. Par exemple, comprendre une consigne, au-delà de sa lecture, est un moyen de s'entraîner à pratiquer une notion scolaire. Mais en dehors du contexte scolaire, l'enfant ne sera pas forcément apte à appréhender une situation courante, à communiquer et donc à progresser dans son environnement. Par contre si la situation fictive ou symbolique est assimilée, elle pourra être repérée plus facilement lors du vécu. L'enfant deviendra alors acteur et aura une certaine maîtrise des outils qui lui permettront de s'adapter à celle-ci. Ces processus de « raisonance » sont long à mettre en place.

Un savoir ne s'acquiert pas instantanément comme le pense souvent l'élève. Certains ont de grande difficulté à s'investir dans un exercice d'entraînement par peur de ne pas réussir ou de ne pas comprendre. L'extrait qui suit est la transcription d'une discussion lors d'une séance de médiation culturelle. Ewen n'a pas de difficulté scolaire mais reste cependant très dépendant de l'adulte pour toute consigne énoncée. Ses émotions sont conditionnées par le résultat. L'échange ci-dessous laisse entrevoir la confusion entre compréhension et réussite.

**Ewen :** *(Ewen pense que le père va être en colère contre son fils Ivan. Ce dernier a veillé toute la nuit pour surprendre le voleur qui dérobe les pommes d'or de leur jardin. C'est finalement l'oiseau de feu qui vient se*

...

*nourrir. Ivan parvient à l'attraper mais l'oiseau s'échappe lui laissant une plume qu'il rapporte à son père comme preuve. Ewen justifie son propos en parlant d'Ivan) Parce qu'il a pas réussi à attraper le voleur, il a pas compris sa mission.*

**Ahmès :** Non, il a pas réussi.

**Enseignante :** Ivan n'a pas compris sa mission ou il ne l'a pas réussie ?

**Ahmès :** Non il a pas réussi.

**Ewen :** Voilà.

Ces deux termes (compréhension et réussite) sont, certes, dans le prolongement l'un de l'autre, mais ont une signification distincte. La compréhension d'une notion n'entraîne pas forcément immédiatement la réussite dans une pratique. Savoir et savoir-faire s'acquièrent par la diversité des pratiques.

La classe est régie par un équilibre entre la place de l'élève et l'enseignant. L'organisation doit impliquer chacun des membres pour créer une identité et fonctionner sereinement. Ainsi, comme dans la société, l'adhésion aux règles du vivre-ensemble est fondamentale, non pas parce que l'adulte en a décidé ainsi mais pour le bien-être de chacun.

Responsabiliser l'élève en le mobilisant dans le quotidien de la classe c'est aussi lui permettre d'acquérir des compétences pour être autonome.

## 1.3. Le groupe et ses interactions

### 1.3.1. La classe

La classe est composée de vingt-deux élèves, six filles et seize garçons.

Trois élèves participent au dispositif UPE2A<sup>11</sup>.

Un élève est non lecteur et a de très grandes difficultés à entrer dans les apprentissages.

Cinq élèves ont été suivis par le RASED<sup>12</sup> cette dernière période.

Un élève est en situation de handicap (handicap moteur) reconnu par la MDPH<sup>13</sup> et bénéficie d'une AVS<sup>14</sup> à plein temps sur le temps scolaire.

Ces dix élèves ont chacun un emploi du temps aménagé. Les temps en classe entière sont donc rares. Il est à noter que la classe est très hétérogène, autant par le déséquilibre de genre, que par les niveaux. De plus, six élèves au comportement « difficile » occupent une grande place dans la classe.

<sup>11</sup> Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

<sup>12</sup> Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté - Cette aide spécialisée a lieu sur le temps scolaire.

<sup>13</sup> Maison Départementale des Personnes Handicapées

<sup>14</sup> Auxiliaire de Vie Scolaire - Cette aide est adaptée au besoin spécifique de l'élève.

J'ai choisi de mettre en avant un travail d'écoute et de prise de parole afin que les élèves s'écoutent et s'approprient la langue, dans l'objectif de développer des compétences du vivre-ensemble. Comme énoncé en introduction, si les amitiés sont fragiles cela ne doit pas impliquer une absence de coopération. Il s'agit ainsi d'apaiser le climat de la classe jusqu'alors néfaste aux apprentissages en favorisant l'échange entre élèves si possible sans l'intervention d'un professeur des écoles.

Afin de mettre en place ces moments d'écoute et d'échange, il a fallu trouver un temps où tous les élèves sont présents. Deux possibilités s'offraient : le temps d'accueil du matin, de 8h30 à 9h00 ou de 13h30 à 13h50. Ce dernier étant dédié au « Silence on lit », j'ai choisi de mettre en place des outils le matin de 8h30 à 9h00 et de les intégrer aux rituels déjà présents. Des temps hors séquences d'apprentissage ont permis de continuer ce travail.

### **1.3.2. La violence**

Les élèves font preuve d'une grande agressivité les uns envers les autres. J'ai donc dans un premier temps, recensé les conflits avant de constater des schémas systématiques que j'ai analysés au regard des informations intra- et extrascolaire dont je disposais.

Tout d'abord, les va-et-vient des élèves liés aux dispositifs - RASED et principalement UPE2A - sont des temps délicats. En effet, les trois élèves inclus dans le dispositif UPE2A, sont peu présents en salle de classe et chacun des élèves a un emploi du temps adapté. Cependant, ils sont tous les trois présents sur les temps d'accueil et de déplacement. Leurs intégrations restent difficiles au sein du groupe-classe de part leur âge (âge CE2) et leur nouvelle entrée dans les apprentissages scolaires (peu ou pas de scolarisation avant l'inscription dans cette école). Les incivilités sont fréquentes à leur égard. Les préjugés à l'encontre des primo-arrivants sont nombreux parce que l'image induite par la menace d'« un retour au pays » si un élève ne « travaille pas bien à l'école » est une pression exercée par certains parents.

Dans le rapport à l'autre, majoritairement lors des déplacements ou pendant la récréation, le contact est souvent vécu comme une agression. Certains élèves entrent en conflit d'un mot ou d'un regard pris pour une moquerie, d'un jeu dont le résultat semble injuste, d'une main posée pour reprendre l'équilibre, etc. Des insultes précèdent souvent les altercations. Ces réactions, parfois disproportionnées, rythment pourtant le quotidien et occupent les pensées des élèves concernés. Il est difficile d'entamer un apprentissage tant que le conflit n'est pas réglé.

Il arrive fréquemment lors d'un retour en classe, d'exposer les situations les plus conflictuelles. Chaque personne concernée expose la situation, les règles de cette prise de parole sont particulièrement respectées. Les autres proposent alors des « réponses possibles » pour faire progresser la situation vers une issue apaisée. Cependant, certains conflits plus explosifs nécessitent un travail écrit afin d'engager une discussion ultérieure.

Voici quelques exemples d'écrits. L'orthographe a été corrigé pour faciliter la compréhension.

**Medhi :** Je suis en colère parce qu'on m'embête, on me tape. J'en ai assez, quand je veux travailler, je le fais mais on me tape et on m'embête.

**Soltan :** Y a un gang de huit et moi et Ahmès. Le gang de huit vient et ils nous frappent et après dans le rang, Isamël et Iman ils nous frappent.

**Ismaël :** Parce que tout le temps les autres cherchent moi avec mes amis. Je suis énervé parce que les autres me cherchent et ils parlent sur nous.

Ce temps est essentiel afin d'éviter que la situation ne se répète au cours de la journée. Elle permet aussi de formuler des messages clairement et oblige l'écoute souvent difficile lors de l'affrontement. C'est aussi l'occasion de s'interroger sur des réactions possibles face à une situation.

Les inégalités langagières entre élèves sont présentes et parfois flagrantes. Dans la discipline de français du programme de 2015, « Comprendre et s'exprimer à l'oral » est une compétence attendue au cycle 2 et rejoint le domaine 1 du socle commun de connaissances et de compétences « des langages pour penser et communiquer ». Comme nous venons de le voir, la diversité des acquis de la langue dépend de la sollicitation de l'enfant aux expériences du monde mais aussi de sa disponibilité à acquérir des savoirs. Ces pré-acquis sont variables d'un élève à l'autre. Ces éléments influencent les comportements d'élèves et façonnent alors le climat de la classe. Les remédiations proposées dans la partie suivante sont des réponses pensées pour inclure les manques aux enseignements afin de limiter, autant que possible, les inégalités.

## **2. Des outils pour la classe**

Avant de comprendre les comportements des élèves et pouvoir les anticiper au mieux, l'enseignant doit faire face au quotidien à une gestion de classe complexe. Les analyses et recherches permettent de mettre en place des dispositifs. Cependant, la réactivité et les réponses appropriées s'acquièrent au fil du temps et des expériences. Le dialogue entre l'enseignant et les élèves est divisé avec l'alternance des enseignants stagiaires, ce qui n'est pas avantageux pour la mise en place de certains dispositifs. De plus, ces transitions sont à chaque fois des pertes de repères pour les élèves. En effet, absente cinq semaines, lors de mon retour en classe, il s'agit de rétablir des habitudes, car même si la communication dans le binôme enseignant est importante et les outils communs, les exigences et les postures sont, par nature, différentes. Les outils et dispositifs mis en place sont choisis en fonction de ces contraintes mais aussi au regard des emplois du temps des élèves qui sont, pour un grand nombre, très différents.

J'ai pu utiliser certains temps d'APC<sup>15</sup> afin de tester des activités ou des méthodes que je trouvais théoriquement intéressantes mais qui me posaient question quant à leur mise en œuvre. Les APC sont perçus la plupart du temps comme un temps privilégié. J'ai donc fait participer les élèves dont les comportements sont les plus difficiles. Cela m'a permis d'expérimenter plusieurs aspects. Dans un premier temps, j'ai décidé de partager un temps différent avec les élèves, où ils sont libérés du groupe-classe et de certaines difficultés scolaires. Ce moment donne la possibilité de s'investir dans d'autres activités. Il favorise l'échange et me permet de valoriser les élèves. De plus, si les méthodes se révèlent concluantes, lors de leur instauration en classe, les élèves concernés connaissent déjà les attendus et se sentent valorisés. Ils peuvent ainsi prendre en charge des camarades pour mettre place du tutorat, reformuler les consignes, les objectifs et les enjeux. Mais cela m'a également été utile. Effectivement, cela m'a permis de travailler l'explicitation d'une consigne, de comprendre des difficultés que je n'avais pas anticipées, et d'observer leur motivation. Il s'agit aussi, de mesurer l'enthousiasme qu'une activité peut engendrer.

