



HAL
open science

Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves isolés grâce au travail coopératif

Julie Cottereau, Julie-Jessie Michel

► To cite this version:

Julie Cottereau, Julie-Jessie Michel. Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves isolés grâce au travail coopératif. Education. 2019. dumas-02180535

HAL Id: dumas-02180535

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02180535>

Submitted on 11 Jul 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention MEEF Second degré
Parcours : Sciences de la vie et de la Terre

Mémoire de master

Année universitaire 2018 - 2019

**RENFORCER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE AU GROUPE CLASSE
DES ÉLÈVES ISOLÉS GRÂCE AU TRAVAIL COOPÉRATIF**

Julie COTTEREAU Julie – Jessie MICHEL

Résumé :

Au sein de chaque groupe classe, nous pouvons repérer des élèves isolés (du fait d'un processus de décrochage scolaire en cours ou de situations de harcèlement scolaire). Pour tenter d'intégrer tous les élèves au sein du groupe, il est important d'améliorer le climat de classe. Pour ce faire, il est possible de développer le sentiment d'appartenance des élèves grâce au travail coopératif. Il apparaît que les compétences coopératives mobilisées contribuent à intégrer au groupe classe des élèves identifiés comme isolés, quand les problématiques de harcèlement scolaire ne sont pas trop marquées.

Mots-clés :

Climat scolaire - Cohésion de groupe - Décrochage scolaire - Harcèlement scolaire – Sentiment d'appartenance - Travail coopératif

Abstract :

Within each class, some students stand out as being isolated (because they may be dropping out of school or may be bullied by other pupils). In order to fully integrate pupils into a group dynamics, class atmosphere must be improved. To this end, teachers may want to focus on having their pupils develop a sense of belonging through cooperative work. Teamwork skills have proven to be key in integrating isolated pupils into a group dynamics, as long as bullying is not too much of an issue within this group.

Keywords :

Class atmosphere - Dropping out of school - Group cohesion - School bullying - Sense of belonging - Teamwork

Table des matières

Introduction	5
1 Cadrage conceptuel	6
1.1 Le décrochage scolaire pour définir l'isolement scolaire	6
1.1.1 Définition du décrochage scolaire	7
1.1.2 Les chiffres du décrochage scolaire.....	7
1.1.3 Les axes du gouvernement	8
1.2 Le harcèlement scolaire pour définir l'isolement social.....	9
1.2.1 Définition du harcèlement scolaire.....	9
1.2.2 Les chiffres du harcèlement scolaire	10
1.2.3 Conséquences du harcèlement scolaire	11
1.2.4 Axes du gouvernement	12
1.3 Le climat scolaire comme moyen d'action.....	13
1.3.1 Définition du climat scolaire	13
1.3.2 Sentiment d'appartenance et climat de classe	14
1.3.3 Cohésion de groupe et climat de classe	16
1.3.4 Le travail coopératif comme levier.....	17
2 Méthodologie.....	21
2.1 Bilan initial : repérage des élèves isolés.....	21
2.1.1 Les critères de repérage selon l'état de la recherche	21
2.1.2 Les critères de repérage des enseignants	24
2.1.3 Croisement pour établir nos critères.....	25
2.2 Bilan initial : évaluation de la cohésion de groupe.....	29
2.3 Dispositif mis en place	30
2.3.1 Axes et objectifs visés	30
2.3.2 Dispositifs et moyens appliqués	33
2.3.3 Durée d'application	34
2.4 Bilan final : questionnaire à destination de nos élèves.....	34
2.4.1 Présentation du questionnaire.....	34
2.4.2 Méthode d'analyse des résultats du questionnaire.....	35
2.5 Bilan final : entretien à destination de nos élèves.....	37
2.5.1 Présentation de l'entretien	37
2.5.2 Méthode d'analyse des résultats	40
3 Résultats	43
3.1 Bilan initial.....	43
3.1.1 Evaluation de la cohésion du groupe classe et repérage des élèves isolés.....	43
3.2 Bilan final :	45

3.2.1 Analyse du questionnaire.....	45
3.2.2 Evaluation du sentiment d'appartenance des élèves sélectionnés	49
3.2.3 Evaluation de la cohésion du groupe classe	51
3.2.4 Evaluation de l'efficacité de notre dispositif	52
3.2.5 Conclusion.....	56
4 Discussion.....	60
4.1 En termes de cadrage conceptuel.....	60
4.2 En termes de méthodologie	61
4.3 Parlons de notre dispositif... et de développement professionnel.....	63
4.4 Et pour ouvrir... ..	64
Bibliographie	65
Annexes	69

Introduction

Notre mémoire porte sur le rôle de l'enseignant dans le développement de la personne et du citoyen. Nous avons été alertées par le constat qu'il existe dans chaque classe un ou plusieurs élèves isolé(s), c'est-à-dire en marge du groupe classe. Des élèves à qui on ne parle pas, des élèves qui ne comprennent pas et qui donc ne peuvent pas suivre le train de la classe. C'est donc après avoir observé l'isolement social et scolaire de certains élèves, que nous nous sommes demandé ce que nous pouvions faire, à notre niveau, pour intégrer tous les élèves au sein du groupe classe et donc finalement, pour développer le sentiment d'appartenance de chacun afin que tous nos élèves trouvent leur place et se sentent intégrés. Nous nous sommes donc demandé :

Comment développer le sentiment d'appartenance de nos élèves afin d'intégrer les élèves isolés scolairement ou socialement au sein du groupe classe ?

Suite à nos recherches bibliographiques, nous avons vu qu'un des leviers pour traiter les questions d'isolement était l'amélioration du climat scolaire. En effet, un climat scolaire apaisé favorise le vivre ensemble. Il y a de nombreuses manières d'agir sur le climat scolaire, l'amélioration du climat de classe en est un. Et pour travailler à un climat de classe de qualité permettant l'épanouissement de chacun de nos élèves et donc l'intégration de tous au sein du groupe, nous avons choisi d'axer notre mémoire sur le travail coopératif. En effet, il nous a semblé opportun de faire coopérer nos élèves pour développer la cohésion de groupe et donc le sentiment d'appartenance de chacun de nos élèves. La question est donc :

En quoi le travail coopératif peut être un levier pour développer le sentiment d'appartenance des élèves et donc intégrer les élèves isolés au sein du groupe classe ?

Pour répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps faire un cadrage conceptuel nous permettant de préciser ce que l'on entend par élève isolé socialement et scolairement. Nous aborderons aussi les notions de sentiment d'appartenance et de cohésion de groupe, puis nous définirons le climat scolaire et ses différents aspects, enfin nous parlerons du travail coopératif. Dans une deuxième partie, nous présenterons notre méthodologie avec les bilans initiaux, le dispositif mis en place et les bilans finaux. Puis nous exposerons nos résultats dans une troisième partie. Enfin, nous discuterons quant à nos résultats et la méthodologie employée.

1 Cadrage conceptuel

En tant que professeures, nous avons un rôle à jouer dans la formation de la personne et du citoyen. Nous avons donc décidé de travailler à l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe, c'est-à-dire de chercher à intégrer les élèves isolés, qu'ils le soient pour des raisons scolaires ou sociales. A ce stade, nous devons donc définir ce que nous entendons par élève isolé socialement et scolairement. En tant que fonctionnaires d'Etat, nous avons à cœur d'inscrire notre action, et donc notre recherche, dans la lignée de nos missions d'agent, en nous appuyant sur des concepts existants pour lesquels le ministère demande à chaque personnel de l'Éducation nationale d'agir. Ainsi nous avons défini les concepts de décrochage scolaire -que nous utilisons pour aborder l'isolement scolaire, et de harcèlement scolaire -que nous utilisons pour aborder l'isolement social.

1.1 Le décrochage scolaire pour définir l'isolement scolaire

Les personnels de l'Éducation nationale, et plus particulièrement les professeurs, ont des missions communes que l'on retrouve dans les bulletins officiels. Dans le cadre de ce mémoire, nous mettrons l'accent sur les missions « Accompagner les élèves dans leurs parcours de formation » et « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, para. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, para. Compétences communes à tous les professeurs). Accompagner un élève dans son orientation, c'est lui donner les outils pour qu'il puisse connaître les voies d'orientation qui s'offrent à lui et qu'il puisse les choisir. Si cela peut ne pas poser de problème pour des élèves dits studieux et/ou avec des résultats corrects, c'est plus compliqué pour des élèves en difficulté ; ces élèves qui sont à la marge du système scolaire, ceux que l'on appelle les décrocheurs. On comprend alors qu'une des missions des professeurs est de lutter contre le décrochage scolaire. Le concept de décrochage scolaire peut être appréhendé de bien des manières puisque, comme Pierre-Yves Bertrand le souligne : comment définir ce concept lorsqu'on « [rassemble] sous une même dénomination des réalités diverses : abandons précoces avant même la fin de la scolarité obligatoire, exclusions, sorties du système à l'issue d'un cycle de formation sans avoir obtenu un diplôme, etc. » (Bertrand P.Y., 2011, p. 7). L'objectif de cette première partie est donc de mettre un cadre à ce qu'on appelle décrochage scolaire et de s'interroger sur les causes et conséquences de ce phénomène.

1.1.1 Définition du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est défini comme étant un processus conduisant un élève à quitter le système scolaire sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou bien un diplôme à finalité professionnelle de type CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles) (eduscol, 2017).

Cette définition offre une vision du décrochage comme situation, c'est-à-dire que le décrochage est synonyme d'une scolarité inachevée. Mais on peut aussi faire une distinction entre le décrochage effectif (l'élève est sorti du système scolaire et n'a pas obtenu de qualification du niveau IV ou plus) avec le processus de décrochage où l'élève va continuer de poursuivre son cursus scolaire tout en n'étant pas intégré au système scolaire et au groupe classe.

Ce sont les élèves en processus de décrochage qui vont particulièrement retenir notre attention dans ce mémoire, puisque ce sont les élèves pour qui il est possible d'agir en tant que professeurs. En effet, les élèves qu'on qualifie d'élèves en difficulté ne répondent pas aux exigences d'apprentissage du système scolaire et ils sont bien trop souvent jugés sur les efforts fournis (ou non-fournis) et non sur leurs propres performances (intellectuelles, conceptuelles, manuelles...). L'élève se voit alors confronté à ses compétences non acquises et peut se mettre à l'écart du milieu scolaire. On peut également noter que l'élève peut être stigmatisé comme étant à problème et devenir ainsi décrocheur ; c'est ce que Pierre-Yves Bertrand nomme le « décrochage comme étiquetage » (Bertrand P.Y., 2011, p. 11).

1.1.2 Les chiffres du décrochage scolaire

Plusieurs organismes enquêtent pour quantifier la population des élèves sortis du système scolaire. Au regard des chiffres présentés par le DEPP (service ministériel de la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance), les élèves sortant de formation initiale sans diplôme, c'est-à-dire sans baccalauréat, sont en 2017 au nombre de 80 000 sachant que 718 890 jeunes passaient le bac cette même année. Les élèves comptabilisés sont ceux qui n'ont pas eu le bac et qui n'ont pas poursuivi leur scolarité à la rentrée 2018 ainsi que ceux qui ont décroché en cours d'année scolaire. On peut également noter que près de 450 000 jeunes âgés de 18 à 24 ans sont sans diplôme et sans formation en 2016 en France.

On peut de plus mentionner ces jeunes qu'on qualifie de « NEETs » (Not in Education, Employment or Training). Les enquêtes de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) révèlent qu'en 2016, 19,8% des 18-24 ans sont dans cette situation.

Globalement, les enquêtes révèlent une baisse constante des chiffres du décrochage scolaire et cela s'explique par les nombreux moyens mis en place permettant la réinsertion des élèves en situation de décrochage.

1.1.3 Les axes du gouvernement

La majorité des moyens de lutte déjà mis en place au niveau national ou européen visent les élèves qui sont déjà sortis du système scolaire, les élèves pour lesquelles le décrochage scolaire est effectif. On peut citer la mise en place des E2C (école de la deuxième chance) à la suite du Sommet des chefs d'Etat de l'Union Européenne en 1995 à Madrid. On peut évoquer également le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage » mis en place en novembre 2014 avec l'ouverture du site <http://reviensteformer.gouv.fr/> où les jeunes de 16 à 25 ans sortis du système éducatif sans diplôme et voulant accéder à une formation qualifiante dispensée sous statut scolaire ainsi que les jeunes ayant un diplôme sans qualification professionnelle peuvent être accompagnés et intégrés à des formations. Ce même plan possède trois axes, mobilisation de tous, droit à une nouvelle chance et prévention. Lutter contre le décrochage scolaire c'est donc aussi le prévenir. Cela passe par la lutte contre l'abandon des élèves en difficulté, rejetés par le système scolaire. Ces élèves qui subissent un isolement scolaire. En mesure préventive, l'Éducation nationale présente, dans ce plan de 2014, les mesures 2.3 et 2.4 qui stipulent que la lutte contre le décrochage scolaire passe par le développement du sentiment d'appartenance et du bien-être des élèves ainsi que du travail coopératif entre les élèves.

► MESURE 2.3

Le sentiment d'appartenance et de bien-être des élèves sera développé

Développer la bienveillance, c'est également donner aux élèves le goût de l'école, les motiver en leur permettant de s'impliquer dans la vie de leur établissement et de s'approprier leur environnement.

- > Les élèves seront davantage impliqués dans la vie de leur établissement, via un soutien renforcé des initiatives lycéennes, la poursuite des semaines de l'engagement lycéen, et la généralisation des conseils de la vie collégienne (CVC).
- > Des temps d'intégration seront organisés afin de développer le collectif classe. Les établissements permettront à des groupes d'élèves qui « se sentent bien ensemble » de rester dans la même classe pendant plusieurs années.
- > La dimension éducative aux punitions et sanctions disciplinaires sera renforcée : elles devront systématiquement être expliquées et les parents pleinement associés au processus décisionnel.
- > Les équipes médicales seront associées dès que nécessaire dans le repérage des élèves présentant des signes de décrochage, afin de promouvoir un environnement scolaire favorable à la santé physique et psychologique des élèves.

► MESURE 2.4

L'entraide et le travail collaboratif entre élèves seront favorisés

Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes permet de stimuler l'entraide et le soutien entre élèves tout au long de leur scolarité.

- > Un temps d'entraide et de travail hebdomadaire entre élèves sera développé afin d'encourager le soutien mutuel entre élèves.
- > Le travail en petits groupes autour d'un projet commun sera favorisé, en particulier au collège, afin de développer l'esprit collectif.

Figure 1 : Extrait du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage »

On retrouve aussi la prévention dans les objectifs de l'Éducation nationale de 2017 qui ont pour objectif de diviser par deux le nombre de jeunes sortant du système de formation initiale sans qualification suffisante (BAC, CAP, BEP) et, en termes de moyens préventifs, la lutte contre l'absentéisme et la réinscription dans le lycée d'origine pour l'élève qui n'a pas eu son baccalauréat avec la possibilité de conserver ses notes égales ou supérieures à la moyenne.

Tout l'enjeu de la lutte contre décrochage scolaire est donc de le prévenir avant de devoir le guérir. La prévention du décrochage scolaire revient à repérer les élèves potentiellement décrocheurs, les élèves en souffrance, et à les aider à se raccrocher au système scolaire. Bernard P.Y. et Michaut C. (2016) relatent les motifs du décrochage scolaire et s'appuient sur des études relatives au système scolaire américain présentant que près de 77,1 % des élèves en situation de décrochage scolaire le sont pour des raisons relatives au système scolaire lui-même. Les travaux de Berkthold J., Geis S. et Kaufman P. (1998) montrent également que ces élèves sortent du système éducatif car ils ont une mauvaise relation avec leur professeur (28,6%) ou avec leurs pairs (19,9%) ou parce qu'ils ont un sentiment d'appartenance négatif vis-à-vis de l'école (23,3%). De même, « On rappellera qu'environ 30 % des élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français (Duru-Bellat et Meuret, 2009), sentiment qui est un facteur de décrochage majeur » (Debardieux, 2012, p. 7).

1.2 Le harcèlement scolaire pour définir l'isolement social

Les élèves isolés d'un point de vue social peuvent être, pour certains, considérés comme des élèves harcelés. En effet, il existe une gradation dans le harcèlement scolaire, et comme nous allons le voir, le simple fait d'être mis à l'écart constitue déjà une forme de harcèlement.

1.2.1 Définition du harcèlement scolaire

Selon le site nonaharcèlement du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse :

« Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Cette violence se retrouve aussi au sein de l'école. Elle est le fait d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre. Lorsqu'un enfant est insulté, menacé, battu, bousculé ou reçoit des messages injurieux à répétition, on parle donc de harcèlement ».

Le site précise les trois caractéristiques du harcèlement scolaire, à savoir la violence, la répétitivité et l'isolement de la victime. Dan Olweus, psychologue scandinave, est le premier à s'être intéressé dans les années 1980, à ce phénomène qu'il nomme en anglais *school-bullying*. Il complète la définition

et les caractéristiques avancées par le ministère en précisant que le harcèlement c'est aussi « quand personne ne lui parle » (cité par Emmanuelle Piquet, 2017, p20). Le harcèlement est donc l'action extérieure (ou la non-action) sur un individu par un individu. Le documentaire « Souffre-douleurs... Ils se manifestent » réalisé par l'agence CAPA (Follea L. & Rawlins-Gaston A., 2014), qui donne la parole à des adolescents victimes de harcèlement, apporte des éléments de compréhension sur les sentiments des élèves harcelés. Ainsi, on apprend que les adolescents victimes de harcèlement développent le sentiment de ne servir à rien. Les élèves se sentent humiliés, rejetés, isolés. Ils cherchent alors à passer inaperçus et s'enferment dans cet isolement social, phénomène qui nous intéresse dans notre recherche. A l'ère de la technologie numérique et des réseaux sociaux, ces phénomènes s'amplifient. Le cyber harcèlement a un effet démultiplicateur, l'anonymat permet à un plus grand nombre d'élèves suiveurs de « passer le cap ». Dès lors, pour l'élève harcelé, il n'y a plus aucun répit, plus aucun lieu sécurisé puisque le téléphone nous accompagne partout, tout le temps. Enfin, l'élève qui n'a pas d'ami dans la vie « réelle » n'en a pas non plus sur les réseaux sociaux. Il est donc renvoyé systématiquement à ce vide. Et puisque les parents souvent ne peuvent pas voir ces phénomènes -parce que les enfants n'osent pas parler, par honte, par peur de gâcher le bonheur familial, parce que les troubles induits passent pour des troubles normaux de l'adolescence- nous avons, nous, un rôle primordial à jouer en tant que membres de l'équipe éducative.

1.2.2 Les chiffres du harcèlement scolaire

Les premières enquêtes françaises portant sur le harcèlement scolaire datent de 2011 (Piquet, 2011, p20). Ce sont des enquêtes de victimation menées pour le Ministère de l'Éducation nationale en 2011 et 2013 par les équipes mobiles de sécurité. Il en ressort qu'un élève sur dix est victime de harcèlement scolaire. Ces études nous apprennent, par exemple, que 7,4 % des élèves affirment s'être vu attribué un surnom méchant, quand 6,8 % ont été victimes de bousculades intentionnelles.

Selon les études menées par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) portant sur la qualité de vie à l'école, la France est classée 22^{ème} sur 25 pays en termes de qualité de vie à l'école, et 2^{ème} sur 25 pays en termes de stress scolaire exprimé par les élèves (Romano, 2016, p 31).

Ces chiffres illustrent l'urgence d'agir pour nos élèves, urgence invoquée par Vincent Peillon (ministre de l'Éducation nationale entre 2012 et 2014) quand il dit qu'il faut « agir ensemble avec détermination en faveur d'un climat apaisé et serein » (Romano, 2015, p54).

1.2.3 Conséquences du harcèlement scolaire

Le harcèlement sous-entend qu'il y ait un individu harcelé et un ou plusieurs individus harceleurs.

Il est souvent admis que les victimes de harcèlement sont des adolescents qui présentent une différence (particularité physique, handicap, orientation sexuelle...). Dans les faits, il se trouve que tout individu peut être victime de harcèlement. C'est plutôt une vulnérabilité de l'élève qui sera l'élément déclencheur, vulnérabilité ensuite validée par le ou les harceleurs.

Quant au profil du harceleur, la question est compliquée. Il faut distinguer le (ou les harceleurs) et les suiveurs, qui ont eux-aussi un rôle important dans la souffrance que subi l'élève harcelé. Le harceleur est souvent un camarade populaire, ou un élève avec des problèmes sociaux qui tente de dominer les autres pour s'affirmer lui-même. Les suiveurs, eux, sont entraînés par l'effet de groupe. Henri Tajfel (cité par Leblanc A., 2006), psychologue spécialisé en psychologie sociale, a travaillé sur la question de la catégorisation eux / nous. Il a observé qu'elle créait un effet de discrimination en faveur de son groupe contre l'autre. Il a mené des expériences de séparation des groupes et a démontré que discriminer l'autre était inné. Cela proviendrait d'un comportement de clan, de tribu, hérité des primates. L'on comprend alors que la question du profil du harceleur est complexe, et que chacun peut un jour se trouver en position de harceleur (c'est-à-dire de discriminer autrui) ou de harcelé (d'individu discriminé).

Grâce à nos connaissances actuelles en psychologie et en psychanalyse, il est établi que l'enfant a besoin d'exercer ses compétences sociales et relationnelles pour se construire en tant que sujet. Lors de la période d'adolescence, l'enfant construit sa personnalité et se construit en tant qu'être social, en interaction avec les autres. Donc l'élève privé de relations sociales, c'est-à-dire mis à l'écart par rapport au groupe (volontairement pour se protéger ou de manière subie) ne peut se construire sereinement. Il est alors facile de comprendre que le harcèlement scolaire peut avoir des conséquences importantes et à long terme.

En janvier 2012, la revue Diversité a publié un dossier intitulé « les conséquences pour la santé du harcèlement scolaire ». Des informations issues d'études empiriques, systématiques et de méta-analyses, montrent « la force de la relation entre victimation par harcèlement et problèmes ultérieurs de santé ». Il est aussi démontré que « les enfants qui pratiquent le harcèlement ne deviennent pas des individus bien adaptés à la société et y contribuant positivement ». Ainsi, que l'on se place du côté du harceleur ou de celui de la victime, les conséquences à long terme sont négatives puisque « les garçons qui harcèlent tendent à devenir délinquants » et « les garçons qui sont harcelés tendent à devenir déprimés ». La lecture de ce dossier est donc venue conforter notre idée selon laquelle nous devons agir. Nous avons, en tant qu'enseignantes, un rôle important à jouer dans la formation de la

personne et du citoyen, et donc dans la régulation des faits de harcèlement scolaire pour que chaque élève trouve sa place au sein du groupe et développe les compétences sociales et relationnelles dont il aura besoin pour s'intégrer de manière positive dans la société.

1.2.4 Axes du gouvernement

Depuis 2011, les gouvernements successifs ont pris des mesures pour agir contre le harcèlement scolaire (Romano, 2015, p52-60). De nombreux leviers sont mis en place à différents niveaux. Ainsi, au sein des établissements, le règlement intérieur doit « rappeler les règles de civilité et de comportement » (article R 421-5 du code de l'éducation). Le ministère de l'Éducation nationale conseille de consacrer une heure de vie de classe pour expliciter le règlement intérieur. Au niveau académique et rectoral, un décret de 1998 crée les médiateurs académiques de l'Éducation nationale qui jouent le rôle de tiers ainsi que les référents harcèlement académiques avec un rôle de prévention, de résolution et de bilan. Enfin, au niveau national, Vincent Peillon a créé une délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences scolaires avec la mise en place d'assistants de prévention et de sécurité dans les établissements, d'outils d'action et de protocoles, de modules lors de la formation initiale et continue, de réflexion quant aux sanctions, d'amélioration des dispositifs d'évaluation de la qualité du climat scolaire (dont les enquêtes de victimation).

En cherchant des solutions pour intégrer tous les élèves au sein du groupe classe et donc permettre à chacun de vivre sa scolarité et de préparer sa vie d'adulte en développant respect de soi, estime et confiance en soi, notre mémoire s'inscrit dans la dynamique instaurée au niveau ministériel depuis 2011 de lutte contre le harcèlement scolaire. Et pour répondre aux attentes du gouvernement, nous allons travailler à notre niveau. En tant qu'enseignantes, nous proposons donc de chercher à créer un climat scolaire serein grâce auquel chaque élève pourra en sécurité développer ses compétences sociales en interaction avec ses camarades. En effet, Au cours de nos lectures, nous avons souvent été renvoyées à la notion de « climat scolaire ». C'est pourquoi nous avons décidé de chercher plus avant ce que cela signifiait et ce qu'un climat scolaire de qualité pouvait apporter.

Il existe de nombreuses formes de harcèlement scolaire, et des degrés très différents. De plus, chaque élève étant différent, sa réaction face à la violence subie lui sera propre. C'est ainsi qu'il existe une gradation dans le harcèlement entre un élève qui se trouve mis à l'écart, laissé de côté voir ostracisé par ses camarades et un élève victime de violences physiques. Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux élèves mis à l'écart, ces élèves qui ne sont intégrés à aucun groupe en milieu scolaire, soit parce que leurs camarades refusent de leur parler, soit parce qu'ils ont été victimes de formes de harcèlement plus graves et qu'ils se sont d'eux-mêmes coupés des relations en milieu scolaire.

Nous venons de définir ce que nous entendons par isolement scolaire et social. C'est-à-dire la mise à l'écart (volontaire ou subie) de certains élèves, parce qu'ils ne veulent pas ou ne parviennent pas à suivre leur scolarité et qui sont donc en processus de décrochage scolaire, ou parce qu'ils n'ont pas de relations sociales au sein de l'établissement et sont d'anciennes ou d'actuelles victimes de harcèlement scolaire. L'isolement scolaire et l'isolement social sont étroitement liés ; et lutter contre le harcèlement scolaire, renforcer la cohésion du groupe classe ainsi que développer le sentiment d'appartenance des élèves pour l'école permettraient de lutter contre le décrochage scolaire. Ce sont d'ailleurs des axes de travail préconisés par le ministère de l'Éducation nationale. Lorsque l'on parle de cohésion de groupe et de sentiment d'appartenance, on fait écho à un climat scolaire où l'élève se sentirait intégré et en sécurité pour apprendre et se développer. C'est pourquoi nous avons choisi de développer ces points (sentiment d'appartenance et cohésion de groupe) à travers le prisme du climat scolaire.