### **2.1. L'élève face aux apprentissages**

#### **2.1.1. Des stratégies anti-pensée**

Certains enfants ont une représentation bien définie de ce que peut être un « bon élève ». Leurs propres exigences vont à l'encontre de l'accompagnement pédagogique. Ces images archétypales peuvent paralyser un enfant par des objectifs particulièrement ambitieux. De ce fait, l'estime de soi est altérée. Qu'il s'agisse de l'influence inconsciente des parents

---

15 Activités Pédagogiques Complémentaires

comme le présente Jean-Luc Aubert ou celle de l'enfant pour Serges Boimare, un apprenant peut mettre en place des stratégies anti-pensée. Le fait d'acquérir des savoirs modifierait la place de l'enfant dans son environnement personnel. Ce changement marquerait une différence avec sa famille. De ce fait, les enjeux aux conséquences affectives importantes peuvent être source de ce qu'appelle Serges Boimare, la « peur d'apprendre ».

Dans l'ouvrage de ce dernier, *Ces enfants empêchés de penser*, l'auteur définit les élèves « empêchés de penser » comme des enfants intelligents ayant des insuffisances qui les freinent dans l'apprentissage. Ceux-ci ont une faible capacité d'écoute, une difficulté d'expression langagière et un esprit encombré par des préoccupations enfantines et personnelles. En effet, l'enfant passe journallement de la maison à l'école arrivant avec les sollicitudes qui font partie intégrante de son quotidien. Lorsque les inquiétudes matérielles prennent de l'importance dans un foyer ou qu'une situation familiale se modifie, l'enfant met en place des processus adaptatifs de manière inconsciente. Cette mobilisation psychique laisse peu de place à la disponibilité requise lors des apprentissages. Si la période peut être passagère, ponctuelle ou transitoire, elle peut tout aussi bien être plus durable, pouvant entraîner l'enfant vers un échec scolaire.

Entre le déficit d'attention et les lacunes langagières, les pratiques de classe doivent être adaptées afin d'aider l'élève à formuler les questionnements qui le préoccupent. Encore une fois, la maîtrise de la langue pour s'exprimer est une compétence nécessaire sur laquelle la pédagogie de Boimare s'attarde. Il propose d'appréhender les compétences majeures par des lectures apportant vocabulaire, structure lexicale et contexte. En effet, selon le Jean-Luc Aubert, « le langage doit s'entendre, se parler mais aussi se vivre ». L'expérience vécue dépend de la projection des enfants au travers des situations stéréotypées, celles qu'apportent les textes mythologiques et les contes de fées.

Si ces textes peuvent paraître difficiles, ils répondent à la fois à des interrogations primitives, telles que la mort ou l'abandon, exprimées par des compositions verbales riches. Par opposition, les personnages et les lieux sont peu définis laissant alors des possibilités d'appropriation. Les péripéties auxquelles les protagonistes font face sont autant de dénouements potentiels. Un élève qui se retrouve constamment confronté à l'échec par les manques énoncés voit un temps scolaire long et pénible. Ce mal être se ressent forcément par des expressions comportementales.

### **2.1.2. Des comportements difficiles**

Les comportements des apprenants sont multiples et répondent à des difficultés à s'acclimater aux attentes scolaires. Six élèves présentent des comportements difficiles et perturbent fréquemment le fonctionnement de la classe. Face à ces agissements quotidiens et au regard des informations données par les enseignants de CP l'année précédente, il a fallu

s'interroger pour proposer des solutions adaptées. Des PPRE<sup>16</sup>, des équipes éducatives ou autres ont permis de signaler ces comportements. De cette manière, un travail est engagé avec les parents et l'équipe pédagogique pour tenter d'identifier, si il y a lieu, les troubles et leur causes, mais surtout d'impliquer les adultes référents à aider l'enfant à s'investir vers une réussite scolaire. Cependant, il fallait aussi proposer de solutions au sein de la classe.

« Faire fonctionner sa classe, aider tous les élèves à avancer vers l'apprentissage, à vivre ensemble et à gérer leurs émotions, tout cela relève d'adaptation et de mises en œuvres multiples qui doivent être réfléchies. »<sup>17</sup>

Dans l'ouvrage, *Problèmes de comportement à l'école, comprendre pour agir*, les auteurs analysent une série de comportements perturbateurs de manière globale puis l'illustrent par une situation. Des témoignages d'enseignants et d'élèves devenus adultes enrichissent les propos. En effet, ces comportements les empêchent d'être en adéquation avec le système éducatif et les règles sociales qu'elles impliquent. L'attitude de conformité attendue à laquelle les élèves dits « scolaires » s'accommodent génère stress, frustration ou découragement. Ils expriment par des comportements inappropriés leur difficulté à répondre aux enjeux scolaires. Les remédiations nécessitent d'être pensées pour répondre aux besoins des élèves et les rassurer.

Cependant, si certains s'expriment par une agitation et une agressivité, d'autres au contraire se terrent sans pour autant accéder aux apprentissages. De plus, les comportements évoluent au cours de l'année, rythmés par les évolutions personnelles et scolaires des apprenants. Les réactions violentes mettent en évidence des processus défensifs.

## 2.2. La théorie des outils

### 2.2.1. La médiation

Comme nous l'avons vu en précédemment, Serges Boimare propose une remédiation en s'appuyant sur les théories proposées par Bettelheim dans la *Psychanalyse des contes de fées*<sup>18</sup>. Les contes et textes mythologiques peuvent être, selon eux, un moyen de formuler au travers d'histoire et de récits, les peurs enfantines qui fragilisent ou bloquent l'entrée dans les apprentissages.

---

16 Un Programme Personnalisé de Réussite Éducative - l'objectif est de coordonner des actions a fin de proposer des réponse à la prise en charge de difficultés rencontrées à l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun.

17 *Problèmes de comportement à l'école, comprendre pour agir*, Marc Chevallier, Koffi Gagbé, Otilie Freymond, Tiphaine Lenfant, éd. Chronique Social, 2013, Preamble

18 *Psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim, éd. Robert Laffont, 1976

La méthode proposée et expérimentée dans de nombreuses écoles se déroule en quatre temps : tout d'abord la lecture à voix haute de l'enseignant, puis la reformulation par les élèves du récit énoncé, s'en suit une discussion autour d'une problématique et la séance se termine par un temps individuel pour que chacun garde une trace et note ses idées. Si cette méthode semble particulièrement efficace, elle nécessite un temps : une petite heure par séance et plusieurs fois par semaine. La mise en place d'une telle remédiation est particulièrement efficace dans la durée puisqu'elle implique une compréhension du texte lu, une prise de parole et une réaction à celle-ci. Elle a pour avantage de créer une culture commune à la classe.

Si tous ces jeunes apprenants ne sont pas « empêchés de penser », les insuffisances présentées (une faible capacité d'écoute, une difficulté d'expression langagière et un esprit encombré par des préoccupations enfantines et personnelles) sont apparentes. Pourtant l'écoute, la faculté d'expression et la disponibilité psychique sont des attitudes nécessaires à la posture d'élève. Ces insuffisances sont aussi des déclencheurs dans des situations de conflits, car des élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages s'agitent. Les frustrations s'accumulent et les inégalités s'accroissent. La résolution de conflits est impossible sans expliciter oralement une situation par l'écoute et la prise de parole. Comme présentée dans les parties précédentes, la classe de CE1 dans laquelle j'enseigne est hétéroclite. Elle est composée entre autres d'apprenants allophones<sup>19</sup> et les temps en classe entière sont rares et courts. Si j'ai choisi de ne mettre en place la médiation culturelle que ponctuellement, elle permet tout de même de générer de la motivation auprès des élèves. Les enfants aiment particulièrement que je leur lise des histoires. Cette médiation est l'occasion de mettre en pratique l'écoute et la prise de parole mais aussi de relayer le travail mis en place par ma binôme autour des débats philosophiques.

La transcription d'une discussion lors d'une séance de médiation culturelle est consultable en annexe (page 36). J'y fais fréquemment référence car les propos illustrent clairement les pensées et la compréhension des élèves dans une situation donnée.

Ces temps sont un moment d'échange, les élèves écoutent alors les arguments des uns et des autres ce qui les aide à progresser dans leurs réflexions. Certains élèves n'osent pas prendre la parole, mais l'écoute s'installe.

### **2.2.2. Les messages clairs**

Les messages clairs sont des méthodes venues du Québec et ont fait leurs preuves. Ils permettent d'explicitement une situation. La méthodologie est particulièrement importante et se déroule en six étapes distinctes présentées ci-dessous. Ce cadre très strict permet d'établir les règles du discours.

---

<sup>19</sup> Se dit d'une personne dont la langue maternelle est une langue autre que le français ou l'anglais (définition CNRTL)

1. Prévenir l'autre : s'adresser à un interlocuteur, lui exposer la forme du message, et vérifier que l'interlocuteur est disposé à écouter.
2. Expliquer pourquoi : quelle est la situation dérangeante ou gênante.
3. Exprimer le ressenti : l'émotion.
4. Exprimer le besoin.
5. Vérifier la compréhension du message.
6. Proposer une solution.

Ces messages ont l'avantage de rendre les élèves autonomes dans la gestion de petits conflits mais ils sous-entendent aussi une maîtrise du vocabulaire des émotions autant que leur reconnaissance. Il s'agit aussi d'être force de propositions pour trouver une solution ainsi que la disponibilité du récepteur et son écoute. Les messages clairs sont fréquemment utilisés dans les classes supérieures de l'établissement, c'est d'ailleurs selon cette méthode que les médiateurs de CM2 participent à la gestion de petits conflits en aidant les enfants qui s'opposent à se parler et s'écouter.

Si l'instauration de cet outil s'installe dans la durée, il m'a semblé évident d'instaurer un travail autour des émotions et de l'exposition d'une situation, ce qui permet l'acquisition des pré-acquis nécessaires à la mise en place efficace des messages clairs. Ces séances vont progresser jusqu'à la fin de l'année pour obtenir la forme finale.