1.3 Le climat scolaire comme moyen d'action

1.3.1 Définition du climat scolaire

D'après les informations trouvées sur le site internet du réseau Canopé (Réseau Canopé, consulté en novembre 2018), le climat scolaire comprend sept aspects : la stratégie d'équipe, la prévention des violences, la coopération, la coéducation, la justice scolaire, la qualité de vie à l'école, les pratiques partenariales. Mais comment définir le climat scolaire ? L'article « Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'améliorations », est une synthèse basée sur l'évidence scientifique à destination du conseil scientifique de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale), coordonnée par Éric Debarieux (professeur à l'Université Paris Créteil et président de l'Observatoire international de la violence à l'école). Cet article synthétise de nombreuses recherches menées à l'internationale et cherche à donner une définition du climat scolaire ainsi qu'à identifier des dispositifs permettant de l'améliorer. Finalement, il est admis qu'il n'existe pas de définition univoque et consensuelle. Le seul consensus possible est que l'on ne peut pas définir « le climat scolaire comme un état donné mais bien comme le résultat d'un processus complexe et mouvant » (Debarieux et al, 2012, p2), c'est « une construction multidimensionnelle » (Debarieux et al, 2012, p2). En fait le climat scolaire correspond à « une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais le groupe » (Debarieux et al, 2012, p2). Le climat scolaire comprend la sécurité scolaire, l'engagement, le plaisir et la motivation. L'on peut donc comprendre qu'un climat scolaire de qualité peut être un levier pour travailler avec nos élèves

décrocheurs, ou pour offrir un espace sécurisé aux élèves harcelés : « Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al., 1993 ; Goodenow & Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel & Anderson, 2003) » (Debardieux et al, 2012, p5).

Ainsi,

« Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle que de la qualité du climat scolaire dépendent pour beaucoup les résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves (voir par exemple OCDE, Pisa, 2009, Livre IV, chapitre IV) » (Debardieux et al, 2012, p6).

Nous venons de voir ce qu'était le climat scolaire, concept multidimensionnel, et nous comprenons que le climat de classe est une des composantes du climat scolaire. Dans ce mémoire, nous cherchons à améliorer le climat scolaire en agissant sur le climat de classe. Plus précisément, nous cherchons à obtenir un climat de classe de qualité et à favoriser la cohésion du groupe classe afin de développer le sentiment d'appartenance de chaque élève. Cela permettrait de lutter contre les phénomènes de décrochage et de harcèlement scolaire en intégrant au groupe classe les élèves isolés.

Pour se faire, nous cherchons maintenant à comprendre ce qu'est le sentiment d'appartenance et la cohésion de groupe.

1.3.2 Sentiment d'appartenance et climat de classe

La pyramide de Maslow présente la façon dont l'individu s'intègre à une société et hiérarchise les besoins et enjeux de cet individu dans cette société. On retrouve ainsi à la base les besoins physiologiques (respiration, alimentation, sommeil...) puis les besoins de sécurité et ensuite les besoins d'appartenance. Au quatrième niveau on retrouve les besoins d'estime puis enfin au sommet, les besoins de s'accomplir (Maslow, 1972). Chaque individu cherche à atteindre ces niveaux si les niveaux précédents sont atteints. Ici, on s'intéresse au troisième niveau -les premiers étant, pour nos élèves, le plus souvent atteints : les besoins d'appartenance. Le sentiment d'appartenance est une construction humaine. Selon Jean-Louis Matharan, docteur en histoire, « le sentiment d'appartenance est un attachement construit [...]. Il légitime un « faire ensemble » et donc un « vivre ensemble » », (Matharan, J-L., 2010, p 313). L'élève vit une de ses premières expériences de vie en groupe grâce au système éducatif. Naturellement, l'élève va sentir une dépendance au groupe classe et va chercher à obtenir un statut social et à s'intégrer au sein de ce groupe. Il va développer un sentiment d'appartenance au groupe classe et/ou au système éducatif plus ou moins fort. Un des rôles du professeur est alors d'aider les élèves dans la concrétisation de ce sentiment d'appartenance.

Pour que le sentiment d'appartenance au groupe se développe, il faut que le groupe réponde aux besoins de l'individu (affiliation, reconnaissance, valorisation), que l'individu réponde aux besoins du groupe (part prise dans la réalisation du dispositif pédagogique pour atteindre l'objectif commun qui dépend du sentiment de valeur personnelle et d'utilité) et il faut que l'individu se sente appartenir au groupe, c'est-à-dire « qu'il ait le sentiment d'être accepté, compris et écouté par les membres du groupe » (Demierre et Fleury, 2013, p.12)

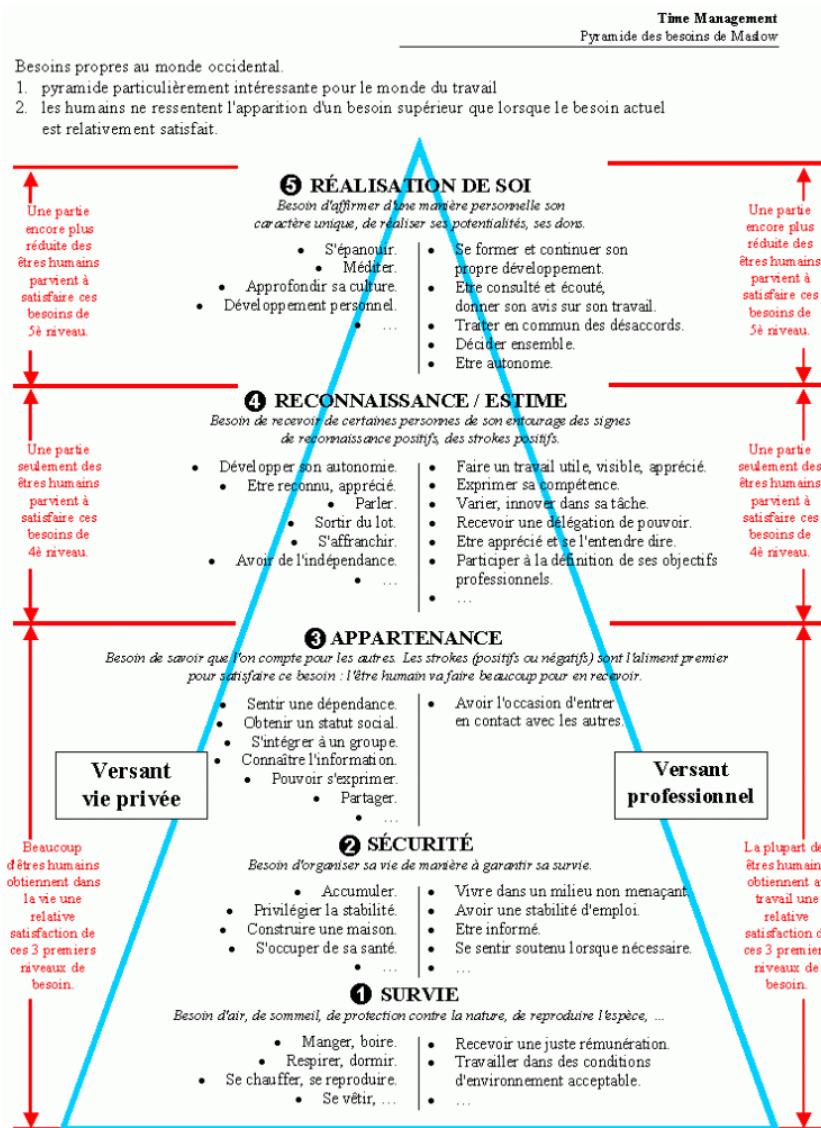


Figure 2 : Pyramide de Maslow (source Psychologuedetravail.com)

Pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves, des tests sociométriques peuvent être réalisés. Ces tests sont « un moyen pour déterminer le degré auquel les individus sont acceptés dans un groupe [...], pour découvrir les relations qui existent entre ces individus, et pour révéler la structure du groupe lui-même » (Northway cité par Bégin, 1986, para.5). Ces tests permettent de mesurer l'entente entre les élèves et comment un élève est intégré au groupe classe. Une liste avec les prénoms des camarades est présentée à l'élève et celui-ci doit désigner les élèves avec qui il s'entend bien, trois élèves avec

qui il ne s'entend pas, puis des élèves avec qui il aime travailler. Ce test permet de mesurer les critères suivants : est-ce que le groupe répond à certains besoins de l'individu, est-ce que l'individu répond à certains besoins du groupe et enfin est-ce que l'individu a le sentiment d'être intégré, accepté par les membres du groupe, c'est-à-dire, est-ce que l'individu a le sentiment d'appartenir au groupe.

Nous venons de voir ce qu'était le sentiment d'appartenance et nous comprenons donc que cette notion est étroitement liée à la notion de cohésion de groupe.

1.3.3 Cohésion de groupe et climat de classe

A chaque rentrée scolaire, un élève intègre une nouvelle classe. Cette classe est constituée d'autres élèves et d'un professeur (qui change en fonction des disciplines dans le secondaire), qui sont des inconnus pour cet élève. Au fur et à mesure de l'année scolaire, ces inconnus vont former un groupe classe avec toutes les interactions inhérentes à un groupe. Et c'est l'objectif de l'enseignant de transformer et de faciliter la transformation d'un ensemble d'élèves en un groupe classe, système organisé (régi par des règles). Curchod et Doudin (Rousseau, 2010) décrivent bien la différence entre un système -c'est-à-dire un groupe organisé- et un agrégat -qui correspond à un regroupement d'anonymes non organisé :

« L'organisation en système se caractérise par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements comportementaux et permet un climat plus paisible. Un agrégat est un groupe peu organisé, caractérisé par l'absence de règles, de frontières et d'organisation interne et par la rareté des interactions entre les individus ».

D'après Donckèle, l'enseignant va aider à la formation du groupe classe en permettant aux élèves de répondre aux questions « qui », « avec qui », « pour quoi » et « comment » (Donckèle, 2003, p.55-77). Prenons la première question. Le « qui » renvoie l'élève à sa personnalité propre et à son intégration en tant qu'individu au sein du groupe. La réponse à cette question se fait au début de la formation du groupe, quand chaque membre du groupe passe d'un anonyme agrégé à un être nommé. Si nous nous intéressons au « avec qui », nous comprenons que l'élève va se demander s'il peut s'entendre avec les élèves de sa classe. En effet dans le cas qui nous intéresse, le groupe dans lequel l'élève va s'intégrer est imposé, il ne choisit pas les camarades qui feront partie de sa classe. Le « pour quoi » renvoie à l'objectif commun du groupe, « c'est à dire le but visé par le groupe, le « pour quoi » doit être une cible à atteindre plus facilement par le groupe que par un seul individu afin de percevoir le sens de l'existence du groupe » (Demierre et Fleury, 2013, p.8). Car, en effet, s'il est évident que, pour l'enseignant, le « pour quoi » est de l'ordre de l'apprentissage, il ne l'est pas nécessairement pour un élève. C'est donc l'objectif de l'enseignant de permettre et de faciliter l'acquisition des réponses au « pour quoi ». Enfin, le « comment » est lui relatif aux moyens pédagogiques mis en

place par l'enseignant. Et il apparaît que « selon les résultats de plusieurs recherches, les pratiques [...] d'apprentissage coopératif améliorent le climat de classe et les habiletés sociales des élèves [...]. » (Rousseau, 2010, p.359).

Nous voyons que l'élève va s'interroger sur ce qu'il a à apporter au groupe, sur ce que le groupe a à lui apporter. Ainsi, des peurs et angoisses de rejet par le groupe peuvent apparaître. La majorité des élèves ont des angoisses quant à leur intégration dans un groupe d'individus. Ces angoisses, plutôt superficielles, se dissipent après une phase d'observation et d'acclimatation. Mais pas toujours : certains élèves ne se sentent pas intégrés au groupe classe et ce sont ces élèves qui sont susceptibles de devenir des élèves isolés. Il y a donc intérêt à renforcer la cohésion du groupe classe.

« La cohésion de groupe sera d'autant plus forte que le groupe va répondre à une double exigence : réponse du groupe aux besoins individuels, par exemple d'affiliation, de prestige, de reconnaissance, de pouvoir, de relation, de valorisation, etc. ; mais aussi réponse des personnes aux besoins du groupe » (Maccio, 1997, p.160).

Développer la cohésion du groupe classe permet donc d'améliorer le sentiment d'appartenance de chacun à ce groupe classe. Nous avons vu que le professeur a un rôle dans la cohésion du groupe classe, et qu'il doit mettre en place des stratégies visant à atteindre cet objectif. Comme nous l'avons évoqué plus tôt lors de la définition du climat scolaire notamment, le travail coopératif est un des leviers possibles.

1.3.4 Le travail coopératif comme levier

Le climat scolaire est un concept multidimensionnel, et travailler à améliorer sa qualité peut avoir des conséquences positives quant à la lutte contre le décrochage scolaire et le harcèlement, en favorisant la sécurité scolaire, la motivation à apprendre, la cohésion de groupe. Un des leviers pour agir sur le climat de classe, composante du climat scolaire est le travail coopératif. Au cours de nos lectures, nous avons découvert que la mise en place de travail coopératif au sein des classes peut développer la cohésion de groupe et ainsi améliorer le sentiment d'appartenance de chacun.

C'est donc logiquement que nous avons décidé de travailler sur la coopération. Il nous a semblé judicieux de faire coopérer les élèves, pour que chaque élève ait besoin de ses pairs pour avancer, pour que le travail des uns soit valorisé par le travail des autres, pour que chaque élève soit responsable d'une partie du travail et soit dépendant du travail de ses camarades (concept d'interdépendance). Ainsi « pour coopérer, les partenaires sont mutuellement dépendants : il est nécessaire de s'associer, d'agir ensemble » (Sylvain Connac, 2017, p. 154).

En nous appuyant sur le Mémento agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée (Arino, A.L., Baraize, V., Bernardin, J., Bisson-Vaivre, C., Calmejane Gauzins, C., Chaulet-Mauro, S., Connac, S., Fornéro, S., Fouquet, S., Guyon, R., Loubat, I., Rabut, C., Régnier, J.C., Robo, P., Toquet, M., Tripier, A., Veltcheff, C. & Vincent, J.F. s.d.) disponible en ligne sur le site de Canopé, nous avons pu définir ce qu'était la coopération :

« La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs », « Co-opérer c'est au sens propre opérer ensemble. » (Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, para. 1, p.7). Donc le travail coopératif consiste à construire à plusieurs. Cela revient à faire travailler tous les élèves de la classe autour d'un objectif commun. Ainsi, chacun doit être impliqué pour exécuter une part du travail. Chaque élève doit être actif, acteur, et prendre part au travail pour aboutir à un tout cohérent.

« L'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution » (Lecomte cité par Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, para. 1, p.16)

Mettre en place de la coopération au sein d'une classe, d'un établissement, c'est favoriser une organisation collective au lieu de privilégier l'individualisation et la concurrence compétitive. « Agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres » (Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, para. 1, p.13).

Le travail coopératif mobilise et donc contribue à développer de nombreuses compétences. D'après Arino et al. (Oser la coopération, p.41), on peut lister un certain nombre de compétences en jeu lorsque l'on met en place de la coopération [[Annexe 1](#)]. Parmi les compétences coopératives cognitives on peut citer justifier ses idées et ses opinions, écouter les autres, construire à partir des idées des autres, respecter les idées de l'autre, critiquer les idées et non la personne, établir un consensus. Ou encore, parmi les compétences coopératives relationnelles et sociales, accepter les différences, inclure tout le monde dans le groupe, encourager ses coéquipiers, respecter l'espace de l'autre, participer également, être responsable par rapport à la tâche proposée, faire des concessions. Puisque le travail coopératif mobilise tant de compétences, on peut aisément comprendre que parvenir à coopérer n'est pas inné. C'est un objectif pédagogique à part entière. Et en tant que tel, il demande une certaine rigueur, une certaine organisation de la part du professeur. L'enseignant construit donc son projet pédagogique, met en place des règles de fonctionnement. La liste des compétences peut être construite avec/par les élèves afin que ceux-ci s'approprient la coopération.

Le tableau ci-dessous permet de résumer les notions clés de la coopération :

Les 7 composantes de la coopération scolaire	
Un climat « coopératif »	<ul style="list-style-type: none"> • des valeurs : solidarité, entraide, respect, écoute... • des droits et des devoirs définissant un espace de liberté • des temps et des dispositifs de parole pour échanger sur la vie du groupe et/ou de la classe
Des dispositifs interactifs pour travailler ensemble	<ul style="list-style-type: none"> • aide • entraide • tutorat • travail de groupe • travail d'équipe...
Des groupes à géométrie variable	<ul style="list-style-type: none"> • homogènes de niveau, de besoin • hétérogènes • constitués selon des stratégies différentes (hasard, amitié...) en fonction des objectifs poursuivis.
L'interdépendance et la responsabilisation individuelle	<ul style="list-style-type: none"> • être responsable de soi et des autres • se sentir membre d'un collectif.
La mise en place d'activités coopératives	<ul style="list-style-type: none"> • on ne coopère pas uniquement par plaisir... • mais par nécessité pour résoudre une tâche que l'on ne peut pas réaliser plus vite et mieux tout seul
Le développement de compétences coopératives (coopérer s'apprend)	<ul style="list-style-type: none"> • cognitives • relationnelles • méthodologiques (coopérer ça s'apprend).
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • dynamique du groupe, fonctionnement, organisation • performance individuelle et performance collective

Figure 3 : La coopération (Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, para. 2, p.13)

Nous voyons alors que la coopération est un moyen d'améliorer le climat scolaire en défendant des valeurs comme la fraternité et la solidarité. Et aussi que la coopération est un moyen de favoriser la réussite de tous. En effet, le travail coopératif induit une émulation groupale aussi bien que la valorisation des compétences de chacun puisque « chacun [contribue] par son activité singulière à l'œuvre commune » (Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, para. 3, p.8). Finalement, mettre en place du travail coopératif permet de lutter contre l'isolement, qu'il soit le fruit d'une difficulté sociale ou scolaire.

« Pour tous, la coopération apporte une certaine sérénité en classe et l'envie de venir en cours » (Rigal cité par Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, p.24). « Quand nous coopérons, le groupe classe en ressort grandi et devient plus soudé » (parole d'élève cité par Arino et al., Qu'est-ce que la coopération, p.23).

Nous avons ensuite examiné les différents dispositifs qui se basent sur un travail coopératif. Nous avons dans un premier temps pensé à mettre en œuvre du tutorat, puis nous avons finalement opté pour la coopération sous la forme d'intelligence collective.

L'intelligence collective est un concept nouveau qui peut être facilement illustré par une expérience toute simple :

« Dans le cadre d'une expérience, des chercheurs demandent à plusieurs centaines de personnes d'estimer le nombre de billes qu'il y a dans un bac. Ensuite ils font la moyenne de toutes les réponses. Le résultat obtenu est très proche du nombre exact. Ce qui devient plus intéressant dans ce cadre, c'est que la personne qui individuellement, trouve le meilleur résultat est moins proche du nombre exact que la moyenne de toutes les estimations. Il s'agit ici d'une forme concrète et factuelle d'intelligence collective. »,

d'après les écrits de Frédéric Bardeau, professeur pratiquant l'intelligence collective dans ses cours d'éducation physique et sportive (2016, p.1).

Dans le cadre du système scolaire, l'intelligence collective permet de faire émerger des connaissances, des apprentissages grâce à l'intervention de l'ensemble de la classe. Les pratiques pédagogiques articulées autour de l'intelligence collective permettent, entre autres, aux erreurs faites de manière individuelle par un élève de profiter à l'ensemble de la classe, ce qui en fait alors des étapes du raisonnement collectif ; permettant par la même occasion, confrontation des idées, débats, correction, etc. C'est en ce sens que l'intelligence collective, en tant que travail coopératif, constituerait un moyen de renforcer la cohésion de notre groupe classe.

Dans cette première partie, nous avons vu que permettre à chaque élève de trouver sa place au sein du groupe classe, c'est-à-dire lutter contre l'isolement social et/ou scolaire de certains élèves, c'était lutter contre le décrochage scolaire et le harcèlement scolaire. Nous avons alors exploré les moyens à notre disposition et avons vu que travailler à améliorer le climat scolaire, concept multidimensionnel, par l'amélioration du climat de classe était un des axes possibles. Enfin, nous nous sommes demandées comment agir sur le climat de classe et nous avons vu que la mise en place de travail coopératif pouvait améliorer la cohésion de groupe en renforçant le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et donc améliorer le climat de classe.

Dans ce mémoire, nous allons donc chercher à voir comment la mise en œuvre de travail coopératif au sein d'une classe peut agir sur le sentiment d'appartenance de chacun et donc sur la cohésion de groupe, et quelle en est l'efficacité sur l'amélioration du climat de classe et sur l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe.

2 Méthodologie

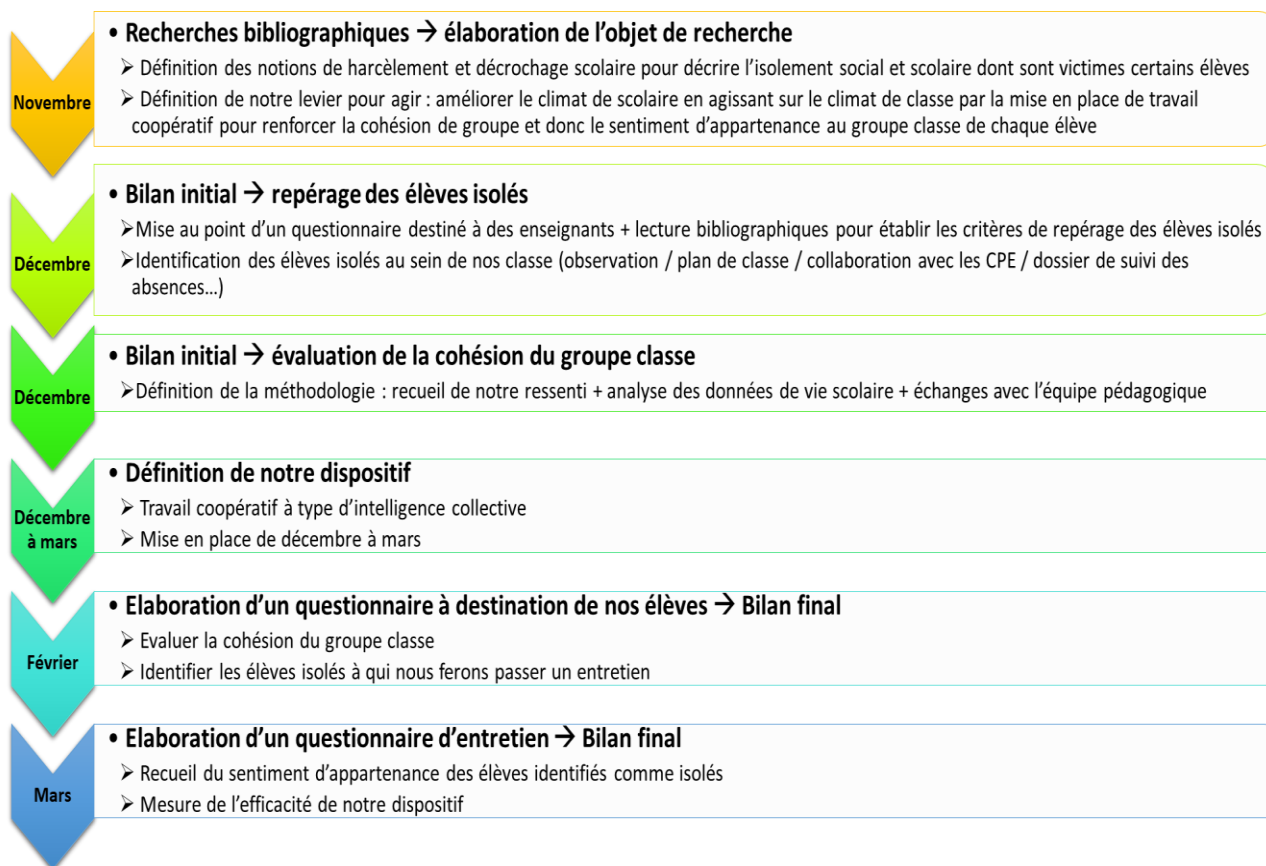


Figure 4 : Méthodologie du mémoire

2.1 Bilan initial : repérage des élèves isolés

2.1.1 Les critères de repérage selon l'état de la recherche

Critères de repérage des élèves en situation de harcèlement scolaire c'est-à-dire d'isolement social :

Dans son livre *Harcèlement en milieu scolaire Victimes, auteurs : que faire ?* préfacé par Éric Debardieux, Hélène Romano (2015) propose des pistes permettant de reconnaître un élève victime de harcèlement scolaire. Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux élèves isolés d'un point de vue social : c'est-à-dire soit des élèves qui sont victimes de harcèlement scolaire à type de mise à l'écart (ces élèves à qui l'on ne parle pas : on se limite à ce niveau de harcèlement scolaire) ; soit des qui ont été victimes de harcèlement scolaire et qui en restent marqués (ils craignent les relations sociales, tentent de se protéger en se repliant sur eux-mêmes, fuient le contact avec leurs camarades).

Rappelons-nous certaines conséquences psychologiques du harcèlement scolaire que peuvent présenter nos élèves, et qui nous permettront de mieux comprendre les critères proposés ci-après. L'élève victime de harcèlement scolaire présente le plus souvent une blessure narcissique. C'est donc cet élève qui se sent nul, bon à rien. Il peut alors, pour éviter les situations de harcèlement présenter

une compliance excessive, c'est-à-dire « tenter de plaire sans limite, par crainte de subir à nouveau une expérience de rejet et d'exclusion » (Romano, 2015, p 83) se traduisant par une dépendance à l'autre. On peut aussi noter des manifestations anxieuses, « il s'agit de peurs constantes, voire de troubles phobiques, entraînant des attaques de panique » (Romano, 2015, p 84) car l'enfant vit l'avenir comme une succession de drames. L'élève peut aussi être atteint de troubles dépressogènes qui « se traduisent par une tristesse continue, une perte d'envie » (Romano, 2015, p 84). L'enfant qui a vécu des faits de harcèlement dans un milieu qui devait être pour lui sûr (puisque ses parents l'y ont confié il y est en sécurité) ne peut plus croire en un monde serein et perd confiance en l'établissement scolaire, voire même en son environnement de vie (milieu social et familial compris). Hélène Romano précise que « L'évaluation doit être plurielle et envisager différents champs » (2015, p 99). A ce titre, elle propose un encart qui présente des pistes, des critères pour repérer un élève isolé, en situation de harcèlement scolaire. Au cours de nos lectures, nous avons pu identifier un certain nombre de critères de repérage de ces élèves, or cet encart est le plus complet, il synthétise les recherches que nous avons faites. C'est pourquoi nous le présentons ici. Certains critères ont été retirés car ils étaient les signes d'un harcèlement scolaire de niveau élevé, comprenant des violences physiques notamment, niveau de harcèlement que nous ne prenons pas en compte dans notre étude.

« Ce à quoi il convient d'être attentif :

Au niveau de la scolarité

Relations avec les pairs

- Les autres élèves parlent de lui de façon négative : propos humiliants et critiques sur son physique ou son mode vestimentaire, le « traitent » en permanence avec des qualificatifs ridicules [...]
- N'a pas de camarade dans sa classe et aucune coordonnée : lorsqu'il est absent personne ne sait pourquoi ; personne n'a ses coordonnées et personne ne veut être volontaire pour lui transmettre les devoirs, ni prendre de ses nouvelles. [...]

Relation avec les enseignants

- Recherche un soutien permanent des professionnels, essaient d'accaparer les adultes pour éviter de rester seul avec les autres élèves.
- Cherche à rester au CDI pendant les récréations

Positionnement dans la classe

- Tente de se mettre dans les premiers rangs le long du mur [...]
- Isolé : personne ne veut s'asseoir à côté de lui

Activité dans la classe

- Participe de façon solitaire à la vie de classe : il peut répondre mais ne réagit pas quand les autres se manifestent

- Se retrouve seul pour les exposés, personne ne voulant travailler avec lui
- Dès qu'il participe, il est chahuté par les autres élèves, voire moqué ou insulté [...]

Réactions lors des récréations et du temps de la cantine

- Se retrouve seul pour manger et attendre dans la cour
- Tente d'éviter l'espace « salle de cours » et cherche à rester auprès d'adultes (dans le CDI, à la vie scolaire, devant la salle des professeurs, etc.) [...]

Présence à l'infirmerie scolaire

- Abonné à l'infirmerie où il tente de se réfugier dès que possible

Résultats scolaires

- Décroche ou a des résultats scolaires très en deçà de ses compétences

Au niveau individuel [...]

Au niveau psychologique

- Perd confiance en lui ; se met en retrait, apparaît triste, toujours inquiet, regardant toujours tête baissée, présente une labilité émotionnelle et une hypersensibilité (pleure sans raison)
- A des difficultés de concentration et de mémorisation
- Développe des conduites addictives : « jeux » dangereux ; consommation de produits toxiques ; troubles alimentaires ; cyberaddiction
- Perd de l'intérêt pour ce qu'il aimait et présente une asthénie générale pouvant alterner avec des phases d'agressivité à l'encontre des autres ou de lui-même
- A une attitude hypercompliant et soumise aux autres (ne s'affirme jamais et cède à tout ce qui est demandé)
- Présente des troubles psychosomatiques dès que la scolarisation est évoquée [...] »

(Romano, 2015, pp 99-101)

Au niveau individuel, ces critères sont des signaux forts. Il faut bien entendu penser une gradation avec un niveau plus faible : l'élève manque de confiance en lui, a l'impression que ses idées ne sont pas intéressantes, en groupe il n'impose pas ses idées...

Critères de repérage des élèves en situation de décrochage scolaire c'est-à-dire d'isolement scolaire :

Lorsqu'un élève est en situation de décrochage scolaire, des comportements et des attitudes face au travail ou des comportements sociaux peuvent alerter. Anne Berlioz, dans un article d'un numéro des Cahiers pédagogiques *Décrocheurs, décrochés*, écrit que les élèves décrocheurs sont « ceux qui ne font pas » (Berloz, 2012), c'est-à-dire les élèves qui refusent de travailler, d'appliquer les consignes données par l'enseignant. Il s'agit d'observer le comportement de l'élève face au travail : manque

d'organisation, lenteur d'exécution, problème d'appropriation des consignes, manque de motivation, oubli de matériel récurrent, devoir non rendu (d'après la banque d'outil référent décrochage référencée par le comité de la Mission de la Lutte contre le Décrochage Scolaire et hébergée sur le site de l'Académie de Metz). Ces critères sont le signe d'un refus de travail souvent révélateur d'une peur de l'échec, de la note et c'est en ce sens, que l'on peut repérer un élève décrocheur, en observant une baisse de ses résultats scolaires. Lorsque le processus de décrochage est plus avancé, les critères de repérage sont des retards fréquents, un absentéisme récurrent (pour certaines disciplines ou généralisé). Les vecteurs comportementaux du décrochage scolaire sont la démobilisation, l'ennui, la passivité en cours et peuvent aller jusqu'à l'agressivité envers les camarades ou l'enseignant (reflétant un rejet du système éducatif).

2.1.2 Les critères de repérage des enseignants

En tant que professeur, l'enjeu est de repérer un élève qui est isolé, que ce soit pour des raisons sociales ou scolaires. Lorsque l'élève est en situation de décrochage scolaire effectif, il est facile de le repérer. Mais lorsqu'il est en situation de décrochage scolaire - processus, comment le repérer ? Pour l'isolement social, il en va de savoir à quel degré celui-ci est considéré comme harcèlement scolaire. Ce degré est-il le même pour chaque enseignant ? De plus, un élève isolé en classe ou dans son établissement scolaire ne l'est pas forcément dans la vie, peut-être a-t-il un réseau en dehors de l'école (sport, musique...). Repérer un individu qui souffre et pour notre étude, repérer un élève en situation d'isolement, fait donc appel à notre empathie et à nos capacités d'observation.

Afin d'établir au mieux les critères nous permettant de déterminer un élève isolé d'un élève non isolé, nous avons mis en place un questionnaire à destination de tous les professeurs du secondaire enseignant en France. Les enseignants doivent répondre à la question « Citer cinq critères (au maximum) vous permettant de repérer un élève isolé (en marge du groupe classe) » [[Annexe 2](#)].

Nous avons obtenu 65 réponses et chacun des répondants a donné environ quatre critères. Ce questionnaire a été diffusé à notre réseau professionnel ainsi que sur les réseaux sociaux. Nous pouvons donc penser que les enseignants ayant répondu représentent les conditions d'enseignement dans la France entière, que ce soit en milieu rural, urbain, dans le privé ou dans le public, collège et lycée (incluant les établissements REP). Il est à noter que plus de 95% des répondants sont des enseignants de SVT. Il est important de souligner que cette discipline est propice aux travaux de groupe, notamment lors des travaux pratiques.

Pour analyser les résultats, nous avons regroupé les critères donnés par les répondants en catégories regroupant plusieurs formulations dont le sens était voisin. On distingue deux catégories de critères : des critères relatifs au repérage d'un isolement pour des raisons scolaires ainsi que des critères relatifs au repérage d'un isolement pour des raisons sociales. Nous nommerons ces critères, critère scolaire et critère social. Nous avons ajouté une catégorie mixte car certains critères ne peuvent être discriminés. Le tableau ci-dessous récapitule les données recueillies. Nous avons indiqué le nombre d'occurrence de chaque critère, ainsi que le pourcentage du nombre d'occurrence en fonction du nombre de critère total (240 pour 65 répondants) [[Annexe 3](#)]

A l'analyse des résultats, il apparaît que plusieurs critères sont cités plus régulièrement que d'autres (+ de 5% du nombre total d'occurrences) :

L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe : 15 %

Peu de participation en classe : 12 %

Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation) : 10 %

L'élève est isolé spatialement dans la classe : 10 %

L'élève est isolé du groupe lors des intercours (arrive en avance ou en retard / par en retard) : 10 %

L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé : 8 %

L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades : 5 %

L'élève est isolé par rapport au groupe classe : 5 %

L'élève exprime son mal-être en adoptant des comportements extrêmes (insolence, violence...) ou des postures particulières : 5%

2.1.3 Croisement pour établir nos critères

Afin d'effectuer un premier bilan, avant la mise en place de notre dispositif, nous souhaitons sélectionner certains critères qui nous serviront à repérer les élèves isolés. Pour cela, nous allons croiser les critères de repérage cités par les enseignants et ceux que nous avons relevé lors de nos recherches bibliographiques.

Nous avons choisi de retenir les critères de repérage qui obtenaient le plus d'occurrence parmi les citations par les enseignants, et qui sont des critères de repérage cités par la recherche (repérés par un surlignage en bleu sur le tableau brut d'analyse des résultats [[Annexe 3](#)]). Nous allons présenter les critères choisis et justifier nos choix.

› **« L'élève n'est pas choisi pour les travaux de groupe, l'élève refuse les travaux de groupe »**

C'est le critère le plus cité par les enseignants. Il peut traduire aussi bien des situations d'isolement d'origine sociale ou scolaire, qu'il conviendra d'appréhender au cas par cas. D'après nos critères bibliographiques, ce critère fait référence à la catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Activité dans la classe », critère « se retrouve seul pour les exposés, personne ne voulant travailler avec lui » (Romano, 2015, pp 99-101). Lors du bilan initial, ce critère sera validé grâce à notre observation ainsi qu'à un échange avec l'équipe pédagogique. Puis lors du bilan final, il pourra être mesuré objectivement grâce à notre questionnaire élève. Il conviendra de dénombrer combien de fois l'élève a été cité par ses pairs. Si l'élève n'a pas été cité ou cité une fois, il remplira ce critère.

› **« Peu de participation en classe » (pas ou peu de prise de parole)**

C'est le deuxième critère le plus cité par les enseignants, il peut traduire là encore des situations d'isolement social ou scolaire que nous préciserons pour chaque élève. En effet ce critère est une conséquence de différents facteurs. Premièrement, l'élève se repliant sur lui-même peut s'isoler de tout échange, que ce soit avec ses pairs ou avec l'adulte. Ensuite, l'élève peut choisir de ne plus participer car « dès qu'il participe, il est chahuté par les autres élèves, voire moqué ou insulté » (catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Activité dans la classe ») (Romano, 2015, pp 99-101). Enfin, le facteur induisant ce comportement peut être le « manque de motivation » et donc une apathie dans le temps de classe (critère de la banque d'outil référent décrochage référencée par le comité de la Mission de la Lutte contre le Décrochage Scolaire et hébergée sur le site de l'Académie de Metz). Pour valider ce critère, nous nous baserons sur notre ressenti personnel et sur les remarques des autres enseignants de la classe. Car, en effet, un élève peut ne pas éprouver d'intérêt pour une discipline et adopter une attitude passive mais s'investir à l'oral dans une autre.

› **« L'élève est isolé spatialement dans la classe (refus des élèves de se mettre à côté de lui ou isolement volontaire dans un recoin de la classe, généralement à l'avant ou à l'arrière) »**

C'est un critère sollicité à 10 % par les enseignants. Une fois de plus il peut traduire des situations d'isolement social ou bien scolaire que nous ne manquerons pas d'apprécier pour chaque élève. Nous faisons référence ici à la catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Positionnement dans la classe », critères « Tente de se mettre dans les premiers rangs le long du mur » et « Isolé : personne ne veut s'asseoir à côté de lui » (Romano, 2015, pp 99-101). Ce critère sera évalué grâce à l'observation du plan de classe sur cinq séances. Si l'élève est souvent assis seul, en fond de la classe, au premier rang ou le long des murs, nous pourrons valider ce critère. Ce critère pourra être affiné

par l'observation ponctuelle de réflexions et remarques négatives lorsque, en tant que professeur, nous demandons à un élève de se déplacer à côté de l'élève isolé.

- › **« Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de récréation et de cantine) »**

Critère cité à 10 % par les enseignants, traduisant des situations d'isolement social. L'élève qui « se retrouve seul pour manger et [attend] dans la cour » est un élève rejeté du groupe classe (catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Réactions lors des récréations et du temps à la cantine ») (Romano, 2015, pp 99-101). A noter qu'un élève peut être isolé du groupe classe mais avoir des relations amicales avec d'autres élèves de l'établissement ou encore être isolé socialement de l'établissement mais avoir des amis en dehors du système scolaire. Nous validerons ce critère après échanges avec l'équipe pédagogique, notamment avec les conseillers principaux d'éducation et les assistants d'éducation.

- › **« L'élève est isolé du groupe lors des interours (il arrive en avance/en retard en classe et/ou part/arrive après ses camarades) »**

Critère cité une fois encore à 10 % par les professeurs, il met en évidence des situations d'isolement social ou scolaire. Ce critère est la conséquence de l'isolement par rapport au groupe classe. En effet, l'élève va éviter de se montrer seul devant ses camarades, situation où il sera vulnérable ; et c'est en ce sens qu'il va « [tenter] d'éviter l'espace « salle de cours » » (catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Réactions lors des récréations et du temps à la cantine ») (Romano, 2015, pp 99-101). Arriver en retard de manière récurrente peut également être le signe que l'élève est entré dans un processus de décrochage scolaire.

- › **« L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé »**

8 % d'occurrence parmi les critères cités par les enseignants, ce critère traduit des situations d'isolement social. C'est un critère que nous retrouvons dans nos recherches (catégorie « Au niveau individuel », sous-catégorie « Au niveau psychologique », critère « Perd confiance en lui ; se met en retrait, apparaît triste ») (Romano, 2015, pp 99-101). Pour valider ce critère, nous ferons appel à l'observation et à des échanges avec l'équipe pédagogique.

- › **« L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades »**

C'est un critère cité pour 5 % par nos répondants, qui traduit le plus souvent des situations de harcèlement scolaire. Lorsque l'élève est rejeté du groupe classe, il peut adopter une attitude négative vis à vis de ses camarades (ou, réciproquement, une attitude négative vis à vis de ses camarades peut

entraîner le groupe classe à rejeter cet élève). « Les autres élèves parlent de lui de façon négative : propos humiliants et critiques sur son physique ou son mode vestimentaire, le « traitent » en permanence avec des qualificatifs ridicules » (catégorie « Au niveau de la scolarité », sous-catégorie « Relations avec les pairs ») (Romano, 2015, pp 99-101). Ce dernier critère peut être difficile à observer puisque le harcèlement (sous forme de violences verbales et/ou physiques) est très peu présent dans les temps de cours. C'est pourquoi nous nous appuyerons sur les dossiers de la vie scolaire et nous serons vigilants sur le passif de nos élèves. Les ricanements, moqueries et autres remarques lors de la prise de parole d'un élève dans le temps de cours seront également des éléments que nous prendrons en compte.

› **« L'élève est absent »**

Ce critère est peu plébiscité par les professeurs interrogés (2 %), cependant il nous paraît essentiel. En effet, lors d'un processus de décrochage scolaire, l'élève va présenter un fort taux d'absentéisme, des absences souvent injustifiées. C'est un critère que nous avons retrouvé fréquemment au cours de nos recherches bibliographiques. Pour mesurer ce critère, nous consulterons les dossiers et feuilles d'appel de la vie scolaire.

Certains critères n'ont pas été retenus malgré leur récurrence dans les réponses du questionnaire enseignant et bien que retrouvés lors de nos recherches bibliographiques, et ce pour plusieurs raisons. En effet, il est difficile de statuer sur certains critères (malgré une possible observation) sur le temps court de notre mémoire : « L'élève ne s'implique pas dans les apprentissages », « Les résultats scolaires de l'élève baissent en cours d'année » et « l'élève oublie son matériel régulièrement ».

D'autres critères sont basés sur une observation, un ressenti que nous jugeons trop subjectifs : « L'élève exprime son mal-être en adoptant des comportements extrêmes (insolence, violence...) ou des postures particulières » et « L'élève a un look atypique, l'élève se cache derrière sa tenue vestimentaire ».

Les critères « L'élève recherche un contact privilégié avec l'adulte » et « Le niveau scolaire de l'élève se situe dans les extrêmes » sont difficiles à mesurer puisque, dans le secondaire l'élève suit plusieurs enseignements avec différents enseignants. L'intérêt pour la discipline et l'affinité avec un enseignant sont des facteurs qui divergent suivant les disciplines.

Enfin, nous avons toutes les deux adopté en début d'année les règles suivantes : les délégués sont chargés de prendre les fiches d'activité des élèves absents et les élèves absents doivent rattraper leur cours via Pronote pour le cours suivant. De ce fait, il est difficile d'observer le critère « Personne ne prend son travail ni les fiches lorsque l'élève est absent, il ne peut pas rattraper le cours ».

Il est important de souligner que bon nombre d'élèves remplissent un ou plusieurs critères. Cela ne signifie pas pour autant que ces élèves soient des élèves isolés socialement et/ou scolairement et qu'ils subissent un harcèlement scolaire et/ou sont en situation de décrochage scolaire. C'est l'accumulation de différents critères qui permet d'alerter les enseignants et les personnels d'éducation sur une possibilité d'isolement social et/ou scolaire. C'est pourquoi nous avons décidé que pour être identifié comme isolé, il faudra qu'un élève remplisse quatre des huit critères retenus.

Afin d'effectuer nos bilans initiaux et finaux, nous avons mis au point une grille que nous avons rempli pour chacun de nos élèves.

Élèves Critères												
L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe												
Peu de participation en classe												
L'élève est isolé spatialement dans la classe												
Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation...)												
L'élève est isolé du groupe lors des intercoures (arrive en avance ou en retard / par en retard)												
L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé												
L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades												
L'élève est souvent absent												
Total												

Figure 5 : Tableau des critères de repérage des élèves isolés

2.2 Bilan initial : évaluation de la cohésion de groupe

Le bilan initial concernant la cohésion de groupe a été établi entre les mois de novembre et décembre à partir de notre ressenti, de celui de l'équipe pédagogique et d'après certains indicateurs que nous allons détailler.

Nous nous sommes basées sur notre perception de l'ambiance générale de la classe ainsi que sur celles de l'ensemble de l'équipe pédagogique (échanges avec l'équipe pédagogique et ressenti exprimé lors des conseils de classe avec avis des délégués des élèves ainsi que des parents d'élèves). Nous nous sommes appuyées également sur les sanctions et punitions ayant été appliquées au sein de la classe durant le premier trimestre (suivant la fréquence et la nature). On peut trouver un récapitulatif

sur Pronote. Nous avons analysé les causes des punitions : moqueries, manque de respect envers un camarade, absence de travail, etc. : cela peut nous donner des indices quant à la cohésion de groupe, indices que nous avons recoupés avec ceux prélevés dans les feuilles d'appel (nombreuses absences d'un élève en particulier, de plusieurs élèves toujours les mêmes, d'élèves différents mais absences fréquentes...) et dans les dossiers scolaires de nos élèves (remarques, avis de l'équipe pédagogique).

LYCEE ALBERT CAMIUS NIMES - Mme COTTEREAU JULIE

Mes données Outils pédagogiques Notes Bulletins Compétences Résultats Vie scolaire Stage Rencontres Parents/Profs Emploi du temps Communication

Feuille d'appel Dossiers de la vie scolaire Punitions Incidents Récapitulatifs

Récapitulatif Punitions Sanctions

Critères de sélection

- Uniquement les élèves dont l'âge est inférieur à
- 18
- Filles Garçons
- Motifs sanction (Tous)
- Sanctions

Elèves	Classes	Né(e) le	Régimes	Avert.	Blâme	Exclu étab	Exclu class
BAY PAUL	508	18/12/2004	DEMI-PENSIONNAIRE AU TICKET	-	-	-	-
BOUNEZOU Mohamed-Ezzene	508	26/07/2008	DEMI-PENSIONNAIRE AU TICKET	-	-	-	-
DEJARDINE Evan	508	18/07/2002	DEMI-PENSIONNAIRE AU TICKET	-	-	-	-
DOHER Lucas	508	13/06/2002	DEMI-PENSIONNAIRE AU TICKET	-	-	-	-
ELIZ Evan	508	18/12/2008	DEMI-PENSIONNAIRE AU TICKET	-	-	-	-

Figure 6 : Capture d'écran du logiciel Pronote pour la classe n°5

Nous avons aussi analysé le plan de classe réalisé sur cinq séances : sont-ce toujours les mêmes élèves qui s'installent ensemble, y a-t-il un ou des élèves qui se retrouvent systématiquement à l'écart, y a-t-il un groupe, plusieurs groupes formés...

Enfin, nous avons utilisé notre grille de critères élèves afin d'évaluer le nombre potentiel d'élèves isolés. Notre interprétation étant : plus une classe contient d'élèves potentiellement isolés, plus la cohésion de groupe sera jugée faible.

⇒ *La cohésion de groupe sera évaluée selon cinq niveaux*

- *Très faible*
- *Faible*
- *Moyenne*
- *Forte*
- *Très forte*

2.3 Dispositif mis en place

2.3.1 Axes et objectifs visés

Nous avons à ce stade défini un moyen de repérer les élèves dits isolés, en situation de harcèlement scolaire ou de décrochage scolaire. Nous allons maintenant définir le dispositif mis en place dans le but d'intégrer ces élèves au groupe de classe.

Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire qu'un levier pour lutter contre le décrochage scolaire et le harcèlement scolaire était l'amélioration du climat scolaire. Lequel climat scolaire, dans sa définition multidimensionnelle, peut être influencé à différents niveaux, comme par l'amélioration du climat de classe. Par suite, nous avons vu que pour travailler à l'amélioration du climat de classe, il était nécessaire de développer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe classe et donc la cohésion de groupe. Pour ce faire, le moyen que nous avons choisi de développer dans ce mémoire est la mise en place de travail coopératif sous forme d'intelligence collective.

Si l'on croise les objectifs relevés dans la première partie de ce mémoire, complétés par les objectifs inhérents aux critères de repérage des élèves en situation d'isolement social ou scolaire, avec les compétences coopératives, l'on comprend comment la mise en place de travail coopératif permet d'agir en faveur de l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe. Nous pouvons ainsi définir notre dispositif.

Objectif visé		Compétence coopérative travaillée
Lutter contre le décrochage scolaire		
1	Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant la socialisation et l'apprentissage des élèves	<ul style="list-style-type: none"> › Exprimer ses idées de façon claire › Justifier ses idées ou opinions
<p>→ Constitution de binômes ou petits groupes dans lesquels chaque élève doit s'exprimer pour avancer : cela favorise l'émergence de conflits cognitifs nécessaires à la remise en cause de ses propres représentations, pour pouvoir alors construire une nouvelle représentation</p> <p>→ Mise en commun en fin de séance, rendu de travail de groupe dans lequel chaque idée est argumentée</p>		
2	Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves	› Participer à parts égales
<p>→ Attribution de rôles cohérents avec les compétences de chacun</p> <p>→ Mise en commun en fin de séance assurée par les élèves à tour de rôle</p>		
3	Développer le collectif classe	› Construire avec les idées des autres
→ Fractionner la notion à développer en une somme de tâches réparties entre les groupes / binômes, dont chacune est nécessaire à la compréhension générale		
4	Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien	› Encourager ses coéquipiers
→ Veiller à ce que la constitution des groupes ou binômes puisse être bénéfique à chaque coéquipier		
5	Développer l'esprit collectif par le travail en petit groupes autour d'un projet commun	› Mettre en relation différents points de vue
→ Proposer des situations problèmes nécessitant une réflexion et la mise en commun des connaissances et compétences pour sa résolution		

Lutter contre le harcèlement scolaire		
6	Développer le sentiment d'utilité chez les élèves	<ul style="list-style-type: none"> › Être responsable par rapport à la tâche proposée › Aider ses coéquipiers
→ Favoriser l'entraide, c'est-à-dire la réciprocité en mettant en avant les compétences de chacun par la création de binômes ou groupes d'élèves aux compétences complémentaires		
7	Agir contre l'humiliation d'un élève par le groupe classe, le rejet d'un camarade	<ul style="list-style-type: none"> › Exprimer ses émotions ou ses sentiments › Eviter de couper la parole
→ Mettre en place des règles de classe imposant le respect de tous les camarades		
8	Agir pour un climat apaisé et serein	› Respecter l'espace de l'autre
→ Organiser les différentes activités dans le temps et dans l'espace pour permettre à chaque élève de travailler sereinement		
→ Laisser les élèves libres de s'asseoir où ils le souhaitent, là où ils se sentent à l'aise		
9	Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe	<ul style="list-style-type: none"> › Accepter les différences › Reconnaître quand l'autre a raison › Respecter le point de vue de l'autre
→ Mettre en valeur les différences des élèves en soulignant les complémentarités		
10	Développer les compétences relationnelles et sociales des élèves	<ul style="list-style-type: none"> › Demander la parole et attendre son tour › Ecouter les autres › Faire des concessions
→ Valoriser les bons comportements : respect des camarades, respect des règles de classe		
→ Reprendre systématiquement les comportements déplacés pour créer des habitudes sociales et relationnelles adaptées		
Améliorer le climat de classe		
11	Favoriser la sécurité scolaire	› Critiquer les idées et non la personne
→ Organiser des temps d'échange		
→ Intervenir au sein des groupes / binômes pour aider les élèves à distinguer idées et personnalité		
12	Favoriser l'engagement	› Encourager ses coéquipiers
→ Stimuler les élèves à s'encourager mutuellement dans le respect de la réciprocité		
Développer la cohésion de groupe		
13	Aider à la formation du groupe classe	› Inclure tout le monde dans le groupe
→ Être attentif à la constitution des groupes / binômes		
→ Changer de stratégie de constitution des groupes / binômes : par affinité, par niveau de compétence : hétérogène, homogène...		
14	Renforcer la cohésion du groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> › Etablir un consensus › Synthétiser en dégagant l'essentiel
→ Expliciter le principe du consensus et faire vivre aux élèves des situations dans lesquelles le consensus est nécessaire pour qu'ils en comprennent l'intérêt		
→ Mettre en place des temps de brainstorming suivis de tri / catégorisation pour travailler la synthèse à partir d'idées collectives		
15	Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul	› Réfléchir avec les autres
→ Fractionner la notion à développer en une somme de tâches réparties entre les groupes / binômes, dont chacune est nécessaire à la compréhension générale		
Développer le sentiment d'appartenance		
16	Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble	<ul style="list-style-type: none"> › Bien exercer son rôle › Demander des éclaircissements › Reformuler
→ Organiser le vivre ensemble		
→ Développer les interactions entre les élèves en proposant les techniques de demande d'éclaircissement et de reformulation en vue de leur appropriation par les élèves		

2.3.2 Dispositifs et moyens appliqués

Nous avons mis en place, dans nos enseignements, des activités et travaux pratiques (TP) où les élèves collaborent en binôme, en groupe et/ou croisent leurs apprentissages pour construire ensemble une notion. Nous allons présenter quelques exemples de moyens mis en place.

2.3.2.1 Travaux pratiques de type : TP mosaïque

On peut citer par exemple les « TP mosaïque » qui illustrent le concept de travail coopératif pour lequel la part de chaque élève ou groupe d'élèves est indispensable au travail de la classe.

Concrètement chaque groupe d'élèves va étudier un cas, l'étude de l'ensemble des cas permettant de construire la notion. Ainsi le « TP mosaïque » s'organise en deux temps : « dans un premier temps, les élèves réalisent des recherches ou des manipulations visant à saisir des informations concernant une partie d'une problématique commune à la classe » (Boyat, 2012). Le deuxième temps permet la mise en commun de la part de chacun pour qu'elle bénéficie à tous. Ce deuxième temps peut se dérouler de différentes manières. Ce peut être une mise en commun à l'oral devant la classe où chaque groupe (ou bien un rapporteur par groupe) passe au tableau pour présenter les résultats de son activité. Ce peut être un travail de type groupe spécialiste / groupe généraliste. Dans ce cas au moment de la mise en commun « de nouveaux groupes de travail sont formés avec un élève de chacun des groupes précédents ; durant ce deuxième temps, les élèves mettent en commun le résultat de leur recherche pour construire une réponse complète à la problématique commune » (Boyat, 2012).

Par exemple, pour terminer le thème 3 « Corps humain et santé » en seconde, nous avons travaillé sur les accidents musculo-articulaires. Chaque groupe a étudié les structures musculo-articulaires à un niveau différent. Un groupe a dilacéré des fibres musculaires pour observer la structure cellulaire du muscle au microscope. Un autre groupe a étudié à partir d'un modèle, le fonctionnement d'une articulation et les différentes structures anatomiques qui la composent. Un troisième groupe a effectué une dissection d'une cuisse de grenouille, reproduit des accidents musculo-articulaires (déchirure musculaire, fracture osseuse, arrachement tendineux, luxation...) et observé les conséquences fonctionnelles. C'est la mise en commun à la fin du cours sous forme d'exposé oral qui a permis à la classe entière de comprendre ce qu'était une articulation, de quoi elle était composée, comment les différentes structures s'organisaient entre elles pour produire un mouvement et quelles étaient les conséquences fonctionnelles d'un accident musculo-articulaire.