## 2.3. Des outils choisis

### 2.3.1. Le contrôle des émotions

Je me suis parfois trouvée dépourvue face à de violentes altercations. La fiche *La résolution des conflits* présentée dans le manuel *55 défis quotidiens de l'enseignant*<sup>20</sup> de Kathy Paterson m'a permis d'utiliser certaines attitudes, afin de ramener au calme un élève en colère. Elle propose entre autres de « suggérer à l'élève de s'arrêter un moment pour réfléchir en indiquant le temps que durera cette réflexion » ou en lui « demandant d'imaginer qu'il gonfle un ballon avec sa colère et qu'il fait ensuite éclater ce ballon ». C'est aussi, et surtout une manière d'anticiper différentes issues, afin d'avoir des réponses claires immédiates. Il est vrai que si dans l'apprentissage, l'hésitation du professeur peut troubler les élèves, elle est davantage perturbante lors d'une situation conflictuelle que les enfants eux-même ont du mal à gérer. De la même manière, rassurer, c'est être explicite, afin qu'une situation ne soit pas vécue comme injuste, car l'injustice amplifierait la colère. Expliquer à un enfant qu'il sera isolé le temps de pouvoir contrôler ses émotions est important pour le rassurer. Il ne s'agit pas d'une sanction, mais d'un moyen de le protéger lui et ses camarades. Dès que celui-ci est à nouveau disponible, une discussion est possible.

---

<sup>20</sup> *55 défis quotidiens de l'enseignant*, Kathy Peterson, éd. Chenelière Éducation, 2009

Une séance d'éducation morale et civique a d'ailleurs été consacrée au contrôle des émotions et un affichage en classe en témoigne. C'est au travers du feu tricolore que des étapes méthodologiques permettent de représenter un retour au calme. Néanmoins, contrôler ses émotions est particulièrement difficile pour un enfant de sept - huit ans. L'objectif premier de cette méthode est d'avoir un langage commun (élève-élève ou élève-professeur des écoles) : « feu rouge », stop, je m'arrête, je ferme les yeux ; « feu orange », je respire profondément ; « feu vert », je discute. Ainsi, ces codes permettent de savoir rapidement l'intensité de l'émotion. Cette procédure par étapes est aussi un moyen pour les élèves d'évaluer leur ressenti.

### 2.3.2. Exprimer un ressenti

Afin de mettre en place les messages clairs, des séances ont été ritualisées pour exprimer quotidiennement un ressenti. Pour la première séance, chacun devait compléter les phrases suivantes : « J'aime quand... » ; « Je n'aime pas quand... » ; « Je suis content(e) quand... » ; « Je ne suis pas content(e) quand... ». Les élèves ont, dans un deuxième temps lu leurs phrases. Des propositions sont souvent revenues.

« J'aime quand ... » : *J'aime quand je joue avec mes ami(e)s. ; J'aime quand je suis avec mes parents / mes frères et soeurs.*

Ces phrases illustrent clairement le désir de partager du temps, que ce soit en famille ou avec des amis, qu'il s'agisse de jeux ou d'habitude.

« Je n'aime pas quand... » : *Je n'aime pas quand je suis seul ; Je n'aime pas quand on m'embête / me tape ; Je n'aime pas quand on se moque de moi.*

Sur le long terme, ces phrases conduisent à la mise en place de messages clairs mais entraînent aussi à exprimer fréquemment une émotion et sa cause. Les élèves prennent de ce fait conscience de leurs plaisirs et de leurs frustrations, autant que ceux de leurs camarades. C'est une manière de faire connaissance avec l'autre tout en développant de l'empathie. C'est aussi un moyen de mettre en avant des points communs. Voici quelques productions d'élèves :

**Randy :**

Je suis content quand j'ai des copains, des copines et des cadeaux.

Je ne suis pas content quand quelqu'un est triste.

J'aime quand je joue à ma console.

Je n'aime pas quand mes copains et mes copines m'abandonnent.

**Soltan :**

Je suis content quand je joue.

Je ne suis pas content quand on me tape.

J'aime quand je suis avec mon frère.

Je n'aime pas quand je suis seul.

**Ahmès :**

Je suis content grâce à mon ou mes copains et on s’amuse.

Je ne suis pas content quand on frappe mes copains.

J’aime quand avec Mathias et tous mes copains et moi, on joue entre mecs.

Je n’aime pas quand les filles viennent nous embêter. Ça m’énerve et j’ai envie de les frapper.

**Christophe :**

Je suis content quand j’ai des copains.

Je ne suis pas content quand je m’énerve.

J’aime quand j’ai des copains.

Je n’aime pas quand ....

**Iman :**

Je suis content quand je joue avec Melvin.

Je ne suis pas content quand je me bagarre.

J’aime quand je vais à la piscine.

Je n’aime pas quand je dors.

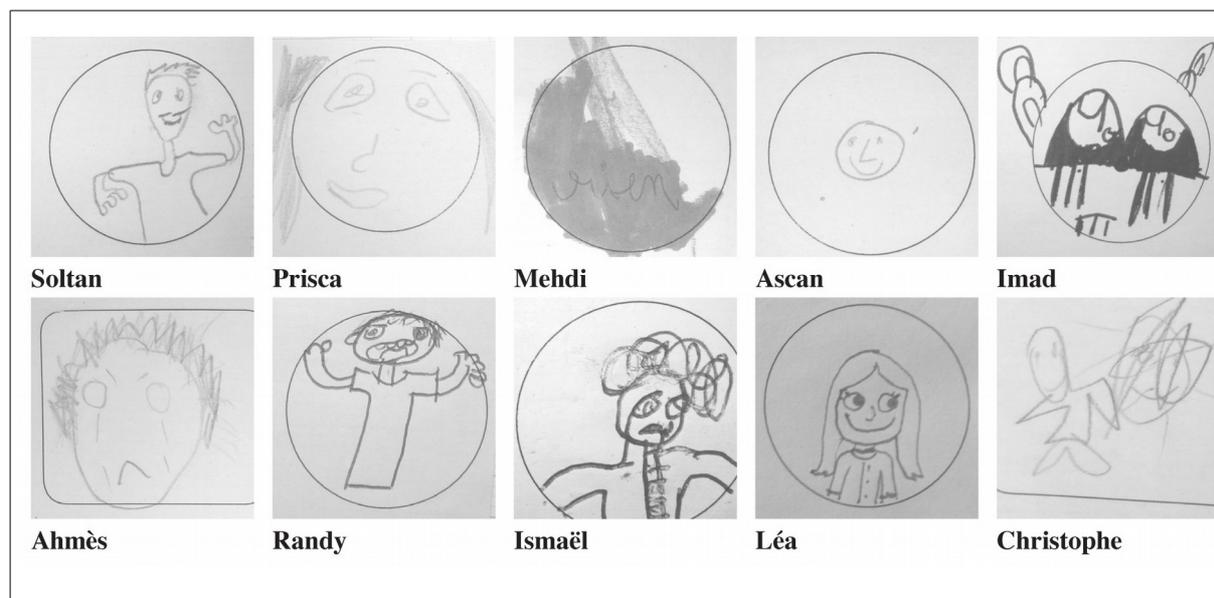
Ces déclarations expriment là encore, le besoin d’être entouré et en sécurité. Des inquiétudes autour de la solitude et de l’abandon reviennent souvent. De plus, les conflits apparaissent facilement. Le temps pris pour rédiger ces réponses montrent tout de même la difficulté à exprimer un ressenti. Pourtant, les élèves se sont tous impliqués. Lors du bilan de cette première séance, l’exercice leur a semblé difficile particulièrement pour la phrase « Je n’aime pas quand... ».

### 2.3.3. Des rituels pour s’exprimer et s’écouter

Depuis la troisième période, j’ai mis en place les rituels du matin en anglais. La météo et mon émotion. Commencer la journée de la même manière en anglais est en grande majorité très apprécié des élèves. Cela permet d’instaurer un climat serein, qui se ressent également dans le rang le matin, sans conflit. Après avoir fait un tour de classe, chaque élève dessine dans son cahier du jour, la météo ainsi que son émotion. C’est d’ailleurs à cette occasion que j’ai pu en apprendre beaucoup sur mes élèves. J’ai pu ainsi noter que certains élèves arrivent souvent en colère, et pour d’autres, qu’ils se sentaient incapables de définir l’émotion ressentie.

Au cours de cette période, le vocabulaire a été progressivement intégré, et nous avons continué cet exercice en le mettant en place sous la forme du jeu du furet. Chaque élève pose la question à son voisin « How do you feel today Prénom ? », celui-ci répondant « I feel ..... ». De cette façon, les élèves se sont responsabilisés au fur et à mesure, adressant la parole de manière courtoise à un camarade avec qui il n’a pas forcément d’affinités. La plupart des élèves aiment prendre la parole, être écouté et particulièrement, lorsqu’il s’agit d’exprimer un fait personnel.

Certes, le travail des émotions en langue française est essentiel et doit être poursuivi au delà des séances d'éducation morale et civique qui y sont déjà consacrées. Malgré cela, il me semble important que ce moment de partage laisse chaque élève sur un pied d'égalité par la verbalisation en anglais. Un des objectifs est d'inclure les élèves allophones. Le dessin comme trace écrite, est un moyen de suivre l'évolution de l'élève dans le temps. En effet cela fait le lien entre ce qu'il ressent et son intégration au sein du groupe.



Ces émotions sont aussi pour moi un moyen de repérer dès le matin les élèves qui pourront avoir des difficultés à se concentrer pendant la journée, tout autant que de faire des liens avec leurs comportements. De plus, j'ai pu constater, que le programme de la journée peut avoir une incidence sur les émotions. Par exemple, lors de la rencontre, avec les élèves d'une classe de CE1 d'un autre établissement de Paris avec qui nous avons établi une correspondance, les enfants ont exprimé des émotions de joie, de surprise et de calme. Ils semblent donc apprécier cette initiative.

### 2.3.4. De la lettre à la rencontre

Qu'il s'agisse des règles du vivre-ensemble, du rapport à l'autre ou de la construction de la langue pour communiquer, il me semblait important de donner aux apprenants une perspective différente de celle du cadre de la classe. Pour cela, une correspondance avec une autre classe de CE1 a été mise en place. De ce fait, les règles du vivre-ensemble et la nécessité de communiquer prennent une dimension sociale sans les contraintes du groupe-classe. La forme de la lettre a été étudiée préalablement. En production d'écrit, il fallait dans un premier temps se présenter à une personne inconnue : se décrire, parler de ce qu'on aime, d'où l'on vient et où l'on vit.