2.3.2.2 Brainstorming

Nous avons également mis en place des « brainstorming » ou « remue-méninges », dans sa version francophone. C'est « une technique de créativité qui permet de résoudre des problèmes et qui se pratique en groupe sous la direction d'un animateur. Le principe est la création d'idées nouvelles par la confrontation des idées entre elles », d'après le portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Le but étant de mobiliser des connaissances, des acquis, des idées reçues, etc. collectivement puis de les confronter entre elles. Le « brainstorming » fait appel à l'intelligence collective. Dans ce type de travail, toute idée est a priori « bonne », l'essentiel réside dans le tri, l'organisation en rapport avec un objectif, un problème.

Par exemple pour commencer le chapitre 3 du thème 1 en seconde « La biodiversité, résultat et étape de l'évolution », nous avons organisé un brainstorming afin de construire une définition de ce qu'est la biodiversité. Suite au visionnage d'un diaporama présentant les différents niveaux de la biodiversité (non identifiés clairement, aucun texte ni titre proposés) sous forme de photographies, il a été demandé aux élèves de proposer un mot, une phrase, une idée pour définir la biodiversité. Les élèves devaient lever la main et attendre que nous leur donnions la parole, leurs mots ont été inscrits au tableau au fur et à mesure. Les élèves ont ensuite créé des catégories permettant de trier leurs idées. Ces catégories ont permis de mettre en évidence les différents niveaux de la biodiversité (diversité des écosystèmes, diversité spécifique et intra-spécifique, diversité des interactions et même notion d'évolution). La définition trouvée était complète grâce à la participation de chacun.

2.3.3 Durée d'application

Nous avons commencé à mettre en place notre dispositif de travail coopératif dans toutes nos classes en décembre 2018. Nous aurons donc une durée d'application de deux mois et demi (passage des questionnaires élèves) à trois mois (passage des entretiens), périodes de congés scolaires déduites.

2.4 Bilan final : questionnaire à destination de nos élèves

2.4.1 Présentation du questionnaire

Nous avons établi nos critères permettant de repérer un élève isolé scolairement ou socialement. Cependant nous souhaitons à ce stade recueillir le sentiment de nos élèves, pour ne pas nous limiter à notre point de vue, qui est finalement celui d'adultes, enseignants, et donc extérieur au groupe classe. Pour cette raison, nous avons mis au point un questionnaire destiné à nos élèves, afin d'évaluer

la cohésion des groupes classe et donc le degré d'appartenance de chaque élève à son groupe classe [Annexe 4]. Cela nous permettra de repérer les élèves effectivement isolés du groupe classe ainsi que de répondre à une partie de notre objet d'étude, à savoir, quelle est l'efficacité de la mise en œuvre de travail coopératif sur l'amélioration du climat de classe ?

Pour construire ce questionnaire, nous nous sommes appuyées sur un test sociométrique publié par Bégin (Bégin G., 1986).

Nous avons choisi de mettre les élèves en simulation d'une situation dans laquelle ils devraient construire un groupe de travail. Ce groupe fictif devrait travailler sur un projet pendant plusieurs semaines (ceci pour amener les élèves à choisir des camarades avec lesquels ils ont des affinités), projet qui serait évalué en fin de période (ceci pour que les élèves prennent aussi en compte l'aspect résultats scolaires). Nous souhaitons ainsi évaluer l'appartenance ou le rejet d'élèves pour des raisons sociales aussi bien que scolaires. Le questionnaire se veut le plus simple et le plus neutre possible afin d'éviter au maximum les biais. Les élèves ainsi interrogés doivent répondre le plus sincèrement possible, sans risquer de se sentir jugés ou d'avoir à se dévoiler devant leurs camarades. Dans la même optique, nous avons décidé de proposer aux élèves d'aider une professeure extérieure qui fait une recherche, afin que les élèves ne se retrouvent pas dans une relation d'autorité en répondant. Nous souhaitons que les élèves se sentent libres et impliqués afin de recueillir au plus près la réalité de chaque groupe classe.

Afin de repérer nos élèves isolés, et dans l'optique des tests sociométriques, nous avons souhaité connaître les raisons pour lesquelles un élève choisit tel ou tel camarade. Nous avons donc proposé aux élèves de cocher la ou les raisons pour lesquelles ils choisissent tel ou tel camarade. Cela nous permettra de catégoriser et différencier les élèves exclus socialement, scolairement ou les deux :

- | | | |
|---|---|--|
| › Il / elle a des bonnes notes | } | Motivation de choix d'origine scolaire |
| › Il /elle est sérieux / sérieuse | | |
| › On s'entend bien | } | Motivation de choix d'origine sociale |
| › On se voit à l'extérieur de la classe | | |

Nous avons ajouté un item à cocher intitulé « On a l'habitude de travailler ensemble ». Ce dernier nous permet de compléter notre vision en fonction de la réalité de ce qui se passe en classe.

2.4.2 Méthode d'analyse des résultats du questionnaire

Pour analyser les résultats, nous avons créé un tableur grâce au logiciel « Excel » dans lequel nous avons entré pour chaque classe le nom de tous les élèves. Nous avons indiqué le nombre d'occurrences pour chacun ainsi que le nombre de fois où chaque raison est citée. Ainsi nous pourrions visualiser les élèves pas ou peu cités, par comparaison avec ceux qui sont souvent cités. L'analyse

des occurrences des raisons scolaires / sociales nous permettra de distinguer les élèves sollicités pour leurs résultats scolaires mais pas forcément pour leur rôle social et inversement.

Nom des élèves choisis	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)	Nb d'occurrence	Scolaire	Social
TL							0	0	0
ML	9	9	5	2	4	on travaille bien ensemble	9	18	7
KLE	4	3	3	2	3		4	7	5
JL	6	6	5	4	4	c'est mes bff	6	12	9
EL		2	2	2		il est sympathique et	2	2	4
KLU	3	3	4	3	2		4	6	7
MM			1		1		1	0	1
GM	1	1	1	1	1		1	2	2
AO	1	1	1	1	1		1	2	2
JR	12	11	9	2	5		12	23	11

Figure 7 : Extrait du tableau brut d'analyse du questionnaire pour une de nos classes

2.4.2.1 Evaluation de la cohésion de groupe

Afin d'évaluer la cohésion de groupe, nous calculerons l'écart-type du nombre de fois où chaque élève est cité. L'écart-type représente l'écart à la moyenne, c'est-à-dire qu'il permet d'interpréter en termes de dispersion des résultats. Or plus la dispersion est grande, moins la moyenne est représentative. Donc pour ce qui nous intéresse, cela revient à dire que si l'écart-type est grand, alors beaucoup d'élèves sont peu sollicités et beaucoup sont sollicités de nombreuses fois, donc la cohésion de groupe est faible.

⇒ *Interprétation : plus l'écart-type est grand → moins la cohésion de groupe est forte*

Nous pourrions aussi regarder le nombre d'élèves qui ont l'habitude de travailler avec quatre à six camarades et de rapporter ce nombre à l'effectif de la classe, ainsi que la composition des groupes proposés. Cela nous permettra d'évaluer le nombre de groupes différents (certains camarades ne se citent qu'entre eux, peu de groupes ont l'habitude de travailler ensemble...).

Enfin, nous affinerons notre évaluation par l'analyse du questionnaire d'entretien puisqu'une question est consacrée à la perception qu'ont les élèves de l'ambiance de classe.

2.4.2.2 Repérage des élèves isolés

Afin de repérer les élèves isolés, nous pourrions facilement visualiser -grâce à la mise en forme du tableau brut, les élèves qui n'ont pas ou peu été cités et comparer avec ceux qui l'ont été de nombreuses fois.

2.5 Bilan final : entretien à destination de nos élèves

2.5.1 Présentation de l'entretien

L'objectif est ici de **mesurer l'efficacité du travail coopératif sur l'amélioration du climat de classe et sur l'intégration des élèves isolés au sein du groupe classe** (et donc aussi à mesurer l'efficacité de la mise en œuvre de travail coopératif sur la cohésion de groupe). Nous cherchons donc à recueillir le sentiment d'appartenance des élèves -que nous avons repéré comme isolés- au groupe classe, ainsi qu'à voir si ce sentiment d'appartenance se trouve amélioré par la mise en œuvre de travail coopératif. Pour ce faire, nous avons choisi dans ce mémoire de procéder à des entretiens afin de recueillir auprès des élèves eux-mêmes, leur sentiment d'appartenance au groupe classe et l'effet produit par l'expérience du travail coopératif.

En effet, d'après Alain Blanchet et Anne Gotman, (Blanchet & Gotman, 2010, p 7) :

« L'entretien comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur. »

Ainsi l'entretien est une technique qui nous permet de recueillir la parole des interviewés et donc de nous rapprocher au plus près de leur sentiment, d'accéder à leurs conceptions, « à travers lui, la société parle et se parle » (Blanchet & Gotman, 2010, p 14).

Plus particulièrement, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs, pour être sûres d'aborder tous les éléments que nous souhaitons aborder avec nos élèves interviewés, et donner un cadre aux propos recueillis. Nous avons donc mis au point un questionnaire d'entretien. Nous présenterons la construction de ce questionnaire ci-après.

Nous avons choisi d'interviewer des élèves victimes de harcèlement scolaire et / ou en situation de décrochage scolaire, repérés d'après l'analyse de notre bilan initial de repérage des élèves isolés

(grille de repérage des élèves isolés → cinq critères sur huit doivent être remplis) que nous avons croisé avec l'analyse des résultats du questionnaire à destination des élèves. Nous avons aussi choisi d'interviewer des élèves non isolés afin d'obtenir un élément de comparaison qui nous permettra d'interpréter les résultats.

Les entretiens feront l'objet d'un double enregistrement : via la webcam de notre ordinateur (enregistrement sonore uniquement) ainsi que via la fonction dictaphone de notre smartphone. Il est précisé aux élèves interrogés que les entretiens sont totalement anonymes, que leur nom n'apparaîtra pas (nous avons mis au point un procédé d'anonymisation des résultats).

Nous avons choisi de faire des entretiens croisés, c'est-à-dire que nous interviewerons chacune les élèves de l'autre afin d'éviter la relation d'autorité. Il est donc précisé aux élèves que leurs propos resteront confidentiels et n'auront pas d'influence sur une éventuelle évaluation en classe.

Nous avons construit notre questionnaire de manière à ce que chaque objectif visé par le travail coopératif (objectifs détaillés dans la partie « dispositif mis en place ») soit abordé au cours d'une ou de plusieurs questions, en prévision de l'analyse des résultats puisque nous souhaitons mesurer l'efficacité de notre dispositif. [[Annexe 5](#)]

- › **Question n°1 : Nous demandons à l'élève de quelle manière il aime travailler en termes d'interactions (seul, avec le professeur ou à plusieurs camarades).**

Objectif évalué : n°1 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant la socialisation et l'apprentissage des élèves »

- › **Question n°2 : Nous voulons savoir de quelle manière l'élève apprend le mieux c'est-à-dire quel mode de travail selon lui est le plus bénéfique en termes d'apprentissages.**

Objectifs évalués : n°1 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant la socialisation et l'apprentissage des élèves » et n°15 « Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul »

- › **Question n°3 : Nous souhaitons recueillir le sentiment d'utilité de l'élève, savoir quelle valeur il s'attribue.**

Objectifs évalués : n°3 « Développer le collectif classe », n°4 « Habituer les élèves à travailler en binômes ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien », n°5 « Développer l'esprit collectif par le travail en petit groupes autour d'un projet commun », n°6 « Développer le sentiment d'utilité chez les élèves », n°13 « Aider à la formation du groupe classe » et n°14 « Renforcer la cohésion du groupe classe »

- › **Question n°4 : Nous cherchons à savoir comment le travail est réparti lors des travaux en binômes ou groupes.**

Objectif évalué : n°2 « Développer le sentiment d'appartenance et le bien être des élèves »

- › **Question n°5 : Nous souhaitons avoir une idée de quelles sont interactions entre les élèves et de leurs habiletés à ce niveau. Nous voulons savoir s'il existe une entraide entre les camarades/**

Objectifs évalués : n°4 « Habituer les élèves à travailler en binômes ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien », n°6 « Développer le sentiment d'utilité chez les élèves », n°12 « Favoriser l'engagement » et n°16 « Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble »

- › **Question n°6 : Nous souhaitons savoir si l'élève est à l'aise au sein du groupe classe et s'il est impliqué dans les apprentissages.**

Objectifs évalués : n°10 « Développer les compétences relationnelles et sociales des élèves » et n°11 « Favoriser la sécurité scolaire »

- › **Question n°7 : Nous cherchons à recueillir le sentiment de l'élève sur la cohésion de groupe, c'est-à-dire sur le soutien ou non des camarades entre eux.**

Objectif évalué : n°11 « Favoriser la sécurité scolaire »

- › **Question n°8 : Nous cherchons à savoir si l'élève est ou a été victime de harcèlement scolaire par l'empathie dont il peut ou non faire preuve face à une situation dont il est spectateur, et comment quelle serait sa réaction dans ce cas.**

Objectif évalué : n°7 « Agir contre l'humiliation d'un élève par le groupe classe, contre le rejet d'un camarade »

- › **Question n°9 : Nous voulons savoir où l'élève se place spontanément lorsqu'il arrive en classe afin d'interpréter en termes d'isolement social et d'implication dans les apprentissages.**

Objectif visé : n°8 « Agir pour un climat apaisé et serein »

- › **Question n°10 : Nous souhaitons savoir quelles sont les interactions de l'élève avec ses camarades, comment il se sent lui (isolé, intégré...), quel est son niveau d'investissement dans le travail.**

Objectifs visés : n°1 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant la socialisation et l'apprentissage des élèves », n°6 « Développer le sentiment d'utilité chez les élèves », n°9 « Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe et n°13 « Aider à la formation du groupe classe »

- › **Question n°11 : Nous souhaitons offrir un espace de parole à la fin de l'entretien, quand l'élève est à l'aise dans ses réponses pour recueillir des éléments que nous n'aurions pas pris en compte et qui nous intéressent (ambiance de classe, sentiment propre de l'élève...)**

2.5.2 Méthode d'analyse des résultats

Nous devons maintenant mettre au point une méthode d'analyse des résultats. En effet, nous allons au cours des entretiens recueillir un discours, c'est-à-dire, « la production d'un locuteur dans toute situation d'interlocution » (Blanchet A. & Gotman A., 2010, p 89). Analyser un discours revient alors à « sélectionner et à extraire des données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (Blanchet A. & Gotman A., 2010, p 89). Cette analyse comporte une part d'interprétation puisque nous devons découper le discours pour extraire les données recherchées.

Nous retiendrons trois principes dans l'analyse du contenu du discours, qui consiste à « [comparer] les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentation » (Blanchet A. & Gotman A., 2010, p 89) « rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle [...] et auto-suffisant (sans retour nécessaire au corpus) » (Blanchet A. & Gotman A., 2010, p93).

L'objectif de ces entretiens est de mesurer l'efficacité de la mise en œuvre de travail coopératif sur l'intégration des élèves isolés au sein du groupe classe et dans une moindre mesure sur la cohésion de groupe. Nous cherchons donc à recueillir le sentiment d'appartenance des élèves interviewés au groupe classe et à voir si ce sentiment d'appartenance se trouve impacté par la mise en œuvre de travail coopératif. Nous allons devoir identifier les données à extraire des discours. Nous avons initialement choisi de créer des catégories lexicales (le champ lexical correspond à un ensemble de mots relatifs à une même idée, un même thème), en rapport avec les critères de repérage des élèves isolés. Nous pensions transformer cette variable qualitative en variable quantitative en comptant le nombre de mots de chaque catégorie lexicale. Ainsi, pour la mesure du sentiment d'appartenance des élèves par exemple, moins nous aurions retrouvé d'occurrences dans les catégories lexicales créées à partir des critères de repérage des élèves isolés, plus le sentiment d'appartenance au groupe aurait été fort.

Cependant, au vu du matériel dont nous disposons, il nous est impossible d'analyser nos résultats de cette manière. En effet, il n'y a pas suffisamment d'occurrences de mots issus des catégories lexicales anticipées et après étude, nous n'avons pas trouvé d'ajustement satisfaisant. De plus, les questions posées orientent le discours et produisent des mots qu'il est difficile d'interpréter d'une manière purement quantitative. Nous avons donc dû penser une nouvelle méthodologie d'analyse des résultats que nous allons présenter ici.

L'analyse des résultats se fera en deux temps :

- › Le premier temps consistera à évaluer le sentiment d'appartenance des élèves isolés par une analyse qualitative des réponses des élèves aux questions posées lors de l'entretien. En effet chaque question est tournée de manière à recueillir un sentiment, une conception sur un aspect précis du sentiment d'appartenance des élèves ou des habiletés relationnelles des élèves.

⇒ Mesurer le sentiment d'appartenance des élèves isolés

- › Dans un second temps, nous établirons un niveau d'atteinte des objectifs visés par le travail coopératif en procédant à une analyse question par question. Pour cela, nous nous appuierons sur notre méthode de construction des questions de l'entretien puisque à chaque question, un ou plusieurs objectifs visés sont évalués. Les objectifs visés étant classés par catégories (lutte contre le harcèlement scolaire, le décrochage scolaire, développer la cohésion de groupe, le sentiment d'appartenance, améliorer le climat de classe), nous pourrions interpréter l'effet de la mise en œuvre de notre dispositif sur l'intégration des élèves au sein du groupe classe.

⇒ Mesurer l'efficacité de notre dispositif de travail coopératif sur l'amélioration du climat de classe et sur l'intégration de tous les élèves

2.5.2.1 Evaluation du sentiment d'appartenance des élèves isolés

Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire qu'il existait trois composantes pour évaluer le sentiment d'appartenance au groupe d'un individu. Voyons maintenant quelles questions permettent d'évaluer ces trois composantes :

- › Est-ce que le groupe répond aux besoins de l'individu (affiliation, reconnaissance, valorisation)
⇒ questions n°2, 5, 11
- › Est-ce que l'individu répond aux besoins du groupe (part prise dans le dispositif pédagogique, sentiment d'utilité et de valeur personnelle)
⇒ questions n°3, 4, 5
- › Est-ce que l'individu a le sentiment d'être accepté, compris, écouté
⇒ questions n°6, 7, 8, 9, 10

Nous remplirons un tableau dans lequel nous évaluerons ces différentes composantes. Nous interpréterons en termes de niveau de sentiment d'appartenance au groupe : nous donnerons un score de 0 (pas du tout) à 4 (totalement). Ensuite, nous comparerons les résultats obtenus pour les élèves repérés comme étant isolé et pour ceux repérés comme étant intégré.

Tableau brut temps 1 : Comparaison du sentiment d'appartenance des élèves isolés et non isolés au sein du groupe classe														
Composante analysée	N° de question	Recueil												Moyenne
		1A	1B	1C	1D	2A	2B	4A	4B	4C	5A	5B	5C	
Le groupe répond aux besoins de l'individu	2													
	5													
	Total	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
L'individu répond aux besoins du groupe	3													
	4													
	5													
	Total	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
L'individu a le sentiment d'être accepté, compris, écouté	6													
	7													
	8													
	9													
	10													
	11													
Total	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Interprétation en termes de niveau de sentiment d'appartenance au groupe		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / 0 = pas du tout / 1 = dans une faible mesure / 2 = moyennement / 3 = en grande partie / 4 = totalement

Figure 8 : Tableau brut d'analyse du sentiment d'appartenance des élèves interrogés

2.5.2.2 Evaluation de l'efficacité de notre dispositif

Afin d'évaluer l'efficacité de notre dispositif, nous définissons le niveau d'atteinte des objectifs visés selon trois niveaux (atteint, en cours, non atteint). Dans le tableau récapitulant les résultats, nous indiquons le numéro de la question qui nous permet d'évaluer ce niveau. Par la suite, lorsque nous parlons de nombre d'objectifs, nous entendons le nombre de fois où le niveau d'atteinte d'un objectif a été évalué. En effet, certains objectifs sont évalués par l'analyse des réponses à plusieurs questions (trois pour l'objectif n°1, deux pour l'objectif n°4, trois pour l'objectif n°6, deux pour l'objectif n°11 et deux pour l'objectif n°13). Ainsi, à chaque objectif peuvent correspondre deux ou trois niveaux d'atteinte différents. Nous prendrons en compte pour l'analyse le total des niveaux d'atteinte. Autrement dit, chaque niveau d'atteinte comptera pour un objectif.

Nous regrouperons ensuite ces objectifs par catégorie :

- › Lutter contre le décrochage scolaire
- › Lutter contre le harcèlement scolaire
- › Développer la cohésion de groupe
- › Développer le sentiment d'appartenance au groupe classe
- › Améliorer le climat de classe.

Nous établirons des totaux : nombre total d'objectifs atteints, en cours et non atteints par élève, par élève, en distinguant les élèves isolés, les élèves intégrés et l'ensemble des élèves. Nous ramènerons ces chiffres au total des objectifs. L'analyse du total d'objectifs atteints par catégorie nous permettra d'apprécier l'efficacité de notre dispositif

→ *Notre dispositif a-t-il eu un effet sur les missions que nous avons définies ?*

Enfin, pour affiner la réponse à notre objet de recherche, nous comparerons les bilans initiaux et finaux en termes de repérage des élèves isolés, de cohésion de classe et nous les mettrons en parallèle avec l'atteinte ou non des objectifs visés :

⇒ **Comment la mise en œuvre de travail coopératif au sein d'une classe peut agir sur le sentiment d'appartenance de chacun et donc sur la cohésion de groupe, et quelle en est l'efficacité sur l'amélioration du climat de classe et sur l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe ?**

3 Résultats

3.1 Bilan initial

3.1.1 Evaluation de la cohésion du groupe classe et repérage des élèves isolés

3.1.1.1 Classe n°1

La classe n°1 est une classe très hétérogène, tant au niveau scolaire que social. Il y a de nombreux petits groupes. L'atmosphère n'est pas propice au travail, cela a été souligné par tous les professeurs lors du premier conseil de classe : beaucoup de bavardages, de moqueries. De très nombreuses sanctions (26) ont été données au cours du premier trimestre à plus de la moitié élèves (16 élèves sur 34) pour des motifs tels que bavardages, comportement déplacé, insolence. Des plans de classe ont dû être adoptés dans presque toutes les disciplines afin d'obtenir une atmosphère dans laquelle les apprentissages puissent se faire. Peu d'absences relevées. Lors de l'observation du placement spontané des élèves (plan de classe sur cinq semaines), nous avons pu noter de nombreux changements. Les élèves s'installent comme ils entrent dans la classe, c'est-à-dire par petits groupes de camarades qui discutaient ensemble dans la cour de récréation. Plusieurs élèves sont souvent installés seuls. L'élève 1A est arrivé après un mois de cours, il s'est spontanément assis au fond de la salle, isolé. Peu d'élèves s'installent au premier rang. Nous avons dénombré en début d'année huit élèves à risque de décrochage scolaire (dont les élèves 1A et 1B) et trois en situation d'isolement scolaire pour cause de harcèlement scolaire passé ou en cours (à type de mise à l'écart,

dont les élèves 1A et 1C). Il y a donc un élève isolé pour les deux types de raisons (élève 1A). Nous comptons donc 10 élèves isolés sur un effectif de classe de 34 (soit environ 30 %).

⇒ *La cohésion du groupe classe est très faible*

3.1.1.2 Classe n°2

Cette classe est assez homogène quant au niveau scolaire. Les élèves sont studieux, sérieux et très calmes. Cependant il est très difficile de capter leur attention. Très peu de bavardage sont relevés. Les élèves sont solidaires les uns des autres, ils développent rapidement une certaine entraide entre eux. Le conseil de classe évoque des élèves investis, travailleurs et curieux. Peu de sanctions ont été données au cours du premier trimestre, seulement deux à deux élèves différents pour travail non fait. La classe est agréable, c'est un fait relevé par l'ensemble des professeurs. Lors de l'observation du plan de classe, nous avons pu noter que les élèves s'asseyaient généralement aux mêmes places. En effet, les élèves sont en cours pour travailler, c'est une classe très scolaire, tous ont le désir de bien faire, de faire exactement ce que l'on attend d'eux. Cinq élèves ont été recensés comme à risque de décrochage scolaire (dont l'élève 2B), dont quatre pour des raisons d'absentéisme (deux élèves pour raisons de santé, un de ces deux élèves a finalement été scolarisé à domicile, deux autres sans motif particulier). Trois élèves ont été identifiés comme en situation d'isolement social pour des raisons de harcèlement scolaire passé ou en cours (à type de mise à l'écart, dont l'élève 2B). Ce sont donc huit élèves qui sont identifiés comme isolés sur un effectif de 35 (approximativement 23 %).

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée forte*

3.1.1.3 Classe n°4

La classe n°4 est une classe plutôt hétérogène tant sur le niveau scolaire des élèves que sur la provenance des élèves (collèges d'origine et quartiers de Nîmes). C'est pourquoi l'on peut voir différents petits groupes d'élèves dès le début de l'année dont un groupe de trois élèves qui viennent d'Espagne et qui ont des difficultés pour parler la langue française. L'ambiance de classe est plutôt agréable que ce soit sur la dynamique de travail ou sur les échanges entre les élèves, entre les élèves et le professeur. Cependant, l'entraide entre élèves et les échanges entre les petits groupes sont rares voire inexistantes, sauf s'ils sont provoqués par le professeur. Aucune punition ou sanction n'a été donnée dans cette classe durant le premier trimestre. Deux élèves apparaissent comme isolés sur critère social (les élèves 4A et 4C) et trois élèves sur critère scolaire (pour cause d'absentéisme récurrent). Cela porte à cinq le nombre d'élèves potentiellement isolés sur un effectif de 28 (18 % en moyenne).

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée moyenne*

3.1.1.4 Classe n°5

La classe n°5 est une classe avec une dynamique de travail entravée par sept élèves perturbateurs. On note 23 punitions/sanctions dont trois exclusions d'établissement temporaires durant le premier trimestre. La cohésion de groupe se fait autour de ces élèves, ce qui confère à la classe une dynamique d'amusement plus que de travail. Un petit groupe d'élève semble souffrir de cette dynamique. Un élève semble en situation d'isolement social (l'élève 5B) et deux élèves en situation d'isolement scolaire. Soit trois élèves potentiellement isolés pour un effectif de 28 (soit près de 10 %).

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée **faible***

3.2 Bilan final :

3.2.1 Analyse du questionnaire

3.2.1.1 Première évaluation de la cohésion de groupe

Cette première évaluation se base sur l'analyse des résultats du questionnaire que nous avons fait passer à nos élèves [[Annexe 6](#)].

3.2.1.1.1 Classe n°1

Nous pouvons observer que deux élèves n'ont été cités par aucun de leur camarade, huit n'ont été cités qu'une seule fois et neuf ont été cités seulement deux fois. À titre de comparaison, l'élève le plus sollicité l'est douze fois. La moyenne du nombre de fois où les élèves sont cités est de 3,5. Cela permet de mettre en évidence que 19 élèves sur 35 (soit 54 % de l'effectif) sont deux fois moins cités (voire moins) que la moyenne des occurrences. De plus, six élèves seulement (17 %) ont entre quatre et six camarades avec qui ils ont l'habitude de travailler. Il existe donc peu de petits groupes, mais beaucoup d'élèves en interactions fréquentes avec moins de quatre camarades. L'écart-type est de 2,9 ce qui pour une moyenne de 3,5 est assez important.

⇒ *La cohésion du groupe classe est faible*

3.2.1.1.2 Classe n°2

Dans cette classe, un seul élève n'a jamais été cité par ses camarades, deux ne l'ont été qu'une fois et huit ont été cités deux fois. La moyenne du nombre de fois où les élèves sont cités est de quatre. Donc pour la classe n°2, un tiers des élèves (11/33) sont deux fois moins cités que la moyenne. On peut

observer que six élèves sont habitués à travailler avec quatre à six camarades soit près de 20 % de l'effectif. L'écart-type est de 2,3 pour une moyenne de 4, ce qui est peu élevé en comparaison de la classe n°1. Globalement, quelques groupes d'élèves reviennent régulièrement mais ne sont pas exclusifs.

⇒ *La cohésion du groupe classe est moyenne*

3.2.1.1.3 Classe n°4

Sept élèves sont cités deux fois ou moins (trois le sont une fois et quatre deux fois), soit 25% de l'effectif, la moyenne du nombre de citation étant de 4. Notons qu'aucun élève n'est cité par aucun camarade. Tous les élèves ont déclaré avoir l'habitude de travailler avec d'autres élèves : neuf élèves (sur une classe de 28 soit environ un tiers) ont de quatre à six camarades avec qui ils ont l'habitude de travailler. Cela démontre une forte cohésion entre les élèves mais pas nécessairement une cohésion du groupe classe. En effet on note des citations uniquement au sein des petits groupes d'élèves à l'exception des « bons élèves » qui sont sollicités plus largement. Cette cohésion de groupe est assurée par des liens amicaux et par des échanges d'ordre scolaire puisque 41% des raisons de citation d'un camarade sont sociales et 59% sont scolaires. A noter qu'un certain nombre d'élèves ayant un niveau scolaire moyen ou bas (entre 6 et 10 de moyenne générale) se sont vus cités pour des raisons scolaires par leur camarade. L'écart-type est de 1,2 pour une moyenne de 4 ce qui est faible.

⇒ *La cohésion du groupe classe est forte*

3.2.1.1.4 Classe n°5

Huit élèves sont cités deux fois ou moins par leurs camarades (un ne l'est jamais, trois le sont une fois et quatre le sont quatre fois). La moyenne du nombre d'occurrence est de 3,3 : huit élèves soit le tiers de la classe sont deux fois moins cités (voire moins) que la moyenne. Beaucoup d'élèves n'ont pas voulu (ou pu) citer quatre élèves malgré la consigne (sur $24 \times 4 = 96$ occurrences possibles, on en dénombre seulement 79 ; à savoir que cinq élèves ont cité cinq camarades et non quatre). Selon nos critères, un élève est en situation d'isolement social et un autre en situation d'isolement scolaire. La dynamique de travail est bien meilleure qu'en début d'année, les élèves semblent plus investis et les échanges spontanés pour aider un camarade en difficulté sont de plus en plus présents. A noter que ce résultat peut être la conséquence de la réduction de l'effectif de 28 à 24 élèves : au cours du premier trimestre, un élève perturbateur a intégré une nouvelle classe ; au cours du second trimestre, trois élèves dont deux considérés comme étant le noyau du groupe perturbateur ont intégré d'autres

lycées. Aucun élève n'a l'habitude de travailler avec plus de trois camarades. L'écart-type est de 1,8 pour une moyenne de 3,3 ce qui n'est pas très important.

⇒ *La cohésion du groupe classe est moyenne*

3.2.1.2 Sélection des élèves pour l'entretien

A partir du bilan initial réalisé grâce à notre grille de critères et des résultats du questionnaire administré à nos élèves, nous avons sélectionné douze élèves à qui nous souhaitons faire passer des entretiens [[Annexe 7](#)]. Il est à noter que certains élèves ont été sélectionnés mais ont refusé ou n'ont pas pu passer l'entretien.

› **Élève 1A : identifié comme à risque de décrochage scolaire et de harcèlement scolaire**

L'élève 1A présente cinq des huit critères sélectionnés. Une arrivée tardive dans la classe (un mois après la rentrée) explique en partie cela. Mais lorsque nous croisons cette grille avec les résultats du questionnaire, nous pouvons voir que cet élève n'a été cité par aucun de ses camarades. Il est donc isolé du groupe classe. De plus, c'est un élève qui, malgré le soutien apporté par ses professeurs n'est pas enclin aux apprentissages. Il est donc toujours à risque de décrochage scolaire.

› **Élève 1B : identifié comme à risque de décrochage scolaire**

Cet élève ne présente que deux critères parmi les huit. Cependant nous l'avons sélectionné car il est à risque de décrochage scolaire. En effet, c'est un élève intégré socialement au sein de sa classe mais qui ne présente aucune motivation dans les apprentissages et qui se fait régulièrement remarquer pour son absence de travail. C'est un élève qui était déjà très faible en début d'année et dont les résultats baissent régulièrement. Aucun camarade n'a cité cet élève pour des raisons scolaires. Il nous a semblé intéressant d'interroger un élève intégré socialement mais isolé scolairement.

› **Élève 1C : identifié comme à risque de décrochage scolaire et de harcèlement scolaire**

Cet élève présente quatre critères sur huit lors du bilan initial et n'est sollicité qu'une seule fois par ses camarades (pour des raisons sociales). Il est d'ailleurs intéressant de noter que face au questionnaire, cet élève a demandé s'il était obligatoire de proposer quatre noms d'élèves puisqu'il n'avait pas autant d'amis dans la classe.

› **Élève 1D : identifié comme intégré**

L'élève 1D ne remplit aucun des huit critères, il est sollicité 12 fois par ses camarades.

› **Élève 2A : identifié comme intégré**

L'élève 2A ne remplit aucun des huit critères, il est cité 8 fois par ses camarades.

› **Élève 2B : identifié comme à risque de décrochage scolaire et de harcèlement scolaire**

Cet élève présente six des huit critères, il n'a été choisi par aucun de ses camarades.

› **Élève 4A : identifié comme à risque de harcèlement scolaire**

L'élève 4A présente cinq critères sur huit, il est cité deux fois par ses camarades lors du questionnaire.

› **Élève 4B : élève identifié comme intégré**

Cet élève ne présente aucun critère de repérage et il est cité quatre fois par ses camarades pour des raisons autant scolaires que sociales.

› **Élève 4C : identifié comme à risque de harcèlement scolaire**

L'élève 4C présente quatre des huit critères. Il apparaît en début d'année comme un élève intégré au sein de son groupe d'ami. Cependant en cours d'année il est absent pendant trois semaines. A son retour, des remarques et interrogations concernant son physique sont émises par la classe. A partir de ce moment-là, l'élève 4C s'est isolé et a affiché un refus de collaborer et d'échanger avec la classe, à l'exception de son petit groupe. L'élève 4C semble donc être isolé socialement du groupe classe. Il est cité trois fois (par son groupe d'amis) dans le questionnaire élève.

› **Élève 5A : identifié comme intégré**

L'élève 5A ne présente aucun des huit critères, il a été cité onze fois par ses camarades.

› **Élève 5B : identifié comme à risque de harcèlement scolaire**

Cet élève présente cinq des huit critères. Il est le seul élève de sa classe à n'avoir été sollicité par aucun de ses camarades.

› **Élève 5C : identifié comme ancienne victime de harcèlement scolaire**

L'élève 5C présente quatre des huit critères. C'est un élève au passif d'élève harcelé. Dans sa classe nous pouvons compter deux élèves avec un passif de harceleur, information connue par l'élève. On note dix journées d'absence au cours du premier trimestre. L'élève 5C cherche à nouer un contact particulier avec le professeur et il s'est confié en exposant son angoisse d'un potentiel harcèlement.

3.2.2 Evaluation du sentiment d'appartenance des élèves sélectionnés

Les résultats des entretiens ont été interprétés pour tenter de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves sélectionnés. Pour chaque question posée, une note de 0 à 4 a été attribuée au discours des élèves en réponse aux trois composantes du sentiment d'appartenance (0 = pas du tout et 5 = totalement) : [[Annexe 8](#)][[Annexe 9](#)]

› **Le groupe répond aux besoins des individus :**

La moyenne pour cette composante est de 1,5/4, c'est-à-dire que pour l'ensemble des élèves interrogés, le groupe répond seulement dans une faible mesure aux besoins des individus. Nous pouvons tenter d'expliquer ce faible résultat par les questions posées qui ne portaient que sur les apprentissages. Il n'y a pas de différence significative entre élèves isolés et intégrés. L'analyse qualitative des entretiens met en évidence que les élèves identifiés comme à risque de harcèlement scolaire cherchent le contact avec l'adulte (élèves 1A, 1C, 2B, 4C, 5B) alors que les élèves intégrés préfèrent travailler seuls pour ne pas être déconcentrés par leur entourage. Les élèves qui ont le moins le sentiment que le groupe répond à leurs besoins sont les élèves 1A et 2B (qui n'ont été cités par aucun de leurs camarades et qui sont à risque de harcèlement scolaire et de décrochage scolaire).

⇒ *Quel que soit le profil de l'élève, le groupe classe ne semble pas répondre aux besoins d'apprentissage des individus.*

› **L'individu répond aux besoins du groupe**

La moyenne pour cette composante est de 2,8/4 : l'individu répond en grande partie aux besoins du groupe. Il faut cependant modérer ce résultat, car à la question « comment le travail est-il partagé ? », tous les élèves ont répondu qu'il l'était de façon égale. Donc sur trois questions comptant pour la moyenne, une est unanime et ne rend pas réellement compte de la valeur personnelle que s'attribue l'élève. Pour cette composante les différences entre élèves isolés et intégrés sont néanmoins significatives. En effet, la moyenne pour les élèves intégrés est de 3,8/4 quand elle est de 2,4 pour les élèves isolés. Ces derniers n'ont pas l'impression d'apporter quelque chose, que ce soit à leur groupe ou à leur classe. Et quand ils disent apporter quelque chose à leur classe, c'est un apport du groupe et non de leur part. Ces élèves, qu'ils soient à risque de décrochage scolaire ou de harcèlement scolaire ont une faible valeur d'eux-mêmes. Ce sentiment est particulièrement marqué pour les élèves 2B et 4A (respectivement 1,3/4 et 1,7/4).

⇒ *Les élèves isolés ont peu le sentiment de répondre aux besoins du groupe quand les élèves intégrés pensent y répondre totalement.*

› **L'individu a le sentiment d'être accepté, compris, écouté**

Pour cette composante, la moyenne est de 2,3/4 c'est-à-dire que les individus ont moyennement le sentiment d'être acceptés, compris, écoutés. Là encore les résultats diffèrent entre les élèves intégrés et isolés, les moyennes sont respectivement de 3,1 et 1,9/4. Ce sentiment est d'autant plus faible pour les élèves 2B, 4C et 5B qui ne se sentent acceptés que dans une faible mesure. Pour une analyse plus qualitative, à la question n°8 « Si tu vois une situation de moquerie envers un élève, comment penses-tu que l'élève se sente ? », ces élèves ont particulièrement fait preuve d'empathie envers la victime. Aucun n'a dit agir sur le vif mais tous les trois ont déclaré aller voir la victime après coup pour lui témoigner de leur soutien. Cela souligne le fait que ces élèves sont à fort risque d'être en situation de harcèlement scolaire.

⇒ *Les élèves isolés ont peu le sentiment d'être acceptés, compris, écoutés alors que les élèves intégrés en ont en grande partie le sentiment de l'être.*

› **Bilan des trois composantes**

Au total, la moyenne de la mesure du sentiment d'appartenance est de 2,2/4 avec un écart significatif entre élèves intégrés et isolés (moyennes de 2,8 et 1,9/4 respectivement). Il faut noter ici d'importantes disparités entre les élèves isolés. Les élèves dont le sentiment d'appartenance dépasse la moyenne ont des particularités : l'élève 1B est à risque de décrochage scolaire mais est intégré socialement. L'élève 1C a su au cours de l'année trouver sa place au sein d'un petit groupe d'amis. Quant à l'élève 5C, il était victime de harcèlement scolaire et a réussi progressivement à s'intégrer au cours de l'année. Il n'est plus lors du bilan final identifié comme isolé. Les élèves 1A, 2B et 4C ont un très faible sentiment d'appartenance au groupe classe. L'élève 1A (moyenne de 1,8/4) déclare se sentir intégré à la classe lors de la dernière question de l'entretien « Comment te sens-tu dans la classe ? ». Cependant, il présente un risque élevé de décrochage scolaire, ce qui explique que la mesure de son sentiment d'appartenance au groupe classe soit faible : il n'est pas intégré au sens des apprentissages et, bien que des camarades lui parlent, il est souvent seul en classe et systématiquement lors de la constitution de groupes de travail. L'élève 2B (moyenne de 0,9/4) n'a aucun contact avec des camarades de sa classe, il est à fort risque d'être en situation de harcèlement scolaire et en souffre, son visage est triste et fermé, il est isolé spatialement au sein de la classe et n'est jamais choisi lors des travaux de groupe. Enfin, l'élève 4C (moyenne de 1,7/4) est en situation de harcèlement scolaire mais a trois amis ce qui lui permet de ne pas être totalement isolé. Cependant, il n'est pas intégré au groupe classe.

⇒ *Les élèves intégrés et certains élèves identifiés comme isolés ont en grande partie le sentiment d'appartenir au groupe classe alors que pour certains élèves identifiés comme isolés ce sentiment est très faible.*

L'élève 1A a un faible sentiment d'appartenance au groupe classe, il est à risque de décrochage scolaire.

L'élève 1B a un sentiment d'appartenance au groupe classe assez développé bien qu'étant à fort risque de décrochage scolaire.

L'élève 1C a un sentiment d'appartenance au groupe classe moyen, il était à risque de harcèlement scolaire à type de mise à l'écart lors du bilan initial.

L'élève 2B a un très faible sentiment d'appartenance au groupe classe, c'est un élève probablement en situation de harcèlement scolaire à type de mise à l'écart.

L'élève 4A a un sentiment d'appartenance au groupe classe moyen, c'est un élève arrivé en cours d'année qui a eu des difficultés à s'intégrer.

L'élève 4C a un sentiment d'appartenance au groupe classe faible, c'est un élève qui est probablement en situation de harcèlement scolaire.

L'élève 5B a un sentiment d'appartenance au groupe classe moyen, c'est un élève très isolé sur le plan social, probablement en situation de harcèlement scolaire.

Les élèves 1D, 2A, 4B et 5A ont un bon sentiment d'appartenance au groupe classe, ce sont des élèves intégrés.

3.2.3 Evaluation de la cohésion du groupe classe

3.2.3.1 Classe n°1

L'ambiance de la classe n°1 est jugée bonne par tous les élèves. De grandes disparités au niveau scolaire sont relevées, mais une cohésion au niveau social apparaît : l'élève 1C dit qu'il « y a moins de groupes » qu'en début d'année, l'élève 1B souligne le fait que les élèves « se [respectent] un peu tous » et il pense que « la classe [...] a une bonne entente ». Enfin l'élève 1A dit « on arrive à peu près tous à s'aider ».

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée forte (ce qui vient modifier clairement l'interprétation liée à l'analyse du questionnaire)*

3.2.3.2 Classe n°2

Le bilan est nuancé pour les deux élèves de la classe n°2. L'élève 2B n'a selon lui, pas réussi à s'intégrer malgré des efforts en début d'année et a fini par accepter la situation. L'élève 2A évoque la présence de deux groupes au sein desquels les camarades sont soudés mais qui n'échangent pas beaucoup entre eux. Il est toutefois satisfait de sa classe (« notre classe elle est trop bien vraiment »).

⇒ *Malgré la présence de deux groupes, les élèves paraissent soudés, la cohésion du groupe classe est jugée forte (ce qui modifie le bilan fait grâce au questionnaire)*

3.2.3.3 Classe n°4

Les trois élèves de la classe n°4 rapportent de nombreuses moqueries et soulignent la constitution de groupes qui ne se mélangent pas. L'élève 4C évoque la notion d'entraide mais la nuance « C'est de l'entraide mais en même temps c'est un peu... un peu moqueur ».

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée **moyenne** (ce qui nuance le bilan fait grâce au questionnaire)*

3.2.3.4 Classe n°5

Les trois élèves de la classe n°5 interrogés font état d'une bonne ambiance de classe. L'élève 5A dit que la classe est agréable et l'élève 5C identifié comme isolé dit même « on est plus une espèce de grande famille entre nous ». L'élève 5B en situation de harcèlement scolaire dit que cela dépend des moments mais n'évoque jamais de liens amicaux avec d'autres camarades. Tous évoquent les élèves exclus en cours d'année comme un événement positif qui a permis d'améliorer la cohésion de groupe.

⇒ *La cohésion du groupe classe est jugée **forte** (ce qui modifie le bilan fait grâce au questionnaire)*

Pour la classe n°1, la cohésion de groupe est passée de très faible à forte entre les bilans initiaux et finaux. La cohésion ne repose pas sur les pratiques scolaires ayant pour objectifs les apprentissages (ce qui explique la différence d'interprétation entre le questionnaire et l'avis des élèves interviewés) mais sur l'entente et l'entraide (peut-être motivés par une bonne entente associée à des disparités très importantes au niveau scolaire).

Pour la classe n°2, la cohésion de groupe est restée forte tout au long de l'année.

Pour la classe n°4, la cohésion de groupe est restée moyenne avec la présence de nombreux petits groupes qui n'interagissent pas entre eux.

Pour la classe n°5, la cohésion de groupe est passée de faible à forte. Ceci peut être expliqué par le départ de certains élèves perturbateurs, et par la mise en place de travail coopératif comme nous allons le voir lors de la présentation des résultats en termes d'évaluation de l'efficacité de notre dispositif.

3.2.4 Evaluation de l'efficacité de notre dispositif

Nous souhaitons savoir dans un premier temps si notre dispositif a eu un effet sur les missions que nous avons fixées. Pour cela, nous comptabilisons le nombre d'objectifs atteint, en cours et non atteints. Nous effectuons un total pour tous les élèves interrogés et nous proposons un pourcentage

pour chaque catégorie en fonction du nombre d'objectifs total (en fait, du nombre de fois où un objectif a été évalué : un objectif peut compter pour plusieurs occurrences selon s'il est évalué grâce à l'analyse de la réponse à une ou à plusieurs questions).

Lutter contre le décrochage scolaire	Non atteint	En cours	Atteint
	20%	24%	55%

La mission est donc majoritairement atteinte pour nos élèves interrogés.

Si l'on compare le nombre d'objectifs non atteints et « en cours » par rapport au nombre d'objectifs atteints, la différence entre nos élèves intégrés et isolés est significative. Pour les élèves identifiés comme isolés, les objectifs atteints sont aussi nombreux que ceux non atteints ou en cours (respectivement 4 et 4). Pour les élèves intégrés, les objectifs atteints sont deux fois plus nombreux que les objectifs non atteints ou en cours (respectivement 6 et 3).

Les compétences mobilisées par le travail coopératif ont été développées chez deux de nos trois élèves identifiés comme à risque de décrochage scolaire : les objectifs visés ont été atteints pour les élèves 1A (5 objectifs atteints sur 8) et pour l'élève 1B (7/8). En revanche le bilan est moins positif pour l'élève 2B, en grande difficulté puisqu'il n'atteint qu'un des huit objectifs visés.

⇒ *Chez nos élèves identifiés comme potentiellement en décrochage scolaire, la mission est en grande partie atteinte. C'est-à-dire que les compétences développées par le travail coopératif ont eu un impact positif sur la lutte contre le décrochage scolaire.*

Lutter contre le harcèlement scolaire	Non atteint	En cours	Atteint
	28%	22%	50%

La mission est atteinte pour seulement la moitié des élèves interrogés. Plus d'un quart n'ont pas développé les compétences nécessaires à l'objectif fixé.

La différence entre élèves identifiés comme isolés et élèves intégrés et ici encore plus nette. En effet, les élèves intégrés ont atteint en moyenne 6,5 objectifs. Seuls 0.5 % d'entre eux ont des objectifs non atteints ou en cours. Pour les élèves isolés, cinq objectifs sont non atteints ou en cours. Deux seulement sont atteints, soit 28 %.

Si nous regardons en détail pour nos élèves identifiés comme potentiellement en situation de harcèlement scolaire, nous pouvons voir que l'objectif de développer le sentiment d'utilité est majoritairement en cours ou non atteint alors qu'il est atteint chez tous les élèves intégrés.

L'objectif d'agir contre l'humiliation d'un élève est atteint ou en cours pour tous les élèves sauf pour l'élève 1B (décrochage scolaire mais intégration sociale).

L'objectif d'agir pour un climat apaisé et serein est atteint pour les élèves 1C, 2B, en cours pour les élèves 1B, 4A et 5C et non atteint pour les élèves 1A, 4C et 5B. Les élèves 4C et 5B expriment bien au cours de leur entretien leurs difficultés à s'intégrer et à se sentir sereins (l'élève 5B exprime régulièrement se sentir « oppressé »).

L'objectif « aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe » n'est pas atteint pour quatre des sept élèves identifiés comme isolés socialement (élèves 1A, 2B, 4C et 5B : ce sont les élèves les plus en difficulté au niveau de l'intégration), il est en cours pour l'élève 5C qui a réussi cette année à s'intégrer progressivement pour ne plus apparaître comme isolé au cours du bilan final. L'objectif est atteint pour les élèves 1C et 4A qui ont un petit groupe d'amis et qui donc se sentent intégrés parmi eux (deux et trois amis respectivement).

Enfin l'objectif « développer les compétences sociales et relationnelles des élèves » est atteint pour trois des sept élèves potentiellement en situation de harcèlement scolaire (1A, 4C et 5C), il est en cours pour deux autres (1C et 5B) et non atteint pour les élèves 2B et 4A.

⇒ *Les compétences développées par le travail coopératif ont permis d'atteindre en grande partie l'objectif d'agir contre les humiliations. Elles ont permis d'œuvrer à agir pour un climat apaisé et serein et développer les compétences relationnelles et sociales des élèves. En revanche, elles n'ont pas été assez développées pour pouvoir développer la valeur personnelle des élèves et les aider à trouver leur place au sein du groupe. Les résultats de la mission de lutte contre le harcèlement scolaire sont amorcés mais les compétences sont encore à travailler.*

Améliorer le climat de classe	Non atteint	En cours	Atteint
	15%	29%	56%

La mission d'améliorer le climat de classe est majoritairement atteinte puisque plus de la moitié des objectifs ont été atteints et que la proportion atteint 85% si l'on y ajoute les objectifs en cours. La différence entre élèves intégrés et isolée est une fois de plus significative : les objectifs sont atteints à près de 100% pour les élèves intégrés contre seulement 30% pour les élèves identifiés comme isolés. L'objectif de favoriser la sécurité scolaire est celui qui pose le plus problème puisqu'il reste non atteint pour les élèves 1B, 4A (élèves en difficultés scolaires mais présentant des relations sociales), 2B et 5B (élèves très en difficulté sur le plan social). L'objectif de favoriser l'engagement est atteint ou en cours pour tous les élèves à l'exception de l'élève 2B.

⇒ *L'amélioration du climat de classe est effective, grâce aux compétences mobilisées lors du travail coopératif.*

Développer la cohésion du groupe classe	Non atteint	En cours	Atteint
	31%	25%	44%

La mission de développer la cohésion du groupe classe n'est pas atteinte. Seuls 44% des objectifs fixés ont été atteints, contre 56% non atteints ou en cours.

La différence entre élèves intégrés et isolés est visible, les élèves intégrés ont atteint les deux tiers des objectifs fixés quand les élèves identifiés comme isolés n'en ont atteint qu'un tiers.

L'objectif de définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul est celui qui pose le plus problème puisqu'il n'est atteint que pour trois élèves (1B, 4A, 5B : élèves isolés), il est en cours pour trois élèves (1A, 1C et 5A) et non atteint pour six élèves dont trois élèves intégrés (1D, 2A et 4B pour les élèves intégrés, 2B, 4C et 5C pour les non intégrés). Cela met en évidence que les élèves qui ne présentent pas de difficultés scolaires ou sociales ne voient pas ce que les autres camarades peuvent leur apporter alors que les élèves identifiés comme à risque de harcèlement scolaire ou de décrochage scolaire ont davantage conscience de l'intérêt du travail coopératif dans les apprentissages et dans les interactions entre camarades. Il apparaît à l'analyse de ces résultats que les élèves intégrés privilégient des interactions entre amis, au sein de groupes. Alors que les élèves en situation de harcèlement scolaire cherchent des interactions mais ne parviennent pas à intégrer un groupe.

⇒ *Les compétences mobilisées pour accomplir la mission de « développer la cohésion du groupe classe » n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés. Les élèves intégrés forment des groupes entre eux et les élèves en situation de harcèlement scolaire souffrent de ne pas pouvoir intégrer de groupe. Il apparaît que le groupe classe n'a pas de réelle identité, la classe regroupant plutôt plusieurs groupes. C'est d'ailleurs ce qui apparaissait lors de l'analyse de la cohésion de groupe.*

Développer le sentiment d'appartenance	Non atteint	En cours	Atteint
	25%	25%	50%

La mission de « développer le sentiment d'appartenance » est amorcée puisque la moitié des objectifs fixés sont atteints et que les trois quarts sont atteints ou en cours.

Une fois de plus, la différence entre élèves intégrés et isolés est nette : pour les élèves intégrés l'objectif est atteint pour trois élèves sur quatre alors que chez les élèves identifiés comme isolés il l'est pour trois élèves sur cinq.

Si l'on analyse dans le détail, l'objectif « Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble » est atteint pour trois élèves isolés (l'élève 1B qui est à risque de décrochage scolaire mais intégré sur le plan social, l'élève 1C qui est parvenu à se lier avec un petit groupe au cours de l'année et l'élève 5C qui n'est plus lors du bilan final considéré comme isolé). Cet objectif est en cours pour deux autres élèves « isolés » (1A et 4A) et n'est pas atteint pour trois élèves : les élèves 2B, 4C et 5B qui sont des élèves en situation de harcèlement scolaire, élèves les plus en difficultés dans nos classes.