Tout d'abord, un jeu a été mis en place : sous la forme d'un portrait, les élèves se décrivaient. Les noms ont été cachés puis les productions redistribuées au hasard. Les autres

élèves devaient deviner de qui il s'agissait. Ainsi, nous avons pu mettre en avant des besoins fondamentaux : une écriture lisible, des phrases construites et cohérentes. Puis un travail d'oral a été mené : un élève se présentait. Les autres élèves posaient des questions en fonction de ce qu'ils avaient envie de savoir, ce qu'il manquait selon eux. Cette étape à l'oral a été source de motivation. S'est poursuivi l'écrit, ou chacun s'est investi. Une deuxième séance a été indispensable pour travailler la cohérence, les manques et les erreurs orthographiques. En fin, une dernière séance de réécriture et de mise en forme définitive a permis de produire les lettres à envoyer.

Après cet échange de lettre, nous avons organisé une matinée de rencontre découpée en cinq temps : une présentation collective, un défi dont l'objectif était de résoudre des énigmes mathématiques réalisé en équipe de cinq à six élèves, un goûter et une récréation leur permettant de se rencontrer individuellement, puis des jeux collectifs ont conclu ce rendez-vous. Si les exercices en binôme sont dorénavant habituels, le travail en groupe dans la classe se révèle toujours compliqué. Pourtant, dans ce cadre exceptionnel, il a été particulièrement efficace. Les élèves ont cherché des solutions en coopérant ou en se répartissant les tâches. La grande majorité des groupes ont résolu brillamment les énigmes. Nous avons conclu la matinée par une trace écrite dans leur cahier du jour.

Ces différents outils sont des moyens d'introduire différentes situations d'interactions et de donner le cadre de celles-ci. Il sont devenus des repères qui rythment le quotidien. À la fois outils de gestion de classe, ces séances font références aux programmes de 2015 par des biais divers. En Français, les compétences « écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte », « dire pour être entendu et compris » tout comme « participer à des échanges dans des situations diversifiées » sont alors travaillées quotidiennement. En éducation morale et civique, les dispositifs visent les compétences attendues abordées dans la thématique « la sensibilité : soi et les autres »

Exprimer une émotion est la première étape pour comprendre un ressenti. C'est aussi un moyen de le partager avec autrui. Il s'agit alors de développer l'empathie autant que de comprendre la réaction d'un personnage d'un récit, en faisant référence à son expérience vécue. J'aurais souhaité prolonger les expérimentations en faisant jouer des petites scènes théâtrales, le temps m'a manqué sur cette période. Elles seraient l'occasion d'interpréter des rôles, de projeter des émotions et de les exprimer fictivement.

Les outils sélectionnés ont été utiles pour améliorer des transitions, aérer la journée et favoriser la pratique de la langue.

## **3. Bilan et réinvestissement**

Le cadre établi par la mise en place des outils présentés structure l'emploi du temps et favorise les échanges entre élèves. Par des repères temporels et des méthodologies ritualisées, les élèves s'approprient des attitudes sociales nécessaires au vivre-ensemble et des postures d'élève essentielles à la mise en activité. Les différents dispositifs s'intègrent aux attendus des programmes de 2015 dans les disciplines de français et de l'éducation morale et civique. Ils répondent aussi aux objectifs du domaine 1 du socle communs de connaissances et de compétences, « des langages pour penser et communiquer ». De plus, les outils se font échos en mobilisant diverses formes de pratiques langagières à l'oral (prise de parole et écoute) comme à l'écrit (lecture et écriture).

A fin d'engager les élèves vers l'acquisition du langage, les apprentissages tendent à impliquer lexicale et vécu. Les lacunes liées à la langue engagent le professeur des écoles vers un encadrement plus explicite considérant la culture commune comme base de progression. Le contexte établi pour instaurer une notion scolaire doit être une source de motivation et s'installer dans la continuité des acquis afin de créer du lien entre les apprentissages.

De par la progression des postures des élèves et de l'enseignant, des progrès sont notables. Les relations entre élèves sont aujourd'hui encore loin d'être apaisées mais les discussions se mettent en place et les conflits violents diminuent. Ainsi, la mise au travail est plus rapide et beaucoup d'élèves ont gagné en autonomie.

### **3.1. Le langage oral**

#### **3.1.1. Le rituel, une habitude**

Les moments les plus sereins sont ceux des rituels. En effet, chaque enfant connaît le déroulement, les consignes et les objectifs. La journée commence alors systématiquement de la même façon. Ce rituel est devenu une habitude. Les élèves peuvent anticiper, se préparer à leur arrivée en classe. Cet échange succinct donne toutefois la parole à chacun d'eux. Le rituel intègre de la sorte une manière de se saluer par un échange faisant référence à une rencontre sociale. D'abord à l'oral (par l'expression de l'émotion et la question posée à un camarade) puis à l'écrit (par la production du dessin de l'émotion), la matinée commence par un moment partagé et un temps personnel. Le temps d'écoute est court et sa durée, devenue habituelle est estimée par les élèves. Pour les élèves qui s'agitent facilement, cette information est une aide.

Ces illustrations sont collées quotidiennement dans le cahier du jour après avoir écrit la date. Il est alors l'occasion de régler les principaux manques de matériel. Cette dernière

remarque peut paraître anodine, elle est pourtant une réelle difficulté à gérer les déplacements qui peuvent avoir lieu et qui implique systématiquement de l'agitation (en fin de période principalement, les trousseaux sont toujours peu remplis). Le temps du rituel est alors dédié d'une part à l'accueil et d'autre part à la mise en activité. En effet, l'élève adopte par le dessin une posture de travail, prend le temps nécessaire pour se centrer sur sa tâche. Les élèves les plus rapides sont autorisés à lire un livre ou continuer leur cahier d'autonomie.

Ce temps entre accueil et mise en activité est une transition importante de la maison à l'école. Les élèves ont encore pleine conscience de leur vie personnelle. Le document, en annexe page 34, est un recueil des émotions, très variées, de la classe le vendredi 6 avril. L'emploi du temps de cette journée sans événement particulier et conforme à l'emploi du temps du calendrier laisse apparaître leur disponibilité pour s'engager dans les apprentissages.

Ce temps est relativement long, une quinzaine de minutes, et je l'adapte en fonction du besoin des élèves. Si les rituels sont prévus jusqu'à neuf heures, ils débordent souvent. En effet, les précipiter pourraient agiter les enfants par stress ou frustration. Les élèves inclus dans le dispositif UPE2A, terminent leur tâche avant de rejoindre leur seconde classe. Jusqu'à l'instauration de ce rituel, les résistances ou les refus à rejoindre le dispositif étaient journaliers.

### 3.1.2. Les prises de parole

« Prendre la parole pour être compris et entendu » engage l'élève de par son caractère et ses connaissances langagières. La plupart des éléments de la prosodie ne sont pas visibles dans la transcription de la discussion de la séance de médiation culturelle consultable en annexe (page 36). Ils sont pourtant essentiels à la clarté de la communication. Par exemple, la qualité du message sonore ou la vitesse d'énonciation n'apparaissent pas dans la transcription. Il est parfois difficile de comprendre ce qu'un élève dit. Une prise de parole peut être peu audible si un discours est prononcé avec faible intensité ou si il n'est pas construit. De surcroît, certains élèves ont des troubles du langage, comme Inès dont le bégaiement est important.

Par ailleurs, un message peut comporter des oublis ou des inversions de mots. Il peut être produit sans cohérence avec les substituts. Si dans la plupart des apprentissages, comprendre les élèves n'est pas une difficulté car les propositions s'ancrent dans un contexte défini. En revanche, dans une séance telle que la médiation culturelle où le cadre de la réflexion n'est pas limité, cela m'est beaucoup plus difficile. Reformuler ou faire réagir sur une idée pertinente est plus complexe. De plus, la spontanéité et la diversité des réponses rendent la progression aléatoire.

**Mehdi (parlant très vite)** Et aussi, aussi, il a donné la plume à son père. Il a dit... euh... « voilà qu'est-ce que.. J'ai. J'ai pas pu... » Il a pas pu prendre tout ce qu'il a volé. Mais il a attrapé une plume. Il a attrapé la plume de sa queue. La plume, elle est tombée, et après il l'a pris. Il l'a remis à son père.

<p><b>Enseignante :</b> Pourquoi il l'a remise à son père ?</p> <p><b>Mehdi :</b> Ben parce que il pouvait pas le garder comme ça, il savait pas trop quoi faire avec ça.</p> <p><b>Idris :</b> Ben, il a menti, c'est vrai. Il a fait une promesse mais aussi il a fait ... de ... qu'est-ce qu'il pouvait.</p> <p><b>Enseignante :</b> Il a fait ce qu'il pouvait.</p> <p><b>Idris :</b> Parce que déjà c'est dur de prendre un oiseau, euh, entier parce que...</p> <p><b>Samy :</b> Il s'envole vite.</p> <p><b>Idris :</b> Parce que quand il se s'envole, il s'envole haut. Donc déjà c'est pas mal.</p> <p><b>Enseignante :</b> C'est pas mal. Donc tu as dit qu'il a fait tout ce qu'il a pu. Qu'est-ce que vous en pensez ?</p>
--

Ce type de discussion est un exercice compliqué lorsque l'entrée dans les pratiques enseignantes est récente. Les interrogations *quand* et *comment* réagir sont nombreuses. J'ai choisi de valoriser lors de ces séances les réflexions et les argumentations au dépend parfois de la reformulation. En effet, interrompre le fil d'une discussion pour reformuler une proposition d'élève pourrait gêner la progression. Plus les élèves gagneront en autonomie dans l'échange verbal plus la pensée pourra se structurer.

Les prises de parole ne sont pas homogènes. Certains s'expriment très facilement. Les élèves au comportement difficile ont deux types de réactions très distinctes : soit ils participent et s'expriment beaucoup, comme concernés par la discussion (c'est le cas pour Ahmès et Mehdi), soit au contraire, sont totalement absents oralement. Cependant, les séances de médiation culturelle sont toujours très sereines. Ces derniers ne participent pas verbalement au débat mais restent attentifs et calmes. Les élèves « scolaires » interviennent facilement lorsque les questions ressemblent aux apprentissages, en projetant notamment les émotions comme habituellement en lecture-compréhension, tels que Randy et Léa. En fin, ce ne sont pas les mêmes élèves qui participent en début ou en fin de séance, même si certains sont présents tout le long. Lorsqu'il s'agit de la compréhension Samy et Inès prennent plus facilement la parole.