⇒ *La mission de développer le sentiment d'appartenance de nos élèves au groupe classe représentée par l'objectif « Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble » est en partie accomplie puisque l'objectif est atteint ou en cours pour plus de la moitié de nos élèves identifiés comme isolés. Seuls trois élèves n'ont pas développé les compétences nécessaires, nos trois élèves les plus en difficultés, ceux qui sont non seulement isolés mais en plus clairement mis à l'écart par le groupe classe.*

Notre dispositif de travail coopératif a permis de développer chez nos élèves de nombreuses compétences, ce qui a entraîné une véritable amorce des missions que nous avons fixées. Ainsi, les missions de lutte contre le décrochage scolaire et d'amélioration du climat de classe sont en bonne voie. Les missions de lutte contre le harcèlement scolaire et de développement du sentiment d'appartenance sont en cours mais ne sont pas aussi avancées que nous l'espérions. Quant à la mission de développement du groupe classe, elle progresse difficilement, c'est celle pour qui notre dispositif est le moins efficace. Aux vu de ces résultats nous pouvons affirmer que notre dispositif, en mobilisant les compétences coopératives, a eu dans l'ensemble un effet positif sur les missions que nous avons fixées.

3.2.5 Conclusion

Si nous comparons les tableaux de repérage des élèves isolés remplis grâce aux critères définis dans la deuxième partie de ce mémoire, nous pouvons voir qu'il y a des améliorations chez la plupart de nos élèves [[Annexe 10](#)]. En mettant en parallèle ces résultats avec l'analyse de l'atteinte des objectifs visés avec la mise en œuvre de travail coopératif, nous pourrions évaluer l'efficacité de notre dispositif sur le sentiment d'appartenance de chacun et donc sur l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe.

En effet, l'élève 1A présentait cinq critères lors du bilan initial, il n'en présente plus que deux lors du bilan final. Il était à risque de décrochage scolaire. Il a atteint de nombreux objectifs fixés dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire, grâce à la mise en place de travail

coopératif, dont les objectifs « Habituer les élèves à travailler en binômes ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien » et « Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun » par exemple. Ceci peut expliquer les différences en termes de validation / non validation des trois critères : l'élève 1A n'est plus isolé spatialement dans la classe, il a des interactions avec ses camarades lors des interours et son visage n'est plus triste, fermé. Son sentiment d'appartenance au groupe est moyen, il lui manque à développer sa valeur personnelle et son sentiment d'utilité notamment.

⇒ *L'élève 1A semble avoir bénéficié du dispositif de travail coopératif mis en place.*

L'élève 1B, identifié comme à risque de décrochage scolaire présentait deux critères et n'en présente plus qu'un, il est désormais choisi lors des travaux de groupe. Il a atteint sept des huit objectifs fixés lors de la mission de lutte contre le décrochage scolaire et il atteint quatorze objectifs visés par la mise en œuvre de travail coopératif quand trois sont en cours et seulement cinq ne sont pas atteints. La notion de valeur personnelle n'est pas très développée et sera à travailler plus précisément. Son sentiment d'appartenance est plutôt bon puisqu'il obtient un score de 2,5/4.

⇒ *Ainsi l'on peut dire que pour cet élève, la mise en œuvre de travail coopératif a permis de développer certaines compétences bénéfiques permettant de contribuer à prévenir un éventuel décrochage scolaire.*

L'élève 1C qui présentait quatre critères n'en présente plus qu'un : cet élève a atteint ou est en cours pour cinq objectifs sur les sept de la mission « lutter contre le harcèlement scolaire », notamment « Agir pour un climat apaisé et serein » et « Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe ». L'objectif de « Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble » est atteint, ce qui peut expliquer que l'élève 1C soit aujourd'hui choisi par certains camarades lors des travaux de groupe, qu'il ne soit plus isolé spatialement dans la classe, qu'il interagisse avec ses camarades lors des interours et que son visage ne soit plus triste et fermé. Son sentiment d'appartenance est jugé moyen, cet élève s'est un peu intégré au cours de la période de mise en œuvre du travail coopératif.

⇒ *Le dispositif semble avoir eu un effet positif sur l'intégration de l'élève 1C.*

L'élève 2B présente toujours six des huit critères. Nous l'avons vu au cours de l'analyse du questionnaire et de l'entretien, c'est un élève en grande difficulté sociale, clairement identifié comme victime de harcèlement scolaire à type de mise à l'écart. Pour cet élève, quatre objectifs seulement sont atteints. C'est un élève pour qui les interactions dans cette classe sont très difficile et qui en

souffre beaucoup. Il faudrait réfléchir à un autre type de dispositif, en relation avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Son sentiment d'appartenance est très faible.

⇒ *L'élève 2B n'a pas bénéficié du dispositif mis en place.*

L'élève 4A présentait cinq critères et n'en présente plus que deux. Treize objectifs visés par la mise en œuvre de travail coopératif sont atteints, sept autres sont en cours. Il a notamment atteint six des huit objectifs de la mission de lutte contre le décrochage scolaire comme « Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun ». Cet élève a aussi atteint les quatre objectifs de la mission « Développer la cohésion de groupe », notamment « Aider à la formation du groupe classe » et « Renforcer la cohésion du groupe classe ». Cela peut expliquer que cet élève ne soit plus isolé spatialement dans la classe, qu'il présente des interactions avec ses camarades lors des interours et qu'il n'ait plus le visage triste et fermé. Son sentiment d'appartenance n'est pas encore très élevé, il s'approche d'un score moyen (1,9/4).

⇒ *Le dispositif semble avoir été bénéfique sur l'intégration de cet élève au sein du groupe classe.*

L'élève 4C présente toujours quatre des huit critères de repérage des élèves isolés. Trois objectifs sont atteints, sept autres sont en cours et treize non atteints. Cet élève n'a atteint aucun des objectifs des missions de développement de la cohésion de groupe et du sentiment d'appartenance. Cependant si le score de son sentiment d'appartenance n'est pas très élevé, il n'est pas aussi bas que celui de l'élève 2B (1,7/4), ce qui s'explique par le fait qu'il a trois amis dans sa classe et qu'il se sent donc intégré auprès de ces deux personnes.

⇒ *Comme pour l'élève 2B, cet élève semble ne pas avoir profité du dispositif de mise en œuvre de travail coopératif et n'est pas plus intégré aujourd'hui qu'au premier trimestre.*

L'élève 5B présentait cinq critères et n'en présente plus que quatre. Deux objectifs sont atteints, neuf sont en cours et douze non atteints. Les missions de lutte contre le harcèlement scolaire, de développement de la cohésion de groupe et du sentiment d'appartenance sont celles qui sont le moins avancées. Le critère qui n'est plus rempli après la mise en œuvre de travail coopératif est « L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades ». Ce critère peut avoir été influencé par notre dispositif en ayant eu une action sur les autres élèves de cette classe, mais il faut aussi prendre en compte que c'est dans cette classe que plusieurs élèves ont été exclus, élèves qui posaient de véritables problèmes de respect des camarades. Le sentiment d'appartenance de l'élève 5B est moyen avec un score de 1,9/4. Une analyse qualitative de l'entretien permet d'avancer une explication à cela : les réponses de cet élève ont été assez ambivalentes quant à ses représentations. Après avoir déclaré à plusieurs reprises être apprécié de ses camarades, à la fin de l'entretien il a dit à propos de

la constitution des groupes « mais souvent quand c'est libre, moi je me trouve tout seul, tout le temps, et je comprends pas pourquoi ».

⇒ *A l'instar des élèves 2B et 4C, c'est un élève pour qui le dispositif de travail coopératif mis en place ne semble pas avoir eu d'influence positive.*

L'élève 5C présentait quatre critères et n'en présente plus qu'un. C'est l'élève qui a le plus progressé quant à son intégration au cours de l'année. Si l'on regarde le nombre d'objectifs en cours et atteints (respectivement 6 et 14), l'on comprend que le travail coopératif lui a permis de développer des compétences intéressantes influençant son intégration au sein du groupe classe. Le score de son sentiment d'appartenance rejoint celui des élèves intégrés, il est de 2,7/4 soit un niveau élevé.

⇒ *Pour l'élève 5C, il semble donc que le dispositif mis en place ait été efficace.*

Nous pouvons maintenant répondre à notre objet de recherche : **comment la mise en œuvre de travail coopératif au sein d'une classe peut agir sur le sentiment d'appartenance de chacun et donc sur la cohésion de groupe, et quelle en est l'efficacité sur l'amélioration du climat de classe et sur l'intégration de tous les élèves au sein du groupe classe ?**

Aux vu des résultats, nous pouvons dire que la mise en œuvre de travail coopératif est plutôt efficace sur l'intégration des élèves au sein du groupe classe. En effet, sur les huit élèves repérés comme isolés lors du bilan initial, cinq ont développé de nombreuses compétences coopératives influençant positivement leur sentiment d'appartenance et leur intégration au groupe. Ainsi, les élèves 1B et 1C sont maintenant choisis lors de la constitution des groupes alors qu'ils ne l'étaient pas avant la mise en œuvre de notre dispositif. Les élèves 1A, 1C, 4A, 5B et 5C qui présentaient un visage triste et fermé lors du premier bilan sont maintenant souriants. Les élèves 1A, 1C et 4A ne sont plus isolés spatialement dans la classe... Par contre, pour les élèves les plus isolés (ceux pour qui la problématique du harcèlement scolaire ressort clairement) le dispositif n'a pas eu d'impact. En effet, leurs difficultés sont grandes : ils présentent le plus souvent un sentiment d'inutilité assez marqué et malgré leurs efforts, ils ne parviennent pas à intégrer de groupe, à développer des interactions au sein de leur groupe classe. Pour ces élèves les plus en souffrance, il faut penser un autre dispositif d'aide.

Si l'on compare maintenant la cohésion du groupe classe avant et après la mise en œuvre de notre dispositif, l'on peut voir que le bilan est nuancé. Deux des quatre classes voient le niveau de cohésion de groupe stable (l'une moyen, l'autre fort), et deux autres voient ce niveau fortement augmenter (pour la classe n° 1 il est passé de très faible à fort et pour la classe n°5 de faible à fort). En effet, si le travail coopératif a clairement eu un impact positif sur les interactions entre élèves, il a pu aussi

renforcer les groupes existants (ou même en créer quand il n'en existait pas). Ainsi des camarades ont pu se rencontrer, travailler ensemble puis apprendre à se connaître et s'apprécier jusqu'à se fréquenter en dehors de l'établissement comme cela a été rapporté par plusieurs élèves au cours des entretiens. En contrepartie, la cohésion des différents groupes s'est renforcée mais n'a pas forcément bénéficié au groupe classe qui est souvent plus une somme de petits groupes qu'un groupe soudé.

Pour terminer, les compétences coopératives mobilisées lors du travail en petits groupes et de l'organisation de temps d'échanges ont permis de contribuer à intégrer au groupe classe des élèves identifiés comme isolés. Les compétences coopératives travaillées lors du développement des pratiques d'entraide inhérentes au fonctionnement de groupe ont permis de lutter contre le décrochage scolaire et d'intégrer des élèves identifiés comme à risque de décrochage. Les compétences visées par la mise en place de règles de classe nécessaires à des pratiques coopératives (respect de tous...) ont permis d'améliorer le climat de classe. Les compétences développées par l'expérience du travail avec des camarades autres que ses amis ont permis de développer les interactions entre les élèves et donc de développer la cohésion de groupe et par là même le sentiment d'appartenance de certains élèves identifiés comme isolés. Ce bilan est toutefois à nuancer car le travail coopératif n'a pas eu d'effet positif sur nos trois élèves les plus en difficulté, ne parvenant pas à développer d'interactions malgré le dispositif mis en place.

4 Discussion

4.1 En termes de cadrage conceptuel

Nous avons choisi de travailler dans ce mémoire sur les élèves isolés car nous souhaitions mettre en place un dispositif permettant d'agir pour leur intégration au sein du groupe classe. Nous avons pour définir la notion d'isolement de certains de nos élèves, utilisé les concepts de décrochage scolaire et de harcèlement scolaire. Le concept de harcèlement scolaire, bien que pouvant être défini à différents niveaux semble pour certains de nos élèves isolés (mis à part les élèves 2B, 4C et 5B) ne pas être réellement adapté. Nous avons cité lors du cadrage conceptuel Dan Olweus, le premier à avoir parlé de *school bullying* dans les années 80. Il précise que le harcèlement c'est aussi « quand personne ne lui parle » (cité par Emmanuelle Piquet, 2017, p20). Et nous considérons, avant d'approfondir nos recherches en réalisant ce mémoire, que les élèves qui n'ont que peu de contact avec leurs camarades étaient victimes de ce type de harcèlement scolaire, celui que nous avons qualifié de harcèlement

scolaire à type de mise à l'écart. Nous sommes donc parties sur cette définition. Elle est, a posteriori, effectivement applicable pour nos trois élèves 2B, 4C et 5B, mais peut-être abusive pour les autres.

Il faut de plus considérer un autre aspect, qui ne ressort pas réellement de notre mémoire, qui est celui des réseaux de chaque élève. En effet, un élève peut être isolé au sein de sa classe mais ne pas l'être dans l'établissement. Ou il peut être isolé dans un établissement scolaire mais développer d'autres réseaux à l'extérieur (autour d'activités culturelles, sportives ou même uniquement des réseaux amicaux ou familiaux...). Enfin, un élève peut être isolé parce que c'est son caractère, sa personnalité, parce qu'il le souhaite. Ce n'est peut-être pas alors un facteur de souffrance, mais simplement un mode de relation aux autres, une manière de vivre sa scolarité.

Quant au décrochage scolaire, même si nous avons pris les avis de l'équipe pédagogique, il aurait été intéressant penser davantage en termes de système éducatif global. Ce pourrait être un axe de recherches futures : comment prévenir le harcèlement scolaire au niveau de l'établissement par la mise en œuvre de pratiques coopératives à plus grande échelle ou par un travail de cohésion des équipes pédagogiques ?

Enfin, ce que nous mettons derrière la cohésion de groupe n'est peut-être pas toujours très clair. Il y a des confusions entre cohésion de groupe et cohésion du groupe classe. En fait, nous avons cherché à intégrer tous les élèves au sein du groupe classe. Pour ce faire, nous avons pensé qu'il fallait améliorer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe (sous-entendu au groupe classe), ce qui donc renforçait par là même la cohésion de ce groupe classe. Finalement, nous nous sommes rendu compte que des groupes au sein de la classe pouvaient être soudés, et les élèves développer un fort sentiment d'appartenance à ce groupe sans que le groupe classe ne soit une entité soudée, un groupe de référence pour nos élèves. Nous aurions donc peut-être dû mieux définir ce que nous entendions par groupe / groupe classe. Il pourrait d'ailleurs être intéressant de développer une nouvelle recherche ou d'orienter nos pratiques dans ce sens : travailler à améliorer le sentiment d'appartenance d'un groupe d'élèves serait déjà un objectif pour lutter contre l'isolement, qu'il soit scolaire ou social.

4.2 En termes de méthodologie

Un premier écueil que nous pouvons faire quant à la méthodologie concerne le questionnaire à destination des enseignants. Il aurait été intéressant de connaître le profil des répondants. Ainsi nous aurions pu demander aux professeurs la discipline qu'ils enseignent, leur département d'exercice, leur ancienneté. Cela aurait permis d'analyser les critères donnés en fonction de la discipline enseignée, de savoir si nous avons réellement des réponses de toute la France, d'analyser les regards en fonction de l'ancienneté. Il pourrait être intéressant de creuser ces aspects-là lors d'une nouvelle étude qui

porterait sur les pratiques mises en place par les professeurs pour lutter contre les phénomènes de décrochage et de harcèlement scolaire qui nous ont intéressées dans ce mémoire.

En ce qui concerne l'évaluation de la cohésion de groupe, nous avons utilisé des indicateurs « maison ». Nous aurions pu faire des recherches plus poussées sur ce sujet pour utiliser un outil déjà développé, peut-être moins subjectif que notre évaluation et donc plus reproductible. De plus, nous avons utilisé des outils d'évaluation différents entre les bilans initiaux et finaux. En effet, nous n'avons pas eu le temps de développer notre questionnaire à destination des élèves avant la mise en place de notre dispositif. Or nous aurions idéalement aimé pouvoir faire un pré- et un post-test avec les mêmes outils (y compris pour le repérage des élèves isolés). La multiplication des outils pour l'évaluation de cette cohésion de groupe a d'ailleurs amené à l'obtention de résultats différents que nous avons dû confronter pour conclure. En effet, les bilans en termes de cohésion de groupe étaient différents en fonction de l'outil utilisé et chaque outil n'est donc pas en lui-même reproductible. C'est en croisant nos données que nous avons pu proposer une interprétation, somme toute subjective.

En ce qui concerne les critères de repérage, nous avons fait des choix que nous avons justifiés lors de la première partie. Après relecture, ces choix apparaissent positifs puisque les critères permettent de mettre en évidence les élèves isolés et traduisent plutôt bien les évolutions constatées au cours de l'année.

Quant à l'entretien et son analyse, il y a des choses à dire. En effet, nous avons déterminé des questions ainsi qu'une méthodologie d'analyse qui n'a pas pu être appliquées aux vues des résultats. Il nous a donc fallu repenser cette étape a posteriori. L'analyse est donc à la fois qualitative et quantitative, ce qui n'est peut-être pas toujours très clair. En revanche, nous avons été agréablement surprises des réponses et de l'attitude des élèves interrogés. En effet, ils ont tous participé de manière volontaire, ils ont été honnêtes et impliqués. Ils ont fait preuve d'une grande maturité (ce fait est aussi à souligner quant à l'administration du questionnaire qu'ils ont pris au sérieux et pour lequel nous n'avons pas eu de réelles surprises lors du dépouillement). Nous avons donc eu à notre disposition un matériel de qualité, en nombre satisfaisant (12 entretiens) pour pouvoir proposer des interprétations et même avancer des conclusions quant à notre dispositif.

En ce qui concerne l'analyse des résultats, il est important de préciser que, bien que nous ayons mesuré l'avancement d'un certain nombre d'objectifs visés par le travail coopératif, nous ne pouvons pas imputer avec certitude les résultats positifs au travail coopératif. En effet, les élèves ont au cours de l'année développé des interactions entre eux, des liens, indépendamment du travail coopératif proposé. De plus, ils ont grandi, mûri. Ils évoluent au sein d'un milieu scolaire en interaction avec

une équipe pédagogique qui elle aussi a joué un rôle auprès de chacun. Enfin, l'individu n'est pas qu'un élève et se construit aussi en interaction avec son milieu social, familial, culturel, etc. à l'extérieur à l'établissement.

Nous avons donc conscience que notre mémoire constitue une initiation à la recherche et non pas une réelle étude scientifique que nous pourrions publier. En ce sens, nous avons appris comment mener une recherche, nous avons pu identifier certains biais, nous avons compris la complexité du processus et nous avons pu éprouver l'importance d'approfondir un sujet pour développer de nouveaux savoirs, découvrir de nouvelles approches. En effet, le regard que nous portons sur les élèves isolés et le travail coopératif a changé. Il n'était pas le même avant et après la réalisation de ce mémoire.

4.3 Parlons de notre dispositif... et de développement professionnel

Faire coopérer nos élèves est quelque chose que nous avons beaucoup apprécié. Cela n'a pas toujours été évident pour eux, l'organisation a parfois été pesante pour nous, mais dans l'ensemble ce sont des pratiques que nous avons pris plaisir à mettre en œuvre.

Si nous devions faire une critique, nous pensons que le temps de mise en place du dispositif était trop court. Nous aurions aimé pouvoir faire coopérer nos élèves plus tôt dans l'année. Cependant nous avons quand même pu observer des résultats.

La mise en place du dispositif nous a appris beaucoup sur la coopération. Nous n'imaginions pas les concepts et notions sous-tendus par ce terme. Nous avons découvert les différentes compétences coopératives, nous avons compris que la coopération devait être pensée, organisée et même clairement exposée à nos élèves. Peut-être est-ce là une critique que l'on peut faire : ne pas avoir suffisamment détaillé les compétences développées par ce type de travail à nos élèves. Nous aurions pu les évaluer sur ces compétences, cela aurait certainement permis de renforcer leur implication et d'améliorer le niveau d'atteinte de nos objectifs. C'est un axe que nous développerons dans nos pratiques professionnelles. Nous avons appris beaucoup pour notre pratique professionnelle : nous savons mieux repérer les élèves isolés et nous avons des moyens à mettre en œuvre pour les aider. Nous souhaitons développer le travail coopératif dans l'exercice de notre métier et grâce à la réalisation de ce mémoire, nous pourrions améliorer des points importants : énonciation claire des objectifs et compétences, plus de rigueur dans l'organisation du dispositif notamment.

4.4 Et pour ouvrir...

Enfin, pour terminer ce mémoire, nous pouvons ouvrir sur de nombreux sujets. En effet, au cours de notre recherche, nous nous sommes posé de nouvelles questions, nous avons découvert d'autres dispositifs...

Lorsque nous avons choisi de travailler sur le sujet des élèves isolés, il nous a fallu définir un levier pour agir. Nous avons initialement pensé à mettre en place un dispositif original, qui aurait permis aux élèves de partager une expérience commune propre à leur groupe classe. Nous pensions que ce pouvait être un moyen de favoriser la cohésion du groupe classe et donc d'améliorer le sentiment d'appartenance de chacun. Nous avons pensé à mettre en place quelques minutes de méditation pleine conscience en début de cours par exemple. Ce serait un sujet intéressant que nous aimerions approfondir.

Au cours de la rédaction de ce mémoire, nous avons pu voir que notre dispositif n'était pas efficace pour les élèves les plus en souffrance, les plus isolés. Une nouvelle recherche permettant de mettre en place un dispositif particulier serait à développer. Nous sommes vraiment attachées à accompagner les élèves dans l'exercice de leurs interactions sociales, et nous ne souhaitons pas être démunies face à des élèves en souffrance qui ne parviennent pas à s'intégrer. Nous pensons qu'il faut créer un projet coordonné avec l'équipe pédagogique. C'est un nouvel axe de recherche sur lequel nous souhaitons travailler.

Ainsi le sujet des élèves en situation d'isolement dans le cadre scolaire est un sujet vaste, qui touche à de nombreuses disciplines et qui mérite une coordination de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Nous avons choisi d'apprendre à nos élèves à coopérer. Nous avons pu approcher la complexité de la coopération et en éprouver certains effets. Dans nos futures recherches, nous ne manquerons pas de développer des pratiques coopératives, mais en relation avec notre équipe pédagogique cette fois.

Bibliographie

- Arino, A.L., Baraize, V., Bernardin, J., Bisson-Vaivre, C., Calmejane Gauzins, C., Chaulet-Mauro, S., Connac, S., Fornéro, S., Fouquet, S., Guyon, R., Loubat, I., Rabut, C., Régnier, J.C., Robo, P., Toquet, M., Tripier, A., Veltcheff, C. & Vincent, J-F. s.d.. *Mémento agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*. En ligne, <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/cooperation/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>, consulté le 01/02/2019
- Bardeau F., 2016, janvier, Intelligence collective dans la classe, *e-novEPS*, n°10, 1-6, En ligne https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps10p3a3bardeau_1453987442611-pdf, consulté en décembre 2018.
- Begin G., 1986, Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle, *Enfance*, 39 (4), 431-444, doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2934>, consulté le 06 mars 2019
- Bender D., Lösel F., 2012, janvier, Les conséquences pour la santé du harcèlement scolaire, *Diversité*, n°167, 215-222
- Berlioz A., 2012, mars, Voir et comprendre les premiers signes, *Cahiers pédagogiques, Décrocheurs, décrochés*, n°496, En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Voir-et-comprendre-les-premiers-signes> (consulté en mars 2019).
- Bernard P-Y., 2011, *Que sais-je, Le décrochage scolaire*, Paris, PUF Presses Universitaires de France
- Bernard P.Y. & Michaut C., 2016, avril, Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire, *Educations & Formations*, n°90, 95-112
- Berktoold J., Geis S. & Kaufman P., 1998, *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*, Washington DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Blanchet A. & Gotman A., 2010, *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Paris, Armand Colin.

- Boyat S., 2012, décembre, Le TP collaboratif comme outil de travail et d'évaluation de la maîtrise de la langue à l'oral, *Lire au collègue*, n°91, En ligne <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=44740>, consulté en février 2019
- Connac S., 2017, *Enseigner sans exclure, La pédagogie du colibri*, Montrouge, France, ESF Editeur.
- Debardieux E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. & Vrand, R., 2012, *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 25 pages.
- Demierre J. & Fleury E., 2013, *Améliorer les sentiments d'appartenance au groupe et d'auto-efficacité par un projet de classe*, Mémoire professionnel de master en arts et diplôme d'enseignement spécialisé, non publié, Haute école pédagogique, Lausanne
- Donckèle, J.-P., 2003, *Oser les pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale.
- Eduscol, 2017, *Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage en France et en Europe*, En ligne <http://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage-en-france-et-en-europe.html>, consulté le 30.04.2019
- Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d., *Le brainstorming collaboratif*, En ligne <http://www.enseignement.be/index.php?page=27852>, consulté en février 2019
- Follea L. & Rawlins-Gaston A., 2014, *Souffre-douleurs... Ils se manifestent*, France, Agence CAPA, film, 69 min.
- Gouvernement, 2017, *Refonder l'école : le décrochage scolaire*, En ligne <https://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire>, consulté en décembre 2018
- Guégan Y., 2010, avril-mai, L'appel de la résistance, *Cahiers pédagogiques, La classe, pour apprendre et vivre ensemble*, n°481, 23-25.

La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, s.d., *Banque d'outils référent décrochage*, en ligne https://www4.ac-nancy-metz.fr/ljo/mllds/fse_ref_banque_outils.htm, consulté en mars 2019

Leblanc A., 2006, *La leçon de discrimination*, Canada, Radio-Canada Info, film, 41 min.

Maccio C., 1997, *Techniques de la vie en groupe*, Lyon, Chronique sociale.

Maslow A., 1972, *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.

Matharan J-L., 2010, *Histoire du sentiment d'appartenance en France, Du XII^e siècle à nos jours*, Paris, L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, s.d., *Décrochage scolaire : état des lieux en France*, CNESCO Conseil Nationale d'Évaluation du Système Scolaire, en ligne <http://www.cnesco.fr/fr/dcrochage-scolaire/indicateurs/>, consulté en novembre 2018

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*, en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid73215/referentiel-competences.html>, consulté en novembre 2018

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018, *Stratégie de prévention et lutte contre la pauvreté : les mesures pour la jeunesse*, en ligne <https://www.education.gouv.fr/cid133971/strategie-de-prevention-et-lutte-contre-la-pauvrete-les-mesures-pour-la-jeunesse.html>, consulté le 30.04.2019

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, 2014, novembre, *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*, Dossier de présentation, En ligne https://www4.ac-nancy-metz.fr/ljo/mllds/documents/Tous_mobilises_pour_vaincre_le_decrochage_scolaire.pdf, consulté en novembre 2018

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, 2011, septembre, L'évolution des métiers en France depuis vingt-cinq ans, *Dares Analyses, publication de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*, n°066, En ligne <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2011-066.pdf>, consulté en novembre 2018

Northway M.L., 1952, *A primer of sociometry*, Canada, University of Toronto Press

Piquet E., 2017, *Le harcèlement scolaire en 100 questions*, France, Tallandier

Réseau Canopé sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, s.d., *Climat scolaire*, En ligne <http://www.reseau-canope.fr>, consulté en novembre 2018

Romano H., 2015, *Harcèlement en milieu scolaire Victimes, auteurs : que faire ?*, Dunod, Paris

Romano H., 2016, *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psycho-sociaux scolaires*, Dunod, Paris

Rousseau N., 2010, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec

Vallin C., 2010, mai, Le bouc émissaire, *Cahiers pédagogiques, La classe pour apprendre et vivre ensemble*, n°481, 41-42.

Annexe 1 : Liste des compétences coopératives

Les compétences coopératives :

Les compétences coopératives cognitives :

- Exprimer des idées de façon claire
- Justifier ses idées et ses opinions
- Exprimer ses émotions ou ses sentiments
- Nuancer son opinion
- Écouter les autres
- Demander des éclaircissements
- Réfléchir avec les autres
- Mettre en relation différents points de vue
- Construire à partir des idées des autres
- Reformuler
- Synthétiser en dégagant l'essentiel
- Respecter le point de vue de l'autre
- Critiquer les idées et non la personne
- Reconnaître quand l'autre a raison
- Établir un consensus

Les compétences coopératives relationnelles et sociales

- Éviter de couper la parole
- Demander la parole et attendre son tour
- Utiliser un ton de voix acceptable
- Travailler sans déranger les autres
- Accepter les différences
- Inclure tout le monde dans le groupe
- Encourager ses coéquipiers
- Respecter l'espace de l'autre
- Partager le matériel
- Participer également
- Aider ses coéquipiers
- Être responsable par rapport à la tâche proposée
- Bien exercer son rôle
- Faire des concessions

(Arino et al., s.d., p.41)

Repérer les élèves isolés en milieu scolaire

Dans le cadre de notre mémoire "Renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe des élèves isolés grâce au travail coopératif", nous cherchons à déterminer des critères permettant de repérer les élèves isolés du groupe classe (pour des raisons sociales et/ou de résultats scolaires).

Merci pour votre participation !

Citer 5 critères (maximum) vous permettant de repérer un élève isolé (en marge du groupe classe) *

Réponse longue

Remarques

Réponse longue

Annexe 3 : Tableau brut d'analyse du questionnaire à destination des professeurs

Tableau brut d'analyse du questionnaire à destination des professeurs → Critères de repérage des élèves isolés			
Critères	Nombre d'occurrence	% du nombre d'occurrence	% du nombre de participants
Scolaires			
Les résultats de l'élève baissent en cours d'année	7	3 %	11 %
L'élève est souvent absent	5	2 %	8 %
Attitude pensive, passive, absente	6	3 %	9 %
L'élève oublie son matériel régulièrement	2	1 %	3 %
L'élève ne s'implique pas dans les apprentissages	6	3 %	9 %
Sociaux			
L'élève est isolé du groupe lors des interours (arrive en avance ou en retard / par en retard)	23	10 %	35 %
L'élève est isolé par rapport au groupe en classe	12	5 %	18 %
Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation...)	25	10 %	38 %
L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades	12	5 %	18 %
L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé	18	8 %	28 %
L'élève exprime son mal-être en adoptant des comportements extrêmes (insolence, violence...) ou des postures particulières	12	5 %	18 %
Personne ne prend son travail ni les fiches lorsque l'élève est absent, il ne peut pas rattraper le cours	4	2 %	6 %
L'élève a un look atypique, l'élève se cache derrière sa tenue vestimentaire	4	2 %	6 %
L'élève recherche un contact privilégié avec l'adulte	4	2 %	6 %
L'élève exprime clairement son mal être	1	0 %	2 %
L'élève est timide, discret, silencieux	13	5 %	20 %
Grande pauvreté, handicap	1	0 %	2 %

Mixtes			
L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe	36	15 %	55 %
Le niveau de l'élève se situe dans les extrêmes	4	2 %	6 %
L'élève est isolé spatialement dans la classe	23	10 %	35 %
Peu de participation en classe	29	12 %	45 %

Annexe 4 : Questionnaire à destination des élèves

Nom, Prénom :	Classe :
---------------	----------

Professeure dans le second degré, je fais une recherche sur le travail coopératif. Dans le cadre de mon mémoire de recherche, j'ai besoin de vos réponses. Merci par avance pour votre implication.

➔ *Dans le cadre d'un projet, imaginons que vous devez travailler en groupe. Ce travail durerait plusieurs semaines et serait évalué. Citez 4 élèves de votre classe avec qui vous souhaitez travailler pour ce projet :*

Nom des élèves choisis	Cocher la ou les raison(s) pour laquelle / lesquelles vous souhaitez travailler avec l'élève					
	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)

Annexe 5 : Questionnaire pour l'entretien à destination des élèves

N° question	N° objectifs évalués	Question
1	1	Comment est-ce que tu aimes travailler en classe (en SVT et dans les autres matières) ? <i>En binôme, en groupe, seul, en interaction avec le professeur</i>
2	1 / 15	Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux et pourquoi ? <i>Seul, avec un ou plusieurs camarades ?</i>
3	3 / 4 / 5 / 6 / 13 / 14	Qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ? <i>Quels sont tes points forts, points faibles ?</i> Dans le cadre d'un travail coopératif, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à la classe ? <i>Dans le cadre d'un travail en binôme, quel a été ton apport : énoncer un exemple concret pour faire comprendre à l'élève</i> <i>Faire parler de la notion de synthèse / consensus à partir des idées de chacun (sinon nous n'abordons jamais la compétence 14)</i>
4	2	Quand tu es en binôme, comment le travail est-il partagé ? <i>Pas seulement sur une tâche mais dans le temps</i>
5	4 / 6 / 12 / 16	Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, que fais-tu ? <i>Demandes-tu de l'aide ? à qui ?</i> <i>Est-ce que tu aimerais demander de l'aide à ton camarade ? Pourquoi ne le fais-tu pas ?</i> Qu'est-ce que cela te fait (que ressens-tu, que penses-tu) si ton binôme te demande de lui expliquer lorsqu'il ne comprend pas ?
6	10 / 11	Qu'est-ce que tu fais lorsque tu souhaites répondre à une question spontanément, ou poser une question lorsque tu ne comprends pas ? (O10&O16) <i>Est-ce que tu lèves la main ? Si non, pourquoi ? Aimerais-tu le faire ?</i> Comment te sens-tu quand le professeur te demande de répondre à une question devant toute la classe sans que tu aies levé la main ?
7	11	Le professeur pose une question et un élève essaie de répondre mais il se trompe, quelles sont les réactions possibles de la classe ? du professeur ?

		<i>Est-ce tu penses que les autres élèves ou le professeur risquent de se moquer de lui ?</i>
8	7	Si tu vois une situation de moquerie envers un élève, comment penses-tu que l'élève se sent ? Comment te sens-tu ? Si tu étais le professeur, comment réagirais-tu ?
9	8	Quand tu arrives dans la classe, où vas-tu t'asseoir ? <i>Pourquoi ?</i>
10	1 / 6 / 9 / 13	Quand il faut constituer des groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ? Pourquoi ? <i>Et si on n'imposait pas le groupe, comment choisirais-tu ton camarade ?</i> Si tu étais le professeur, comment établirais-tu les critères pour former des groupes ?
11		Comment te sens-tu dans la classe ? Comment est l'ambiance de classe ? Est-ce que tu penses qu'il y a eu des changements depuis le début de l'année ?

Annexe 6 : Tableaux bruts d'analyse du questionnaire à destination des élèves

Classe n°1

Nom des élèves choisis	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)	Nb d'occurrence	Scolaire	Social
SA	4	4	4	2	3		4	8	6
PA	2	2	2		1		2	4	2
KB	3	4	4	2	3		4	7	6
MB		1	2	1			2	1	3
SB		1	2	1	1	elle est trop belle en plus c'est elle	2	1	3
SBF	4	5	4	2	3		5	9	6
JB	3	2	4	3	3	elle est belle et drôle	4	5	7
SB	6	7	6	3	4		7	13	9
AC			1				1	0	1
CC	4	4	4	3	3		3	8	7
BC	4	4	4	3	3		4	8	7
JC	1	2	2	1	2	trop drôle	2	3	3
TC	3	3	2	1	1		3	6	3
BD	7	6	6	2	4	il habite très près de chez moi	8	13	8
1B			2	2	2	c'est mes bff	2	0	4
LD		2	2				2	2	2
AF	9	10	7	5	5	elle est belle et drôle	10	19	12
MT		1	1	1			1	1	2
1A							0	0	0
HG			1	1	1	Sympa	1	0	2
FG			1		1		1	0	1
IH	2	2	2	2	2	possède un appart avec des pates,	2	4	4
BI		1	1	1	1		1	1	2
TL							0	0	0
ML	9	9	5	2	4	on travaille bien ensemble	9	18	7
KLE	4	3	3	2	3		4	7	5
JL	6	6	5	4	4	c'est mes bff	6	12	9
EL		2	2	2		il est sympathique et	2	2	4
KLU	3	3	4	3	2		4	6	7
1C			1		1		1	0	1
GM	1	1	1	1	1		1	2	2
AO	1	1	1	1	1		1	2	2
1D	12	11	9	2	5		12	23	11
ET	2	2	2	2	2		2	4	4
DT		4	6	3	3	il est drôle	6	4	9
						Moyenne	3,4		
						Ecart type	2,9		

Classe n°2

Nom des élèves choisis	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)	Nb d'occurrence	Scolaire	Social
IA		2	3	2	2		3	2	5
RA		2	3	2	2		3	2	5
WB		3	3	2	3		3	3	5
FB		1	1	1			1	1	2
AB	2	2	3	2	2		3	4	5
MB	5	3	4	3	2		5	8	7
MCA	1	1	1	1	1		1	2	2
BC		2	2	2	1		2	2	4
AC	2	2	2	1	1		2	4	3
MCO	0	2	1		2	Compétences en informatique	2	2	1
CD	3	4	5	4	4		5	7	9
NE	3	6	5	2	3		6	9	7
MF	3	3	4	4	4		4	6	8
SG	5	7	5	2	4		7	12	7
SH	9	10	6		1		10	19	6
AK	2	4	4	1			4	6	5
SK		3	3		2		3	3	3
CL	5	5	6	6	5		6	10	12
2A	6	6	8	6	8		8	12	14
LL		1	2	1	1		2	1	3
TL	3	3	3	2	1	Elle prend les devants J'aime travailler	4	6	5
LM	2	2	1	1	1	Elle met à l'aise	2	4	2
JN	4	4	4	3	2		4	8	7
2B								0	0
PR	8	8	7	4	3		8	16	11
MR	1	1	2	1	2		2	2	3
JT		2	3	1			3	2	4
LV		1	2	2	1		2	1	4
MV			2	1	1	Elle me suit dans mes idées	2	0	3
EV	4	5	4	1	1		5	9	5
NV	5	6	6	5	5		7	11	11
AW	2	3	3	2	2		3	5	5
EG	5	7	5		2	Prend des décisions pertinentes efficace	7	12	5
						Moyenne	4,0		
						Ecart type	2,3		

Classe n°4

Nom des élèves choisis	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)	Nombre d'occurrence	Scolaire	Social
AZ	1	1	1	1	1		1	2	2
4A		1	2	1	1		2	1	3
N	2	2	3	1	1		5	4	4
FB	3	2	4		1		4	5	4
AB	3	4	5	4	4	clair en explication	5	7	9
SB		1	3	2	3		3	1	5
CRC	5	5	5	3	3		5	10	8
MC		6	6	6	6		5	6	12
4B	4	4	4	4	4		4	8	8
LED	1	1	3	2	1		3	2	5
MEH	3	5	5	4	2		5	8	9
OEI	1	1	2	1	1	parle espagnol	2	2	3
HE		3	4	3	3		4	3	7
TE	4	3	4		3		5	7	4
YG	3	5	6	2	4		6	8	8
HG		1	2		1		2	1	2
CH	2	3	5	3	4		5	5	8
IK	4	5	5	2	4		6	9	7
DM	1	3	3	2	1		4	4	5
IMB	2	1	1	1	1	parle espagnol	2	3	2
LP	2	3	3	4	4		4	5	7
YR		2	2	2	2	parle espagnol	2	2	4
NR	3	3	3	3	3		3	6	6
ER	5	5	5	5	5		5	10	10
YS	4	5	5	5	4		4	9	10
TS	1	3	4	2	1		4	4	6
AT	2	4	2		2		4	6	2
4C	1	2	3	2	1		3	3	5
						Moyenne	3,8		
						Ecart type	1,3		

Classe n°5

Nom des élèves choisis	Il / elle a des bonnes notes	Il / elle est sérieux / sérieuse	On s'entend bien	On se voit à l'extérieur de la classe	On a l'habitude de travailler ensemble	Autre (précisez)	Nombre d'occurrence	Scolaire	Social
AA	3	4	4	2	1		4	7	6
SA	1	3	3	2	1		3	4	5
GA	2	6	5	2	2		6	8	7
MB	2	3	4	2	2		4	5	6
PB			1	1	1	esprit scientifique (petite copine qui a...	1	0	2
DB	3	3	3	1	3		3	6	4
MB	6	4	5	3	1		6	10	8
AB	2	3	3	1	1		3	5	4
HC			1	1	1		1	0	2
EC	2	2	2	1	1		2	4	3
MC	2	2	2	1	1		2	4	3
EC	2	3	3	2	2		3	5	5
LD	3	4	4	2	2		4	7	6
EE		1	2	1	1		2	1	3
MF	3	4	4	2	3	habitude dans toutes les matières	4	7	6
5A	5	6	6	4	2		6	11	10
MM	2	3	3		1	la plus calme	3	5	3
5B							0	0	0
CP	1	1	2	1	2		2	2	3
MS			1	1	1		1	0	2
CS	1	1	3	2	1		3	2	5
OS	2	4	4	1	2		4	6	5
5C	5	6	6	2	1		6	11	8
MT	3	4	6	1	2	meme collègue	6	7	7
						Moyenne	3,3		
						Ecart type	1,8		

Annexe 7 : Grille de critères de repérage des élèves isolés → Bilan initial

Tableau de repérage des élèves isolé (en situation de décrochage scolaire ou de harcèlement scolaire) BILAN INITIAL												
Critères	Élèves											
	1A	1B	1C	1D	2A	2B	4A	4B	4C	5A	5B	5C
L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe	X	X	X			X	X				X	
Peu de participation en classe	X	X	X			X	X					
L'élève est isolé spatialement dans la classe	X		X			X	X		X		X	
Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation...)	X		X			X	X		X		X	X
L'élève est isolé du groupe lors des interours (arrive en avance ou en retard / par en retard)						X					X	X
L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé	X		X			X	X		X			X
L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades									X		X	X
L'élève est souvent absent												X
Total	5	2	4	0	0	6	5	0	4	0	5	4

Élève 1A

Comment est-ce que tu aimes travailler en classe, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière : en binôme, en groupe, seul, avec le professeur ?

Pareil.

Comment est-ce que tu penses que tu apprendrais le mieux ?

Je pense avec le professeur.

Pourquoi ?

Parce je suis pas sûr que mes camarades si je demande, il comprend tout. Ca dépend. Par exemple en maths, je connais une personne qui est fort en maths. Des fois je lui demande, et donc il m'explique et je comprends.

Alors c'est plus un souci de compréhension ?

Oui.

Lorsque vous travaillez en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Je sais pas. Je sais pas si je lui apporte quelque chose.

Dans un travail, à ton avis, c'est quoi tes points faibles et tes points forts ?

Mes points faibles c'est le français. Je viens d'Italie. Ca fait deux ans que je suis ici. Pour l'écriture [...]. Mes points faibles c'est si je dois faire un diaporama. Et les recherches, je suis assez fort pour le faire.

Dans le cadre d'un travail coopératif, est-ce que tu as l'impression que toi et ton groupe, vous apportez quelque chose à la classe ?

Oui parce que après, on doit expliquer ce qu'on a fait. Et donc on va devant le tableau, on commence à expliquer ce qu'on a fait, pourquoi on l'a fait.

Du coup tu apportes quoi ?

Des informations. Sur comment faire le travail.

Quand vous êtes en binôme, comment vous partagez le travail ?

Il y a quelqu'un qui fait la partie écrite, et il y a quelqu'un qui [...] le faire sur un ordi, il cherche et il dicte. Et donc il y a celui qui écrit et celui qui fait la recherche.

Donc la main et le cerveau ?

Oui.

Et comment c'est partagé : toujours le même fait ça ou vous échangez ?

Non, après on s'échange

Vous partagez jamais les tâches, c'est-à-dire il y en a un qui fait la question une deux, l'autre fait la question trois quatre ?

Non, jamais.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas quelque chose, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande au prof ou au camarade.

Auquel en premier ?

Au camarade, après au prof. Si mon camarade ne comprend pas, je demande au prof.

Est-ce que ton binôme t'a déjà demandé quelque chose qu'il ne comprenait pas ?

Oui.

Et tu ressens quoi ?

Si j'arrive à lui expliquer, j'essaie. Sinon, si je comprends pas, je lui dis : viens on demande au prof.

Et tu ressens quoi quand tu arrives à lui expliquer quelque chose ?

Que j'ai compris. Que j'ai réussi à transmettre des informations, même si j'ai des difficultés de parler français.

Tu te sens fier ?

Oui.

Lorsque tu souhaites répondre à une question, par exemple le prof pose une question et que tu sais la réponse, est-ce que tu lèves la main pour répondre ?

Pas toujours.

Pourquoi ?

J'ai pas trop envie de répondre.

Pourquoi ?

J'ai jamais trop aimé ça, répondre aux questions orales. Je préfère les écrire.

Tu as peur qu'on se moque de toi ?

Non.

Et quand le prof fait son speech au tableau, qu'il explique des choses, et que toi tu comprends pas vraiment ce qu'il dit ?

Je lui demande. Je lève la main et je demande.

Toujours ?

Oui.

Est-ce que ça t'es déjà arrivé que le professeur t'interroge alors que t'as pas levé la main ?

Oui.

Tu te ressens quoi ?

J'essaie de voir comment je peux répondre. J'essaie de comprendre la question de la prof. Si je comprends pas, je dis j'ai pas compris. Sinon je [...]

Et d'un point de vue ressenti, tu ressens quoi ?

Rien.

Si tu vois une situation de moquerie, par exemple le prof pose une question, un élève répond, un peu à côté de la plaque, et du coup tous les camarades se mettent à rire de lui. Comment tu penses que l'élève il se sent ?

Il se sent mal parce que [il fait] rigoler les autres. S'il s'est trompé dans ses réponses, ça peut arriver à tout le monde, donc ça sert à rien de rigoler.

Et toi tu te sens comment quand tu vois ça ?

J'évite de rigoler.

Tu évites, ça veut dire que tu l'as déjà fait ?

Oui. Ça dépend parce que des fois ça peut même me faire rire. Il y a des gens qui répondent juste pour faire rigoler la classe. Et il y a des gens qui se trompent mais ça fait rire. Moi j'évite de rigoler sur les gens qui se trompent. [...] le type de personnes qui répond pour juste faire rigoler.

Si tu étais le professeur, comment tu réagirais ?

Je dirais aux élèves d'arrêter parce que c'est pas juste de faire ça. Ça peut arriver à tout le monde.

Quand tu arrives dans la classe, tu vas t'asseoir où ?

Le plus au fond. Vers le milieu ou au fond.

Pourquoi ?

Parce que j'ai jamais aimé rester tout devant.

Pourquoi ?

Parce que... Je sais pas. J'ai toujours préféré rester derrière ou au milieu.

Quand il faut constituer des groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Je préfère imposé. Parce que je sais jamais si la personne à qui je demande de venir avec moi, s'il veut ou pas. Il peut me dire non, donc je préfère les groupes imposés, même pour avoir... créer une relation avec les autres gens.

Et si c'était libre, comment tu choisirais tes camarades ?

Je demande aux personnes avec qui j'ai [...]

Que tu aimes bien, donc par affinités ?

Oui.

Et si tu étais le professeur, comment tu ferais les critères pour faire les groupes ?

Ben je mettrais les gens moins forts, je vais essayer de les mettre avec des gens un plus forts pour s'aider.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Très bien.

Comment elle est l'ambiance ?

Elle est bien, la classe, je suis content. On arrive à peu près tous à s'aider.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu des changements depuis le début de l'année ?

Oui parce qu'en début de l'année, je parlais... J'ai changé de lycée en début d'année. Je parlais pas trop avec les gens de la classe. Et au fur et à mesure, je commençais doucement à parler à tout le monde.

Et tu penses que c'est grâce à votre travail en classe et au groupe, ou c'est parce que vous avez sympathisé en dehors, pendant les récréés... ?

[On a] créé des groupes, parce que sinon je parlerais pas avec certains gens de la classe.

Élève 1B

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

J'aime bien travailler en groupe. C'est plus des échanges, etc. C'est plus pertinent, je trouve.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux et pourquoi ?

Je pense que le travail coopératif, on travaille mieux parce qu'on comprend mieux parce que nos amis ou nos... avec qui on travaille nous expliquent mieux que le prof, c'est plus individuel. ET puis le prof, il passe, il est plus à l'écoute et il est plus avec nous.

Donc c'est plus la relation avec le professeur que tu aimes bien dans ce cadre-là, pas la relation avec tes camarades ?

Oui, un peu les deux.

En SVT, vous travaillez souvent en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Euh... En binôme ?

Oui, tes points faibles, tes points forts...

J'ai plus de points faibles donc mon binôme m'aide plus que je l'aide lui.

Et il n'y a pas quelque chose qui te vient en tête que tu pourrais lui apporter, un exemple ?

Non. Pas forcément.

Dans le cadre d'un travail coopératif où chacun a une tâche. Par exemple vous avez fait un travail sur les accidents musculo-articulaires, qu'est-ce que tu penses que toi et ton groupe vous apportez à la classe ?

C'est comme on faisait des choses différentes, on apportait plus de détails. Moi j'étais sur la maquette plutôt et les autres sur la détection, donc ils étaient plus en pratique et nous en réflexion, donc c'est pas le même travail, c'est différent. On s'apportait tous un truc différent.

Tu apportais quelque chose aux autres camarades ou à la classe ?

A la classe. Parce qu'après on passait chacun son tour devant le tableau et on expliquait ce sur quoi on avait travaillé.

Quand tu es en binôme, comment le travail est-il partagé ?

En général, on le partage pas beaucoup, on fait plutôt les tâches une par une ensemble, donc ça va quand même assez vite. Si on partage, c'est plus trop je trouve un travail de binôme.

C'est plus un partage de réflexion ?

Oui.

Donc vous faites jamais : toi tu fais cette question, moi je fais cette question ?

Non.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas quelque chose, qu'est-ce que tu fais ?

Je lui demande, puis en général, il sait.

Et il t'explique ?

Oui.

Est-ce que ton binôme t'a déjà posé une question sur quelque chose qu'il ne comprenait pas ?

Oui.

Et qu'est-ce que ça te fait, qu'est-ce que tu ressens ?

Ça me permet de lui indiquer des choses qu'il ne sait pas forcément.

Et toi, qu'est-ce que ça te fait ?

C'est bien de savoir quelque chose que les autres ne savent pas.

Ça te rend plutôt fière ?

Oui.

Lorsque le professeur pose une question, est-ce que tu vas répondre à cette question ?

Non.

Pourquoi ?

Parce qu'en général, je ne sais pas ou même j'ai pas envie de prendre la parole. Je préfère laisser faire les autres.

Pourquoi ?

Parce que mes réponses ne sont jamais forcément bien. Donc comme dans la classe, il y a beaucoup d'élèves qui sont plus doués, Je trouve que c'est mieux que ce soit eux qui répondent.

Et tu ne penses pas que si tu réponds et que même si c'est pas tout juste, pas tout faux, et qu'il y a quelque erreurs, ça peut aider d'avoir fait des erreurs ?

Oui, si c'est vrai. Faire des erreurs, ça permet d'apprendre mieux, mais c'est vrai que j'y pense pas trop.

Est-ce que tu aimerais lever la main dans la configuration optimale, est-ce que tu aimerais pouvoir le faire ?

Hmm. Après je pense que, oui, poser des questions, ça permet, oui, d'apprendre mieux. Mais je pense pas que ce soit indispensable.

Est-ce que le professeur t'a déjà interrogée alors que tu levais pas la main ?

Oui.

Qu'est-ce que ça fait ?

C'est jamais très bien parce que quand on lève pas la main, c'est qu'on sait pas. Du coup je réponds pas, et elle demande à une autre personne.

Et tu te sens comment ?

Je pense que quand on lève pas la main, c'est qu'on veut pas répondre, pas prendre la parole, donc faudrait plutôt interroger des gens qui lèvent la main.

Tu réponds pas totalement à ma question parce que tu n'as pas compris ou tu ne veux pas répondre ?

Non, c'est parce que je ne sais pas comment expliquer ça. Ben t'as l'impression juste de pas savoir et que les autres ils savent, c'est tout. Je sais pas comment expliquer.

Tu te sens un peu honteuse ?

Non.

Tu vois une situation de moquerie envers un élève. Comment penses-tu que l'élève il se sent ?

Pas bien. En général quand on se moque des autres, c'est pas... Moi j'aimerais pas que ça m'arrive. Quand il y a une mauvaise réponse et que les autres se moquent, c'est jamais plaisant.

Tu penses qu'il se sent... Si tu devais me donner des adjectifs ?

Ben, honteux, oui, il se sent honteux, mal à l'aise.

Et toi tu te sens comment ?

Mal à l'aise. Si on se moque de moi ?

Non, pas si on se moque de toi mais si tu es spectateur d'une moquerie ?

Ah non, pas mal à l'aise mais, ben on regarde et on dit rien.

Ça te fait rien ?

Non. Parce que je suis pas concernée, mais après, oui, j'aimerais pas être à sa place.

Tu participes à ces moqueries ?

Non. Je pars du principe que comme j'aimerais pas que ça m'arrive, je le fais pas aux autres.

Et si tu étais le professeur, et que tu étais face à cette situation, tu réagirais comment ?

Je leur dirais d'arrêter de rigoler. Ça se fait pas.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir spontanément ?

Au fond.

Pourquoi ?

Parce qu'en général au fond c'est plus sympa. Déjà j'aime pas être proche du tableau, et au fond, je sais pas, c'est mieux.

Pourquoi tu n'aimes pas être proche du tableau ?

Parce qu'on est plus proche du prof et il faut vraiment travailler. Il faut vraiment être très concentré quand tu es tout devant.

Tu dis que tu n'aimes pas Mme Michel, c'est ça ?

Non (rire).

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Libre.

Pourquoi ?

Parce que c'est plus sympa de choisir avec qui on est.

Tu les choisis comment ?

Ben, par affinité.

Et si tu étais le professeur, comment tu établirais les critères pour former des groupes ?

Je sais pas.

Tu sais ce que c'est critère ?

Oui. Mais...

Par exemple si tu avais ta classe, et tu es le professeur, comment tu formerais les groupes ?