### 3.1.3. Les mots : des représentations

Les apprenants peuvent avoir des représentations erronées des mots. Ils peuvent être associés à un autre signifié ou à des conséquences de ceux-ci. Lors de la discussion autour de la question *pourquoi les deux frères d'Ivan mentent à leur père ?*, les élèves s'engagent tout d'abord sur l'image paternelle. Le père est une représentation de l'autorité. Les enfants projettent alors des conséquences qui pourraient advenir. Si dans l'histoire, le père d'Ivan ne fait preuve ni d'émotions ni de réactions explicites (extrait en annexe page 35), les propositions des élèves s'attardent sur ce sujet. Voici la première réaction lorsque la question est énoncée après le résumé de l'histoire :

<p><b>Enseignante :</b> Alors à votre avis, pourquoi les frères d'Ivan mentent à leur père ?</p> <p><b>Idris :</b> Ben peut-être parce que, leur père il va leur (?) les <u>gronder</u>. Et puis il va les <u>punir</u>.</p>
--

Ces associations peuvent engendrer des confusions entre le sens d'un mot et une de ses conséquences, sans pour autant prendre en compte le contexte originel. Lorsque je demande à

Ahmès de préciser un propos, ce dernier associe des conséquences potentielles et la signification du mot « assumer ».

**Enseignante :** Pourquoi est-ce que tu penses que ne pas assumer c'est mentir ?

**Ahmès :** Parce que ne pas assumer, c'est ne pas subir la punition, et pour ne pas subir la punition, ils mentent.

La déduction qu'il établit pour répondre à cette question ne laisse pas de place à une progression. Pourtant la discussion menée en classe va permettre de faire évoluer ses propositions.

**Ahmès :** Mais moi je pense que le père d'Ivan ne sera pas forcément fâché. Il pourrait dire à Ivan « c'est pas grave, au moins tu as attrapé une plume, donc c'est bien et tu as essayé. Et tes frères, je veux savoir si ils ont pas essayé ».

Ces discussions peuvent enrichir les représentations par la projection d'un mot dans des contextes divers.

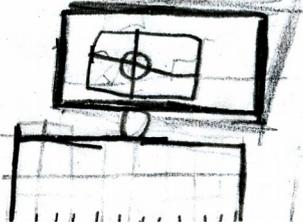
L'homophonie est aussi source d'incompréhension. Plus la compréhension sera fine à ce sujet, plus les compétences orthographiques pourront progresser, sauf dans le cadre de certains troubles. Comprendre qu'une entité sonore peut avoir plusieurs signifiés est une compétence qui se construit. Ainsi il faut prendre en compte le contexte et la cohérence de l'énoncé pour comprendre le contenu parfois implicite.

## 3.2. Le langage écrit

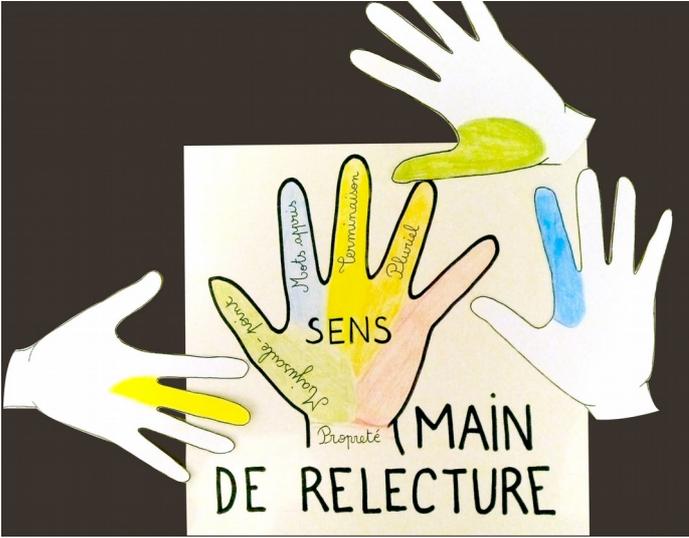
### 3.2.1. De l'oral à l'écrit

Si les atouts langagiers sont fragiles, l'apprentissage plus récent de l'écriture devient une difficulté supplémentaire. Lorsque l'activité demande de faire appel à l'imaginaire, les élèves mettent plus de résistance à entrer dans la tâche. L'analyse des rituels m'ont permis de constater que la mise au travail se fait plus facilement par le dessin. Illustrer son émotion après l'avoir exprimée est une transcription. Le dessin fixe la pensée. Les rituels se font en anglais et, étant dans une classe de CE1, l'écriture en langue étrangère n'est pas utilisée. Le dessin sert donc de trace écrite mais j'ai pu constater un réel engagement. Le dessin est devenu une étape intermédiaire souvent utilisée pour alléger la tâche. Il permet de mettre en forme une situation et de l'enrichir.

Afin d'engager les élèves vers la production d'écrit, j'ai pensé une méthodologie avec des outils accessibles. Les étapes sont explicitées et les outils relayés par des affichages en classe. En prenant pour exemple la production de lettre pour la correspondance, une première étape à l'oral impliquait les élèves dans une première formulation. Les camarades prenant le relais des questions aidaient un élève à enrichir sa proposition. Le passage à l'écrit se faisait ensuite en deux temps. L'élève pouvait illustrer l'idée pour la fixer et la compléter avant de l'encoder comme suit (un cadre par phrase).

<p>J'aime jouer à la ps4 et jouer à fifa 18</p>	
<p>Ismaël</p>	
<p>J'aime dessiner.</p>	
<p>Léa</p>	
<p>J'aime jouer au foot. J'aime les jeux vidéo. J'aime les mathématiques. Je suis fort au foot.</p>	
<p>Soltan</p>	

Une deuxième séance était consacrée à l'étape de relecture. « Se relire » est une tâche multiple. J'ai mis en place lors de la fin de la période 4, la « main de la relecture » pour guider les élèves associant gestes kinesthésiques et points orthographiques. Des repères visuels relaient dans la salle de classe, les notions. Par exemple, le pouce est levé, « je vérifie les majuscules et les points », une main relais est apposée près de la frise alphabétique. « Lorsque j'ai terminé, je peux baisser le pouce et passer au doigt suivant ».

	<p><b>Affichage</b> « main de la relecture » et « trois mains relais ».</p> <p>L'auriculaire sera utilisé pour les homophones.</p>
---	--

En proposant des étapes pour ce type d'activité, l'exercice est séquencé par un moment d'échange au travers de la verbalisation, un moment de plaisir engagé par le dessin et une tâche plus complexe, celle d'encoder. Enfin, un deuxième temps est consacré à une relecture guidée. Les apprenants s'engagent plus facilement dans l'activité car les difficultés sont réparties. Ce cadre explicite favorise la mise au travail.

### 3.2.2. Se projeter pour imaginer

L'acquisition de la lecture est une priorité au CE1. Elle est rappelée dans le projet d'école et le projet de circonscription. L'outil choisi pour les séances de lecture-compréhension est inspirée du manuel *Lectorino & Lectorinette* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe publié en 2013. Cette méthode met en place au cours de l'année des stratégies de lecture. Elles sont affichées en classe et j'y fais fréquemment référence. Elles sont devenues des repères. En tant qu'enseignante elles me permettent de guider la compréhension en axant la concentration sur un ou deux points. Pour les élèves, la fréquence d'utilisation engendre une habitude. Si elles sont employées pour les séances de lecture suivie, elle sont réinvesties dans d'autres situations de lecture. J'utilise particulièrement *faire le film dans sa tête* et *j'imagine ce que les personnages ressentent* notamment pour les séances de médiation culturelle. Elles font références aux autres dispositifs mis en place en classe comme les rituels. Cet extrait montre les émotions que les élèves projettent sur les personnages.

<p><b>Léa :</b> Peut-être que lui il est <u>joyeux</u> par ce que au moins lui a réussi à avoir la plume.</p> <p><b>Idris :</b> Peut-être qu'il sera, dans sa tête moi je serai en train d'avoir <u>peur</u> de combattre tout seul, moi j'aurais peur de surveiller tout ça. Je serai <u>surpris</u>.</p> <p><b>Randy :</b> Il aurait <u>du courage</u>.</p> <p><b>Soltan :</b> Il serait <u>joyeux</u>.</p> <p><b>Ahmès :</b> Moi je serais <u>un peu content</u> et en même temps <u>pas très content</u>.</p>
---

De ce fait, les rituels du matin et les différentes approches de lecture (lecture suivie, lecture plaisir, médiation culturelle) se répondent par l'emploi de méthodologie commune.

Dans la progression des apprentissages, il est prévu pour la dernière période de travailler sur des petites scènes. Les compétences mobilisées seront multiples et seront aussi l'occasion de réinvestir les outils mis en place. L'apprentissage de répliques est un moyen de mémoriser des structures lexicales. De plus, les élèves deviennent acteurs en incarnant le texte ce qui enrichit leurs expériences sociales. Ils doivent alors reproduire les émotions et moduler leur voix en cohérence avec le contenu énoncé. L'exercice est aussi propice à l'écoute par la posture de spectateur ou par celle d'acteur (la réplique doit être énoncée en réponse à celle d'un autre). Ce temps de partage sera l'occasion de proposer des échanges entre élèves au delà des affinités existantes.

### 3.3. Enrichir la culture commune

#### 3.3.1. De l'explicite à l'implicite

Qu'il s'agisse d'une situation quotidienne ou d'une situation fictive apportée par un contenu littéraire, passer de l'explicite (ce qui est dit) à l'implicite (ce qui est sous entendu ou qui fait référence à un contexte culturel) est un raisonnement qui se construit. La séance de médiation culturelle telle que celle présentée en annexe (page 35) illustre distinctement les lacunes langagières. Pourtant, si les formulations sont difficiles, les idées peuvent être particulièrement pertinentes.

**Idris :** Ben, il a menti, c'est vrai. Il a fait une promesse mais aussi il a fait ... de ... qu'est-ce qu'il pouvait.

Idris par cette remarque met en exergue la difficulté de l'objectif, malgré les efforts, les essais. Il a fait une déduction au regard des informations dont il dispose.

Serges Boimare présente l'idée que malgré les structures de phrases complexes, l'emploi de termes difficiles, le sens peut être saisi. En effet, ce qui est explicite reste facilement accessible (les personnages, les lieux...) mais ce sont par les approches implicites que le sens et les réflexions se construisent. La résistance du texte diminue au cours de l'échange. Cet extrait montre, dans un premier temps, l'absence de lien entre les éléments du texte et ceux qu'ils induisent. Dans l'extrait du conte, la plume qu'Ivan donne à son père est la preuve de sa tentative pour attraper le « voleur ». La valeur symbolique prend du temps à se construire au cours de la discussion.

**Enseignante en parlant de la plume :** Pourquoi il l'a remise à son père ?

**Mehdi :** Ben parce que il pouvait pas le garder comme ça, il savait pas trop quoi faire avec ça.

La discussion progresse avec l'intervention de Samy et Idris. La plume devient un « indice ».

**Enseignante :** Alors il n'a pas attrapé le voleur mais qu'est-ce qu'il a réussi à faire ?

**Samy :** Il a attrapé une plume. La plume de l'oiseau du feu qu'il a.

**Ewen :** Elle sert à faire du feu pour avoir du chaud.

**Idris :** Aussi pour avoir un indice.

Pourtant, le débat se termine par l'intervention de Prisca. Elle utilise le sens implicite de la plume.

**Prisca parlant d'Ivan:** Il est fier de lui parce que il a réussi au moins à donner une preuve même si il n'a pas réussi à attraper l'oiseau.

Les références culturelles liées aux spécificités d'un texte merveilleux se construira au fur et à mesure des lectures de contes. Les personnages peuvent avoir des particularités surnaturelles induites par le style littéraire. Ces connaissances font partie d'une culture. Un animal qui parle n'aurait pas posé question, les enfants en ont l'habitude car ces pratiques sont courantes dans les albums jeunesse. Pour autant, « l'oiseau de feu » est une création littéraire jusqu'alors inconnue. C'est le deuxième conte Russe d'Ivan Yakovlevitch Bilibine que je lis, et si les mêmes personnages reviennent souvent celui-ci n'apparaît pas dans le premier conte

lu, *Finist Fier Faucon*<sup>21</sup>. Encore une fois, « ce qui est dit dans le texte » conduit les élèves à se construire une image mentale. Les mots au sens propre ont pris le dessus sur la description de l'oiseau. Le feu est associé par les élèves à quelque chose qui brûle et de ses conséquences alors que le texte fait état de la lumière diffusée.

**Idris :** Mais aussi, ça ne se peut pas qu'on peut prendre un oiseau de feu.

**Enseignante :** Ah, pourquoi ?

**Idris :** Parce qu'après on va s'en flammer la main.

Cette interrogation tout à fait légitime, a rendu la compréhension de l'histoire plus difficile.

### 3.3.2. Des références communes

L'enrichissement culturel se fait par la compréhension des références communes. Par exemple, les caractéristiques de ce personnage fantastique, l'oiseau de feu, vont se construire au fur et à mesure de la lecture du conte. Il fera alors partie des connaissances communes au groupe-classe. De même, les références littéraires vues en classe commencent à être nombreuses. De la lecture-suivie à la lecture plaisir en passant par celles des contes, les références se multiplient. Ce sont autant d'images mentales ou de structures narratives qui font échos à une culture commune propre à la majeure partie de la classe. Ces références connues de la plupart et qui font la culture de la classe doit être un atout majeur dans la progression des apprentissages. En effet, comme introduit en première partie, les apprenants ne possèdent pas systématiquement des pré-acquis langagiers demandés par l'école et sont très variables d'un enfant à l'autre. Il est de ce fait, plus efficace d'envisager une évolution en s'appuyant sur des repères partagés par tous les élèves, c'est à dire, ceux introduits en classe. En appliquant une telle stratégie, il est à penser que les structures lexicales et syntaxiques des apprenants se construiront en adéquation avec les besoins liés aux apprentissages.

De plus, la culture commune permet de faire référence aux mêmes connaissances et favorisent les discussions. Par exemple pour les productions de petites scènes, il est possible de faire appel à des situations étudiées ou des discussions produites pour aider les élèves à se projeter dans le contexte de la scène. De même, pour la discipline de questionner le monde, les univers présentés par les environnements des personnages peuvent aider à introduire des espaces non expérimentés par des apprenants, comme par exemple, la campagne, la montagne ou la mer. Cette approche culturelle est alors un moyen de palier à des expériences et d'apporter aux apprentissages le contexte qui peut faire défaut.

L'apprentissage de la langue française à l'école fait constamment le lien entre l'oral et l'écrit, l'un enrichissant l'autre et réciproquement. Si le dessin est souvent employé comme étape intermédiaire (de la lecture à la production orale comme lors de l'étude d'une poésie, ou

<sup>21</sup> *Contes de Russie*, Ivan Yakovlevitch Bibline, éd. Actes Sud Junior, 2016

inversement, de la verbalisation à la production d'écrit), il est aussi un moyen de faire appel aux images mentales associées à l'expérience ou aux stratégies de lecture.

La compréhension d'un texte ou d'une discussion nécessite de comprendre ce qui est explicite (ce qui est dit), mais aussi, l'implicite (ce qui est induit par le contexte, la situation). La maîtrise de la langue se construit individuellement et collectivement. Ainsi, l'échange entre pairs peut se complexifier limitant les incompréhensions et de ce fait les altercations.

Si le climat de la classe n'est pas entièrement apaisé. Ma posture s'affine, par une meilleure explicitation. Les rituels conditionnent les habitudes. Ces échanges quotidiens deviennent naturels. La communication entre enseignant-élèves, et élève-élève est alors plus claire et enrichissante. Les relations entre élèves ont elles aussi progressé : les échanges se construisent, parfois avec l'aide d'un tiers. De ce fait les élèves gagnent en autonomie. Les apprentissages scolaires vont continuer de progresser en s'appuyant sur des références communes afin de limiter les inégalités langagières et culturelles qui existent entre les enfants.

## CONCLUSION

Un climat de classe serein est un atout pour permettre aux élèves de s'engager dans les apprentissages. Pour cela, les outils mis en place ont pour objectifs de développer des savoirs langagiers et les compétences du vivre-ensemble. De ce fait, le rôle de l'enseignant est capital de par sa posture, ses choix pédagogiques et didactiques. Ces derniers répondent à des besoins qui aideront les enfants à développer leur posture d'élève. En effet, les demandes implicites de l'école, telles que des pré-acquis langagiers ou des attitudes sociales, ne sont pas acquis de tous les élèves de cette classe. De plus, certaines situations personnelles complexes mobilisent les pensées de quelques élèves. Ces inadéquations, pour reprendre le terme de Jean-Luc Aubert, sont des freins majeurs pour impliquer les apprenants dans les apprentissages scolaires. Les élèves confrontés à des échecs commencent une scolarité fragile et les retards pourront s'accroître au fur et à mesure de leur scolarité. Ces élèves, parfois en échecs scolaires, ont une faible estime d'eux-mêmes et traduisent leurs frustrations par des comportements difficiles.

Les acquis attendus du cycle 2, celui des apprentissages fondamentaux, sont des bases à la scolarité future. C'est pourquoi, l'apprentissage de la lecture est une priorité majeure. Cet apprentissage comprend des connaissances autour du décodage et de la combinatoire, c'est à dire le son des lettres et de leurs associations. Pourtant, un mot n'aura de sens que si il est associé à une image mentale. Si le travail phonologique est prolongé au CE1 afin de fixer les connaissances acquises en CP, les enjeux des dispositifs mis en place visent à enrichir le stock lexical des apprenants et à les mettre en perspective selon le contexte.

Afin de limiter les inégalités entre élèves et de développer ses atouts culturels au sein des apprentissages, les outils choisis sont l'occasion de pratiquer la langue, à l'oral ou à l'écrit, axés sur l'expression des émotions et des ressentis. Il est question de développer la connaissance de soi et celle des autres. Ainsi, qu'il s'agisse des rituels, des stratégies de lecture, du contrôle des émotions, de la correspondance ou de la médiation culturelle, les apprenants doivent faire référence à leurs expériences, leurs ressentis pour s'interroger sur celui des autres. De ce fait, comprendre la réaction d'un personnage ou d'un camarade se fait par la mise en perspective du contexte et de l'émotion.

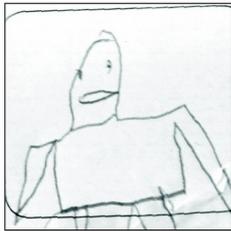
De la production collective à la production individuelle, les élèves sont accompagnés pour construire une réflexion. La multiplicité des réponses est l'occasion d'argumenter, d'expliquer un choix ou une idée afin de faire progresser les apprenants vers une structuration de la pensée. Ainsi, ma démarche vise à ce que les enfants développent des compétences langagières afin d'améliorer un climat de classe complexe et les mobilise vers les apprentissages scolaires.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

- *55 défis quotidiens de l'enseignant*, Kathy Paterson, éd. Chenelière Édition, 2009
- *Ces enfants empêchés de penser*, Serges Boimare, éd Dunod, 2008
- *Contes de Russie*, Ivan Yakovlévitch Bibline, éd. Actes Sud Junior, 2016
- *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève, de la psychologie à la pédagogie*, Jean-Luc Aubert, éd. Les repères pédagogiques, 2012
- Les messages clairs, ressource éducol  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress\\_emc\\_conflits\\_messages\\_clairs\\_509032.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf)
- *Problème de comportement à l'école, Comprendre pour agir*, Marc Chevallier, Koffi Gagbé, Ottilie Freymond, Tiphaine Lenfant, éd. Chronique Sociale, 2013
- *Psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim, éd. Robert Laffont, 1976

# ANNEXES

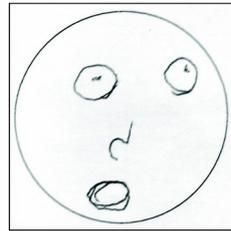
Dessins des émotions des élèves de la classe vendredi 6 avril



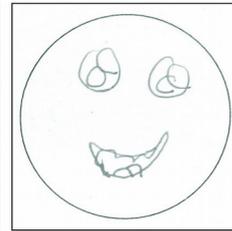
Christophe



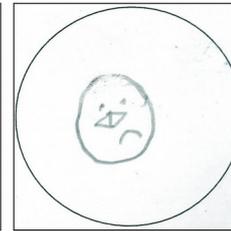
Léa



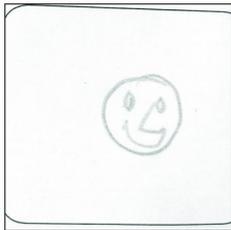
Idriss



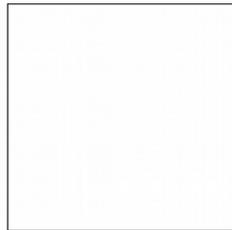
Inès



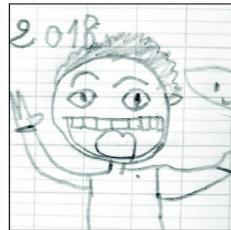
Ewen



Ascan



Yamina (absente)



Ali



Maissa



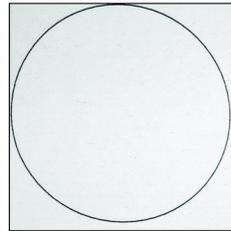
Prisca



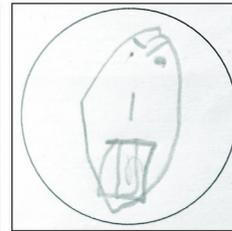
Dani



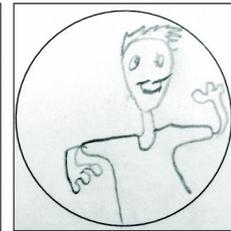
Samy



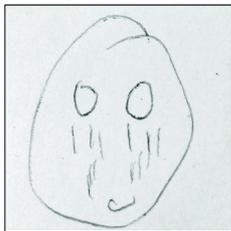
Iman



Alan



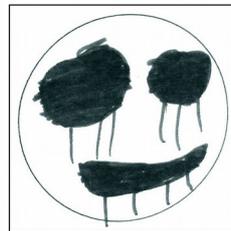
Soltan



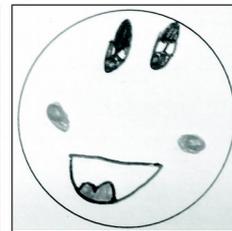
Ahmès



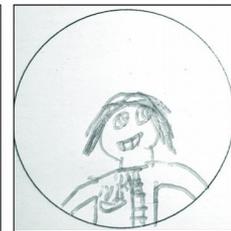
Randy



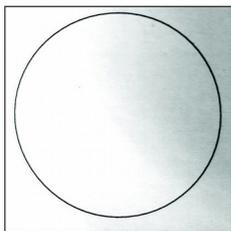
Imad



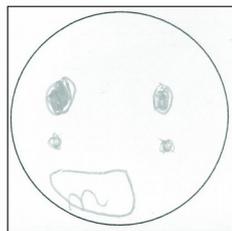
Fatia



Ismaël



Mehdi



Habib

## Transcription d'une séance de médiation culturelle réalisée le lundi 16 avril

(Alan, Ali, Ismaël, Dani et Habib ne sont pas présents lors de cette séance.)

### **Question : Pourquoi les deux frères d'Ivan mentent à leur père ?**

**Consigne :** Je vais vous lire le début d'un conte Russe, *Ivan et le loup gris*. Lorsque je vous aurai lu le début de l'histoire, nous aurons une discussion autour de cette question. La réponse n'est pas dite dans le texte, c'est à vous d'essayer de comprendre pourquoi, dans cette histoire, les deux frères d'Ivan mentent à leur père. Pour cela, il faut utiliser les stratégies de lecture : faire le film de l'histoire dans sa tête et imaginer ce que ressentent les personnages.

### **Lecture de l'extrait du conte<sup>22</sup> (10 minutes)**

Il était une fois le tsar Bérendeï, qui avait trois fils. Le plus jeune s'appelait Ivan. Le tsar avait un jardin magnifique et, dans ce jardin, un pommier sur lequel poussaient des pommes d'or. Or, depuis un certain temps, quelqu'un pénétrait dans le jardin et y dérobaient les pommes d'or. Le tsar avait bien du chagrin. Il décida de poster des gardes dans le jardin, mais aucun ne parvint à surprendre le voleur. Le tsar cessa de manger et de boire tant il était malheureux.

Ses fils le consolèrent :

— Bien cher père, ne sois pas si triste, nous monterons nous-mêmes la garde dans le jardin.

Le plus âgé des fils ajouta :

— Aujourd'hui c'est mon tour de protéger le jardin contre le voleur.

Et le fils partit. Il eut beau arpenter le jardin toute la soirée, il ne surprit personne. Tombant de sommeil, il s'allongea sur l'herbe douce et s'endormit. Il dormit toute la nuit et ne put voir celui qui venait dérober les pommes d'or.

Au matin, le tsar lui demanda :

— Eh bien, dis-moi vite : as-tu surpris le voleur ?

Le fils aîné préféra mentir et déclara :

— Non, très cher père, je n'ai pas fermé l'œil de la nuit, pourtant je n'ai vu personne.

La nuit suivante, le fils cadet partit monter la garde. Lui aussi s'endormit et, au matin, déclara comme son frère qu'il n'avait pas vu le voleur. Ce fut alors au tour du plus jeune, Ivan tsarévitch, d'aller monter la garde.

Il ne voulait pas même s'asseoir, encore moins se reposer. Quand le sommeil le gagnait, il frottait son visage avec la rosée et le sommeil disparaissait. La moitié de la nuit s'était écoulée quand il eut soudain l'impression qu'il y avait de la lumière dans le jardin. De plus en plus de lumière. Bientôt le jardin fut tout à fait éclairé. C'est alors qu'il vit l'Oiseau de feu, posé sur le pommier, en train de manger les pommes d'or.

Ivan tsarévitch s'approche : doucement du pommier et saisit l'oiseau par la queue. L'Oiseau de feu sursauta et prit son envol, ne laissant à Ivan tsarévitch qu'une plume de sa queue entre les doigts.

Au matin, Ivan tsarévitch alla voir son père.

— Eh bien, mon cher Ivan, as-tu surpris le voleur ?

— Bien cher père, je n'ai pas réussi à l'attraper, mais j'ai pu voir qui te cause tant de soucis. C'est l'Oiseau de feu, père. Voici tout ce que j'ai pu te rapporter, dit Ivan en tendant la plume à son père.

Le tsar prit la plume et, oubliant son chagrin, se remit à boire et à manger.

Mais un beau jour, en regardant la plume, il songea de nouveau à l'Oiseau de feu. Il fit alors venir ses fils et leur dit :

— Mes chers enfants, sellez votre meilleur cheval, parcourez le vaste monde, tous les pays de la Terre, et rapportez-moi l'Oiseau de feu.

Les fils saluèrent leur père et se mirent chacun en route dans une direction différente.

<sup>22</sup> Finist Fier Faucon, *Contes de Russie*, Ivan Yakovlevitch Bibline, éd. Actes Sud Junior, 2016  
Début du conte

**Transcription de la discussion** (15 minutes)

*Le début de l'enregistrement est inaudible. Inès est en train de résumer le début du conte.*

**Inès :** (...) Et ensuite il est parti, Et ensuite il a surveillé... Comment ça s'appelle ? Euh ?

**Enseignante :** Un pommier ?

**Inès :** Oui. Ensuite, il s'est endormi dans l'herbe...

**Enseignante :** Ivan s'est endormi dans l'herbe ?

**Inès :** Oui

**Enseignante :** Vous êtes d'accord ?

**Classe :** Non !

**Enseignante :** Qui est-ce qui s'est endormi dans l'herbe ?

**Idris :** Les gardes.

**Inès :** Ah oui !

**Enseignante :** Les gardes et qui d'autre ?

**Ascan :** Le grand frère.

**Enseignante :** Les deux frères d'Ivan se sont endormis.

**Inès :** Et ensuite, comment ça s'appelle déjà ? euh ?

**Iman :** Pommier,

**Inès :** Mais non, pas un pommier ! Euh...

**Enseignante :** Pourquoi est-ce qu'ils gardaient le jardin de leur père, les trois frères ?

**Ascan :** Y avait un voleur ...

**Enseignante :** Qu'est-ce qu'il volait ce voleur ?

**Prisca :** Des pommes en or ?

**Enseignante :** Est-ce qu'Ivan a trouvé ?

**Samy :** Oui. C'est l'oiseau de feu...

**Enseignante :** Qu'est-ce qu'il faisait avec ces pommes ?

**Samy :** Il les prenait.

**Ahmès :** Il les mangeait.

**Enseignante :** Alors à votre avis ? Pourquoi les frères d'Ivan mentent à leur père ?

**Idris :** Ben peut-être parce que, leur père il va leur (?) les gronder. Et puis il va les punir.

**Mehdi :** Ben peut-être leur père, il a... Ya des... Par exemple le... l'arbre, elle fait des pommes en or et ils ont pas envie que l'oiseau prend l'or. Donc du coup, ils mentent à leur père pour pas qu'il s'énerve contre eux ?

**Enseignante :** Oui. Rappelez-moi, qu'est-ce qu'ils ont fait, les frères d'Ivan, pendant qu'ils gardaient le jardin ?

**Samy :** Ils se sont endormis ?

**Enseignante :** Est-ce qu'ils ont dit à leur père qu'ils s'étaient endormis ?

**Classe :** Non !

**Soltan :** Ils ont dit qu'ils ont rien vu.

**Enseignante :** Alors à votre avis ? Pourquoi ils mentent à leur père ?

**Soltan :** Pour pas avoir de problèmes.

**Ahmès :** Bah pour pas.... pour que... euh... Parce qu'en fait, ils ont peur que leur père, il va crier sur eux. Parce que sinon leur père il va dire : «mais pourquoi vous n'avez rien vu, vous dormez ! » et après, ben après ils vont avoir peur et du coup, ils ont pas dit qu'ils dormaient....

**Enseignante :** Donc ils n'assument pas ce qu'ils ont fait ?

**Ahmès :** Oui.

**Mehdi :** C'est mentir ça ! Toi, qu'est-ce que t'as dit, c'est que on doit savoir pourquoi ils mentent à leur père.

**Ahmès :** Oui, mais justement, ne pas assumer, c'est euh... c'est mentir. Ne pas assumer.

**Enseignante :** Pourquoi est-ce que tu penses que ne pas assumer c'est mentir ?

**Ahmès :** Parce que ne pas assumer, c'est ne pas subir la punition, et pour ne pas subir la punition, ils mentent.

**Enseignante :** Qu'est-ce que vous pensez de la punition ?

**Idris :** Ben p'être ils seront punis dans leur chambre et ils ne vont pas manger leur repas.

**Prisca :** Il va les laisser dehors pour qu'ils retrouvent le voleur.

**Mehdi :** Ils vont le punir dans le jardin, comme ça ils auront peur. Ils seront effrayés.

**Enseignante :** Là, vous êtes en train d'essayer d'imaginer des punitions. Mais les frères d'Ivan n'ont pas réussi. Est-ce que Ivan a réussi ?

**Christophe :** Oui.

**Fatia :** Oui.

**Enseignante :** Oui, il a attrapé le voleur ?

**Classe :** Non !

**Fatia :** Oui. Il l'a vu.

**Samy :** Il a pris une plume de la queue de l'oiseau.

**Enseignante :** Il a pris une plume de la queue de l'oiseau. Oui...

Silence

**Enseignante :** Mais est-ce qu'il a réussi la promesse à son père.

**Mehdi :** Non ! Son père. il a pas menti...

**Ahmès :** Ben si, il a menti,

**Mehdi :** Non. Son père. il a pas menti...

**Enseignante :** Il n'a pas menti à son père.

**Mehdi :** Enfin si il a menti à son père. Parce que ...

**Idris :** Ben oui parce que

**Mehdi :** Et aussi, aussi, il a donné la plume à son père. Il a dit... euh... «voilà qu'est-ce que j'ai. J'ai pas pu...» Il a pas pu prendre tout ce qu'il a volé. Mais il a attrapé une plume. Il a attrapé la plume de sa queue. La plume, elle est tombée, et après il l'a pris. Il l'a remis à son père.

**Enseignante :** Pourquoi il l'a remise à son père ?

**Mehdi :** Ben parce que il pouvait pas le garder comme ça, il savait pas trop quoi faire avec ça.

**Idris :** Ben, il a menti, c'est vrai. Il a fait une promesse mais aussi il a fait ... de ... qu'est-ce qu'il pouvait.

**Enseignante :** Il a fait ce qu'il pouvait.

**Idris :** Parce que déjà c'est dur de prendre un oiseau, euh, entier parce que...

**Samy :** Il s'envole vite.

**Idris :** Parce que quand il se s'envole, il s'envole haut. Donc déjà c'est pas mal.

**Enseignante :** C'est pas mal. Donc tu as dit qu'il a fait tout ce qu'il a pu. Qu'est-ce que vous en pensez ?

**Ahmès :** Moi, je pense qu'en fait, lui, Ivan, lui, il a resté réveillé mais peut-être que lui il avait peur du voleur. Parce que peut-être que qu'avec ses frères il comptait réussir à combattre le voleur, et ramener une pomme en or et remettre... donner au roi.

**Enseignante :** Je n'ai pas compris ce que tu voulais dire...

**Ahmès :** Je voulais dire que qu'il avait peur de combattre le voleur tout seul et que du coup, il comptait sur ses frères pour que....

**Enseignante :** Mais là, Ivan, il est tout seul. Chaque nuit, un des frères a gardé le jardin. Le premier s'est endormi et a menti à son père. Le deuxième s'est endormi et a menti à son père. Le troisième a vu l'oiseau de feu mais n'a pas réussi à l'attraper. Et Idris, là, a répondu : «oui, mais il a fait ce qu'il a pu»

**Idris :** Mais aussi, ça ne se peut pas qu'on peut prendre un oiseau de feu.

**Enseignante :** Ah, pourquoi ?

**Idris :** Parce qu'après on va s'en flammer la main.

**Enseignante :** Comment tu imagines l'oiseau de feu Idris ?

**Idris :** Ben ! Il est en flammé ! Donc on peut pas le prendre.

Réactions inaudibles

**Enseignante :** Qu'est qu'il a fait Ivan ? Il a tout de même essayé de l'attraper pourtant, pour tenir la promesse à son père ? Il n'a pas réussi sa promesse mais...

**Léa :** Maintenant, du coup son père... eh ben, il sait que ses deux frères, ils ont menti.

**Enseignante :** Tu penses qu'il sait ?

Réaction inaudible

**Inès :** (bégaiement beaucoup) (?) Si il le touche ça va le brûler ?

**Enseignante :** Parce que vous imaginez l'oiseau de feu en train de brûler. Peut-être que ce sont juste ses couleurs qui donnent l'impression qu'il est en train de brûler ? Maintenant, essayez d'imaginer les sentiments qu'a éprouvé Ivan quand il est allé dire à son père qu'il n'avait pas réussi.

**Ahmès :** La peur. La peur et la tristesse...

**Enseignante :** De la peur et de la tristesse. Pourquoi ?

**Ahmès :** Son papa, il le prend très fort parce qu'il va pleurer et du coup... Et son papa, il va le punir très fort et il va le gronder et il va lui faire une punition super, super méga méchante.

**Ewen :** De la colère. Parce que le papa de Ivan et ses frères... Il va se mettre en colère contre Ivan.

**Soltan :** Pourquoi Ivan ?

**Ewen :** Parce qu'il a pas réussi à attraper le voleur, il a pas compris sa mission.

**Ahmès :** Non, il a pas réussi.

**Enseignante :** Ivan n'a pas compris sa mission ou il ne l'a pas réussie ?

**Ahmès :** Non il a pas réussi.

**Ewen :** Voilà.

**Mehdi :** Aussi, peut-être le père, il va s'énerver et après Ivan, lui, il va se dire que moi je vais plus faire ça. Si il va attendre un peu... à son père... Il va dire, Par exemple il va encore mentir, il va dire que par exemple : l'oiseau de feu... « J'ai attrapé l'oiseau de feu mais sauf que je l'ai parché (?). »

**Enseignante :** Est-ce que Ivan a menti à son père dans l'histoire ?

**Mehdi :** Oui. Mais si parce que il avait dit à son père qu'il allait attrapé l'oiseau de feu. Et il l'a pas fait.

**Enseignante :** Il a dit qu'il allait essayer d'attraper le voleur. Il ne savait pas encore que c'était l'oiseau de feu. Idris, tu voulais dire quelque chose ?

**Idris :** Sur les émotions de... Ben en fait peut-être qu'il aura de la peur par ce que quand il va crier sur lui. Il aura peur et... Et après il aura peur.

**Inès :** Peut-être qu'il aura de la tristesse. Parce que si son père lui a pris (crie) dessus, ça fait bizarre.

**Enseignante :** Ivan. C'est le seul, qui na pas menti a son père. Il n'a pas réussi à atteindre son objectif mais comme a dit Idris, il a fait tout ce qu'il a pu. Alors il n'a pas attrapé le voleur mais qu'est-ce qu'il a réussi à faire ?

**Samy :** Il a attrapé une plume. La plume de l'oiseau du feu qu'il a.

**Ewen :** Elle sert à faire du feu pour avoir du chaud.

**Idris :** Aussi pour avoir un indice.

**Enseignante :** C'est peut-être le mot preuve que tu cherches ?

**Ahmès :** Mais moi je pense que le père d'Ivan ne sera pas forcément fâché. Il pourrait dire à Ivan : « c'est pas grave, au moins tu as attrapé une plume, donc c'est bien et tu as essayé. Et tes frères, je veux savoir si ils ont pas essayé ».

**Mehdi :** Je suis d'accord avec lui. On ne peut pas toujours gronder.

**Idris :** Mais aussi il y a une preuve qu'ils ont pas vu le voleur mais ils l'ont vu parce que il va voir si il y a des pommes en moins dans le jardin et après, après parfois si, peut-être si il en voit en moins, ils (?).

Réaction inaudible

**Soltan :** J'ai juste une question ? Si l'oiseau est en feu, il ne peut pas manger des pommes ?

**Enseignante :** Vous avez imaginé l'oiseau de feu comme quelque chose qui brûle. Mais l'oiseau de feu, c'est un oiseau magique qui ne brûle pas. Peut-être qu'on l'appelle comme ça parce qu'il fait juste de la lumière.

Silence

**Prisca :** Peut-être que Ivan, il peut savoir que ses frères, ils ont menti à son père. Pour que après quand Ivan, il sera revenu et il a donné la plume il pourra lui dire aussi à son père.

**Idris :** Mais lui, il n'était pas dans le jardin, il était peut-être en train de dormir.

**Enseignante :** Oui. Mais revenons aux sentiments d'Ivan. Vous avez dit qu'il était peut-être triste et qu'il avait peut-être peur. Pourtant, vous avez dit qu'il a fait tout ce qu'il a pu pour attraper le voleur. Il a quand même affronté ses émotions.

**Léa :** Peut-être que lui il est joyeux par ce que au moins lui a réussi à avoir la plume.

**Idris :** Peut-être qu'il sera... Dans sa tête moi je serais en train d'avoir peur de combattre tout seul, moi j'aurais peur de surveiller tout ça. Je serais surpris.

**Randy :** Il aurait du courage.

**Soltan :** Il serait joyeux.

**Ahmès :** Moi je serais un peu content et en même temps pas très content.

**Enseignante :** Tu serais partagé.

**Ahmès :** Parce que une plume c'est pas grand chose. Et aussi une autre : colère. Parce que, lui, peut-être il a vu que ces frères, eux, ils dormaient, donc du coup ça le met en colère. Parce que lui il a surveillé et que les autres n'ont pas surveillé. Et en même temps il peut être content parce qu'il a attrapé, quand même, une plume.

**Prisca :** Il est fier de lui parce que il a réussi au moins à donner une preuve même si il n'a pas réussi à attraper l'oiseau.

### Trace écrite (15 minutes)



Léa

### **Résumé (français)**

Le climat de classe peut avoir des conséquences sur les apprentissages. La violence et les incivilités dans la classe sont très présentes et la mise au travail est, de ce fait, complexe. La maîtrise de la langue est un atout culturel majeur. Elle est un outil de communication mais aussi un moyen d'accéder aux apprentissages. Des rituels et des outils ont été mis en place en classe pour favoriser l'acquisition d'un lexique courant et des structures syntaxiques construites. Ce mémoire fait l'objet d'observations, de démarches et d'analyses pour apaiser le climat de classe et engager les élèves vers les apprentissages.

### **Résumé (anglais)**

Classroom atmosphere has a direct effect on learning. Discourtesy and violence are both very present in the classroom. As a consequence of this, getting the students to work is a complicated matter. Mastery of the language is an important cultural asset. It is a vital tool for communicating and provides access to learning. A set of rituals and tools have been established so as to promote the acquisition of the current lexicon and syntactical structures. This thesis presents observations, analyses, and approaches to appeasing tensions in the classroom and encouraging students to learn.