Si c'est moi qui devais les faire ? Oui, après je pense que je mettrais des personnes qui sont moins... comment dire ? qui ont plus de difficultés avec des personnes qui sont plus à l'aise.

Tu choisirais par compétence ?

Oui.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe et comment est l'ambiance ?

L'ambiance dans la classe, ben ça va, elle est bien, on s'entend tous bien. Au niveau moqueries, ça va, il n'y en n'a pas beaucoup parce que on se respecte un peu tous. Après il y a beaucoup de niveaux différents et des fois c'est pas... Il y a beaucoup de très forts et beaucoup de gens qui sont très faibles. Du coup, ben des fois on se sent inférieur.

Est-ce tu penses qu'il y a eu un changement sur cette ambiance de classe depuis le début de l'année ?

Ben justement je pense que oui, les écarts se sont plus creusés au fur et à mesure de l'année.

Et d'un point de vue purement ambiance, affinités ?

Non, ambiance affinités, je pense que la classe elle a une bonne entente.

Et toi tu te sens bien ?

Oui.

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

Ben en SVT, c'est bien comment on travaille. Ça permet qu'on fasse nous une activité et que les autres puissent nous expliquer celle qu'ils ont fait eux. J'aime bien quand c'est comme ça.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux ?

Ben, je sais pas trop. J'apprends mieux... Comme on fait c'est bien mais je pense que j'apprendrais quand même un peu mieux si on peut tous faire toutes les activités, genre moi je fais une activité et celle que les autres ont fait, je la fais aussi. Ça me permet de voir moi-même...

Comme un atelier tournant ?

Voilà. Comme ça, je pense que ce serait bien aussi.

Pourquoi, parce que quand vous mettez en commun, ça te suffit pas ?

Quand on met en commun, c'est bien, on a l'explication et tout, mais on voit pas vraiment ce qu'ils font eux, enfin, l'activité que c'est.

Lorsque vous travaillez en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

C'est pas que je lui apporte mais on se complète. Au final on fait l'exercice les deux même, donc on comprend ensemble et après on met en commun. Donc on s'apporte pas vraiment...

Tu penses pas que tu as un point fort ou un point faible de plus que ton binôme ?

Non, je pense pas.

Dans le cadre d'un travail coopératif, qu'est-ce que tu penses que vous apportez toi et ton groupe à la classe ?

On apporte nos recherches, ce qu'on a fait. Et on leur explique, on leur montre comment on a fait l'activité. Et voilà.

Tu as l'impression que c'est le groupe qui apporte ça ou toi tu te sens valorisée aussi ?

Non, le groupe.

Quand tu es en binôme, comment le travail est partagé ?

Au début, on va lire chacun de notre côté l'activité, ce qu'on doit faire. Et après, on essaie de voir comment on peut répondre aux questions et on y réfléchit tous les deux.

Donc ensemble, vous faites pas un partage ?

Ça dépend l'activité, mais je sais qu'en SVT on travaille ensemble.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas quelque chose, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande à mon binôme s'il a compris, et s'il a pas compris, je demande au prof.

Est-ce que ton binôme t'a déjà demandé quelque chose qu'il ne comprenait pas ?

Oui.

Et tu ressens quoi ?

Je trouve que c'est normal qu'il me demande, enfin, s'il a pas compris, mon binôme, il me demande.

Tu ressens rien de particulier ?

Je trouve ça normal, en fait, qu'il me demande.

Et imaginons que ce soit récurrent. Il te demande à chaque fois, tout le temps, tout le temps, tout le temps, il demande et il comprend pas.

Be ça veut dire que je peux lui apporter des connaissances, des informations.

Donc ça te rend fière ?

Oui, c'est bien, oui.

Lorsque le professeur pose une question et que tu connais la réponse, qu'est-ce que tu fais.

Ben je dis la réponse. Enfin je lève la main et je dis la réponse.

Systematiquement ?

Non.

Non ?

Ben j'ai pas la réponse tout le temps, donc...

Et justement, s'il présente des notions au tableau et que toi tu ne comprends pas ?

Je demande pas trop. Je demande peut-être après, mais pas devant toute la classe.

Pourquoi ?

Je sais pas. Parce qu'après, elle va expliquer ça à tout le monde, elle va expliquer plus simplement je pense que si elle dit juste à moi. Enfin elle va expliquer d'une certaine manière devant toute la classe, mais si je lui demande moi de m'expliquer personnellement, elle va peut-être prendre plus de temps à m'expliquer, plus de temps pour que je comprenne. Donc je préfère lui demander.

Dans le but de mieux comprendre parce que tu ne veux pas faire perdre de temps à toute la classe ?

C'est pas que je veux pas faire perdre de temps mais je sais que quand je demande devant toute la classe, les profs il vont expliquer plus rapidement, plus simplement que quand je demande personnellement.

Est-ce que ça t'es déjà arrivé que le professeur t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

Oui.

Et ça te fait quoi ?

Ben soit j'ai la réponse et j'avais pas levé la main, je la donne, soit je dis que j'ai pas compris, ou je sais pas.

Ça c'est ce que tu fais, mais ce que tu ressens ?

Je suis un peu gênée, je sais pas trop comment réagir, pas trop comment faire.

Si le professeur pose une question. L'élève répond mais il se trompe. Quelles sont les réactions possibles de la classe ?

Ben il y en a qui peuvent se moquer, ils peuvent rigoler.

Pourquoi ?

Parce qu'il s'est trompé. [...] un peu bête. Du coup il y en a qui peuvent se moquer.

Et si tu vois une situation de moquerie envers un élève, comment tu penses que l'élève se sent ?

Il doit se sentir mal, un peu exclu en quelque sorte.

Et toi, comment tu te sens ?

Ben moi, je rigole pas, parce que ça peut m'arriver à moi. Et ça m'est déjà arrivé. Donc, je rigole pas. Il a pas la réponse, il a pas la réponse, ou il s'est trompé.

Si tu es le professeur et que tu es spectateur de cette situation, tu voudrais qu'il réagisse comment ?

Ca serait bien qu'il gronde ceux qui ont rigolé. Enfin qu'il leur explique que ça se fait pas, qu'ils n'ont pas à rigoler parce que eux-mêmes pourraient se tromper et eux-mêmes pourraient, enfin on pourrait se moquer d'eux et je pense pas qu'ils aimeraient qu'on se moque d'eux.

Ça se passe généralement comme ça ou pas ?

Non.

Pourquoi ?

Je sais pas. Souvent ils laissent faire.

Quand tu arrives dans la classe, tu vas t'asseoir où spontanément ?

A ma place. La plupart du temps, on a des plans de classe.

Et quand il n'y en pas pas ?

Ben à côté de mes amis.

Quand il faut constituer des groupes, tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Ça dépend. Mais libre quand même c'est mieux.

Pourquoi ?

Parce que comme ça je peux choisir les gens avec qui je veux être.

Tu les choisis sur quels critères ?

En fonction de l'affinité.

Et si tu étais le professeur, tu ferais comment ?

Je pense que je les laisserais choisir librement les groupes.

Si tu dois imposer, tu ferais comment ?

Je pense que je mettrais — si c'est des groupes de quatre par exemple — deux personnes en difficulté et deux autre un peu... enfin, meilleures, qui ont de meilleurs résultats.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ? Comment est l'ambiance de la classe ?

Dans la classe, ça va maintenant, je me sens bien.

Maintenant ?

Ben au début de l'année, je parlais pas aux gens de ma classe, en fait. En fait au début de l'année, il y avait des groupes qui se sont créés, et moi j'étais pas trop dans ces groupes. Parce qu'il y en a plein qui se connaissent. Mais ça va maintenant. Enfin il y a moins de groupes, et [autant] ça fait six mois qu'on est dans la même classe, donc... je me suis intégrée en quelque sorte dans la classe.

Comment tu t'es intégrée ?

Ben au fil du temps. Par exemple, quand il y a des groupes qui se font et que je me mets avec des gens avec qui je parlais pas spécialement, ça crée des liens, et puis voilà.

Tu penses que fonctionner en groupe, ça permet... ?

Ben moi en tout cas ça m'a permis de parler aux gens de ma classe.

Élève 1D

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matières, en binôme, en groupe, seul, avec le professeur ?

J'aime bien travailler seul.

Pourquoi ?

Parce que je sais que c'est moi qui fait, donc j'ai pas de doute. Si je me trompe, c'est moi qui fait erreur et pas quelqu'un d'autre. C'est pour ça que j'aime bien travailler par moi-même.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux ?

Tout seul.

En SVT, vous travaillez souvent en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Le travail. C'est juste... on apporte tous les deux nos connaissances et au final... Par exemple, il y en a un qui répond une question et l'autre à une autre. Ça peut aller plus vite parce qu'on peut faire une partie une partie l'autre. Ça peut aussi gagner du temps. Mais, voilà...

Dans le cadre d'un travail coopératif. Par exemple vous avez fait un travail sur les accidents musculo-articulaires, qu'est-ce que tu penses que le groupe apporte à la classe ?

Ben on leur apporte... Eux ils font une partie et nous on leur apporte une partie de plus sur le travail qu'ils ont fait. C'est un gros thème et on fait chacun une partie et comme ça quand on met tous en commun, [...]

Quand tu es en binôme, comment est-ce que le travail est partagé ?

Justement, on essaie un peu d'aller le plus vite possible. Et du coup, il y en a un qui fait la première partie, un qui fait la deuxième. On se partage la moitié.

Quand vous faites la rédaction, est-ce que tu vas relire ce que ton camarade a fait ou non ?

Non, on relit... Mais en général... C'est-à-dire qu'on répond aux questions, mais par exemple quand on rédige on est ensemble. On met juste en commun : oui, là c'est cette réponse, j'ai trouvé ça, j'ai trouvé ça, et après on rédige bien.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Ben je demande à mon binôme, et au final, si lui il a pas compris, on demande à la prof.

Est-ce que ton binôme t'as déjà demandé de lui expliquer lorsqu'il ne comprenait pas ?

Oui. Surtout quand je dis qu'on divise les parties. Quand je fais une partie, s'il a pas compris pourquoi j'ai trouvé ça, je lui explique. Et lui, pareil.

Et ça te fait quoi qu'il te pose une question, qu'il t'interrompe dans ton travail ?

Ça me dérange pas. C'est notre travail après tout.

Et imaginons que ce soit récurrent. C'est-à-dire que à chaque fois que vous faites un TD, il te pose toujours des questions ?

Ça me dérange pas non plus. S'il a pas compris, il faut bien que je lui explique. Je vais pas le laisser comme ça, s'il a pas compris. Enfin, si c'est des questions bêtes, je lui dis [...].

Il y a des questions bêtes ?

Ben parfois il y a des questions qui, oui...

Qu'est-ce que tu fais quand tu souhaites répondre à une question, par exemple le professeur pose une question, tu veux répondre, ou tu comprends pas ?

Soit je lève la main, soit je réponds.

Et s'il explique quelque chose au tableau et que toi tu comprends pas ?

Ça dépend. Il y a des jours où je demande qu'il m'explique, mais il y a des fois où je finis par comprendre par moi-même, je relis et je comprends.

Ça t'es déjà arrivé que le professeur t'interroge alors que tu n'avais pas levé la main ?

Oui.

Tu te sens comment ?

Ben je suis bien obligé de répondre. Mais en fait, moi je lève pas souvent la main. Du coup, quand il m'interroge, c'est que je n'ai pas levé la main. Donc au final, ben je réponds, sinon je dis que je sais pas. Enfin, ça me dérange pas.

Si le professeur pose une question à un élève, il répond à côté de la plaque. Et du coup, il y a une moquerie. Comment est-ce que tu penses que l'élève se sent ?

Ben. Il y a ceux qui le font exprès et ceux qui le font pas exprès. Il y a ceux qui veulent faire une blague en disant n'importe quoi, les autres ils rigolent, et du coup ils sont contents. Et il y a ceux qui... Il y en a vraiment, il y en a ils aiment bien paraître bêtes. Ils aiment bien faire rire la classe, quoi. Quand ils font rire les autres, ils sont contents. Après il y en a, c'est sûr, oui, ça doit les saouler qu'il y en ait qui rigolent alors qu'ils voulaient pas.

Toi si tu es face à une situation de moquerie, ça te fait quoi ?

Je m'en fous.

Pas dirigé vers toi mais tu vois un camarade qui se fait moquer ?

Ben ça dépend comment il le prend.

Si tu penses qu'il le prend mal ?

Je vais pas dire grand chose non plus. Je peux pas dire grand chose.

Et si tu étais le professeur, comment tu réagirais ?

Je leur dirais que c'est pas drôle, voilà quoi. Ou alors je regarderais ceux qui rigolent et je leur poserais la même question.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir ?

Ça dépend. Ça dépend du cours, si j'ai envie de dormir ou pas. Des fois je me mets devant parce qu'il faut que j'écoute, parce que j'ai pas su la dernière fois. Mais le plus souvent je me mets milieu-fond.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Libre.

Pourquoi ?

Ben je choisis les camarades que je veux. Parce qu'il y a des fois où on tombe sur quelqu'un avec qui on s'entend pas, ou qui ne fait pas avancer...

Sur quels critères tu choisis tes camarades ?

En général, quand le travail est facile, je choisis mes potes. Mais quand c'est quelque chose que j'ai besoin de comprendre ou qu'il faut avoir une bonne note, je choisis quelqu'un de sérieux, sérieux avec qui je m'entends bien.

Et si tu étais le professeur, comment est-ce que tu ferais pour constituer des groupes ?

Ben les professeurs, ils aiment bien mettre les plus faibles avec les plus forts.

Pourquoi ?

Ben comme ça, les plus faibles ils suivent. Et ils ont des chances de comprendre. Mais c'est sûr que nous, quand il faut choisir nos camarades, on n'a pas forcément envie d'être avec les plus faibles parce qu'il peuvent nous ralentir. Donc c'est compliqué.

Toi tu serais professeur, tu ferais pareil : tu mettrais un fort avec un faible ?

Oui je pense, ou alors je mettrais libre et si je vois qu'il y a des plus faibles, j'irais les aider.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Ben c'est pas la meilleure classe de ma vie, mais ça va. J'ai mes potes et voilà, cool.

Comment est-ce que tu trouves l'ambiance de la classe ?

Ça va. Franchement, elle est bonne. C'est plutôt une bonne ambiance.

Est-ce tu trouves qu'il y a eu des changements depuis le début de l'année sur cette ambiance ?
Non, elle a pas vraiment changé. Enfin il y a pas eu de prise de conscience.

Élève 2A

Comment est-ce que tu aimes travailler en classe, que ce soit en SVT ou dans d'autres matières ? En binôme, en groupe, tout seul, avec le professeur qui est là avec toi ?

J'aime bien travailler en binôme, mais plus on est, en fait, plus ça se disperse etc., donc en binôme, c'est le mieux. Comme ça on n'est pas tout seul non plus et on peut avoir un avis d'une autre personne. Mais après quand on est trop, ça a tendance à se disperser, donc c'est mieux en binôme.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux en classe et pourquoi ?

Moi en fait, j'arrive pas trop à apprendre quand les cours sont écrits, j'arrive mieux à comprendre quand la prof elle l'explique. En tout cas, moi, c'est ce qui me permet le plus facilement d'apprendre, c'est l'écoute en classe.

Et d'un point de vue organisation sur le travail, tu penses que tu apprends mieux en binôme ou quand tu es tout seul ?

Non, là par contre, c'est quand je suis tout seul, parce quand on est en binôme, on a tendance aussi à parler avec le binôme.

Quand tu es en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme, si tu as l'impression que tu lui apportes quelque chose ?

La plupart du temps, c'est des réflexions toutes simples que l'un n'a pas et l'autre lui apporte. Je sais pas, j'ai pas d'exemple, mais juste un avis un peu extérieur, comme ça au moins on reste pas fixés que sur ce que l'on fait, et puis voilà.

Si tu pouvais me dire un point fort et un point faible ?

Je réfléchis beaucoup mais quand j'ai une idée, j'arrive pas à m'enlever cette idée de la tête. Je suis têtu.

Du coup, ça marche bien quand tu es en binôme ?

Voilà.

Dans le cadre d'un travail coopératif. Vous avez travaillé par exemple sur les accidents musculo-articulaires. Qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à la classe ?

J'ai pas trop aimé ce travail parce que en fait j'ai trouvé qu'on réfléchissait tous à notre atelier, et qu'on connaissait notre atelier presque par cœur etc. mais on avait du mal à comprendre ce que les autres avaient conclu de leur atelier etc. Et je trouve c'est mieux que chacun fasse un petit peu d'un atelier, un petit peu d'un atelier plutôt qu'il y en ait un pendant une heure qui fasse toujours le même atelier pour tout connaître par cœur. Je trouve que c'est mieux que tout le monde fasse un petit peu de tout.

Si on garde le travail coopératif où chacun est sur un atelier, comment tu améliorerais pour mieux comprendre ?

Ben qu'il y ait un compte-rendu avec des questions déjà posées pour être sûr que la conclusion de ce qu'on a vu, ça soit bien tout ce qu'il fallait voir et qu'on a rien raté, etc. sur notre atelier ou alors des choses qu'on a pas raté mais qu'on a oublié de dire aux autres, par exemple.

Quand tu es en binôme, comment le travail il est partagé ?

La plupart du temps, on se répartit soit les questions, par exemple je fais les deux premières et mon camarade fait les deux d'après. Ou alors, si les questions sont longues et compliquées, on réfléchit tous les deux à la question et dès qu'il y en a un qui a une réponse, il la partage à l'autre, et puis on discute comme ça ensemble. Ça dépend en fait des questions.

Donc tu partages plus sur les tâches à réaliser. Et sur le temps tu partages comment, du coup ?

La plupart du temps, en fait, comme on se répartit les questions, on finit en même temps. Du coup, voilà, le temps il est réparti en même temps que les questions, en fait.

Et du coup tu reviens sur ce que ton camarade il a fait ou pas du tout, tu lui fais entièrement confiance et vous passez directement à la suite ?

Je relis ce qu'il a fait mais je vais pas non plus relire tous les documents etc. pour remettre en question, parce que sinon ça sert à rien qu'on se soit partagé le travail si après je reprends ce qu'il a fait. Non, c'est surtout basé sur la confiance etc., mais je relis quand même ce qu'il a mis, un pour les fautes etc. — je dis pas que j'en fais pas, hein — mais pour les fautes, pour savoir s'il a pas oublié des mots, des trucs comme ça, pour aussi qu'il a bien expliqué les termes qu'il fallait expliquer et tout, puis voilà.

Quand tu es en binôme et que tu comprends pas, tu fais quoi ?

Soit je demande de l'aide à mon binôme etc. Donc là, forcément, c'est une perte de temps, mais il vaut mieux perdre du temps que perdre carrément une tâche complète qu'il fallait faire. Soit on fait ça, soit on demande l'aide à la professeur si mon binôme n'est pas capable de m'aider et qu'il est comme moi bloqué.

Qu'est-ce que cela te fait si ton binôme te demande de lui expliquer lorsqu'il comprend pas ?

Ben si j'arrive à lui expliquer, ça me dérange pas, puisque au contraire, je me sentirai utile etc. Ça me valoriserait. Mais par contre, si moi non plus j'arrive pas à lui expliquer, ben du coup je me rendrai compte que c'est juste une perte de temps, puisque quand la prof elle va arriver, du coup moi aussi je vais vouloir savoir ce que j'avais pas compris etc. Mais après, je vais jamais en vouloir à mon binôme de m'avoir demandé de lui expliquer parce que c'est normal, il va pas rester bloqué face à sa question, alors que si ça trouve, j'avais la solution à sa question.

Si c'est par exemple un binôme qui est récurrent, c'est-à-dire à chaque fois que vous êtes ensemble, il te demande toujours parce qu'il comprend pas ?

Ben il y a un moment où je vais lui faire comprendre qu'il faut qu'il se mette à travailler en autonomie et qu'il essaie de faire ses tâches seul comme moi j'essaie de faire mes tâches seul et c'est vraiment quand quelque chose il comprend pas du tout qu'il faut qu'il me demande. Mais qu'il essaie de se débrouiller tout seul. Même s'il fait quelques erreurs, au pire, après, quand je relirai, je verrai que c'est pas cohérent, ou quelque chose comme ça, puis on arrivera à réfléchir ensemble. Mais je pense que c'est mieux vraiment d'essayer de faire tout tout seul et si vraiment on n'a pas d'autre recours, de demander à son camarade ou à la professeur.

Donc ce serait plus un encouragement ou un agacement ?

Malheureusement je pense que c'est plus un agacement. Mais après ça dépend, si la personne c'est mon ami, déjà j'aurais plus de facilité à m'agacer contre lui parce que je le connais depuis longtemps et j'ai pas de souci à m'engueuler avec lui parce que [ça fait] rien. Mais si c'est

quelqu'un que je connais pas trop, j'aurais plus tendance à l'encourager, pour pas qu'il ait une mauvaise image de moi déjà, et qu'il commence à ne plus me poser de questions pour ne pas se refaire gronder etc.

Qu'est-ce que tu fais lorsque tu souhaites répondre à une question ou poser une question lorsque tu comprends pas ?

D'abord je pose la question à la personne qui est à côté de moi, puisque comme ça au moins ça sert à rien de déranger toute la classe si c'est juste moi qui ait pas compris, je demande juste à celui qui est à côté de moi. Mais si il m'explique mais que je comprends toujours pas mieux, ou même qu'il a pas compris, ben du coup je demande à la prof, et comme ça aussi ça permet à toute la classe de savoir pour ceux qui n'avaient pas non plus compris.

Est-ce que lorsque le professeur il te demande de répondre à une question mais que tu n'as pas levé la main. Ca t'est déjà arrivé, déjà ?

Oui.

Comment tu te sens ?

Ben, je sais pas parce que en fait, ça dépend. Si c'est vraiment un cours où j'ai pas participé du tout du cours et qu'on me demande de lever la main, il y a pas de souci. Mais si j'ai participé au début du cours etc. et que là c'est juste que j'ai pas compris la question, on m'interroge, je suis un peu en train de me dire : mais pourquoi on m'interroge moi alors qu'il y en a d'autres qui lèvent la main des fois et j'ai déjà participé et tout. Si c'est pour me faire participer parce que j'ai pas encore participé du cours, ça me dérange pas, même si j'ai pas trop la réponse, en soi ça me dérange pas. Mais si c'est me poser la question limite pour voir que j'arrive pas à trouver, des fois j'ai l'impression que c'est ça — je sais que c'est pas forcément ce que veulent faire les profs, hein — mais des fois j'ai cette impression, du coup ça m'agace un peu quand j'ai déjà participé, même si j'ai pas participé beaucoup, juste que j'ai déjà participé plus que certains dans la classe et qu'on m'interroge moi, ça me pose souci, mais je le fais pas non plus ressentir.

Tu aurais l'impression qu'on pointe du doigt le fait que tu ne sais pas ?

C'est ça.

Et du coup, c'est quoi qui te dérangerait : d'exposer aux yeux de toute la classe que tu sais pas ?

Non, ça je m'en fiche. De leur montrer que je sais pas quelque chose, j'en n'ai à peu près rien à faire. C'est juste le fait que c'est pas moi qui ait levé la main et qui me suis trompé, c'est elle qui a dit aux autres : regardez, il va se tromper, limite. C'est un peu ça qui me dérange.

Si tu vois une situation de moquerie envers un élève, comment penses-tu que l'élève se sent ?

J'ai déjà vécu ça au collège, parce que j'étais pas comme je suis là au lycée, je me faisais souvent moquer, etc. Ben je me sentais mal dans ma peau, je me sentais humilié etc. Mais, j'avais un ami à moi qui subissait comme moi, je le défendais tout le temps, j'étais tout le temps avec lui puisque en soi j'ai déjà, entre guillemets, subi ça. Mais moi ça a toujours été quelques trucs verbal etc., c'est pas grand chose. Mais je connais quelqu'un qui est allé même jusqu'à se faire frapper etc. Je me dis que à partir de ce moment-là, la personne elle ose plus limite même sortir de chez elle, aller au lycée etc., apprendre, puisqu'elle se dit que certainement elle va se faire insulter, je sais pas, moquer etc. Donc je sais que au fond soi on se sent humilié et on est pas bien dans sa peau et c'est vraiment la pire sensation du monde d'être comme ça.

Tu te sens seul ?

Oui, c'est ça. On a l'impression que personne t'aide. C'est pour ça que moi, j'avais un ami à moi qui était dans le même cas que moi, j'étais tout le temps avec lui parce que fallait pas qu'il se sente seul et je voulais qu'il voit que j'étais avec lui et que je le soutenais et que... voilà.

Et du coup si tu étais un professeur et que tu voyais qu'il y avait une moquerie en classe quand un élève se trompe ou ce genre de chose, comment tu réagirais ?

Malheureusement, je suis pas sûr que les professeurs puissent le voir puisque la plupart du temps, ça se passe aux récréations, après le cours, des trucs comme ça. Et ce qui est malheureux, en fait, c'est que la plupart des élèves, ils se moquent de ceux qui ont des bonnes notes ou des trucs comme ça. C'est-à-dire : ouais, tu as eu des bonnes notes, ouais, allez, tu sucés les professeurs etc. T'es un lèche-botte. Du coup, je pense pas que les professeurs puissent le voir puisqu'ils se disent : oh cet élève il a des bonnes notes, etc. Il doit pas avoir beaucoup de soucis et tout. Alors qu'on fond, dès qu'il sort en récréation, tout le monde se moque de lui etc. Donc je pense qu'un professeur il devrait — je sais pas si c'est possible, mais... — limite au fur et à mesure de l'année distribuer des papiers qui disent : est ce que le travail en classe se passe bien ? Et aussi avec une question avec écrit : Comment vous sentez-vous au sein de la classe, subissez vous des moqueries ou des trucs comme ça ? Parce que l'élève n'aura jamais le courage d'aller le dire au professeur, puisque ça fait encore plus le lèche-botte. Donc je pense, je sais pas, il faudrait que le professeur pose des questions mais c'est compliqué de poser des questions comme ça, donc je sais pas.

Mais si on est vraiment dans une moquerie qui se fait au sein de la classe. Il y en a un qui, le professeur pose une question et l'élève il répond quelque chose mais à côté de la plaque, et du coup il y a quelques ricanements, ou quelqu'un lui dit : ah tais-toi, c'est pas du tout ça ! C'est pas quelque chose non plus qui le vise lui mais une petite moquerie un peu ?

Ben la meilleure chose à faire, et j'ai eu ça l'an dernier, cette professeur, je l'ai adorée, c'est que en fait, quand quelqu'un se moquait de moi quand je prenais la parole et que je me trompais ou quelque chose comme ça, la professeur se moquait aussi de cette personne, pour qu'elle voit ce que ça fait de se faire moquer devant toute la classe. Et au bout de même pas une semaine, cette personne m'a complètement lâché puisque à chaque fois qu'elle me faisait une remarque, la prof lui faisait une remarque. Au début, ça s'est empiré pour moi puisque ils m'ont dit : ouais, la prof elle te défend, tu sais pas te défendre tout seul. Mais au bout d'une semaine, ils m'ont carrément lâché, puisque ils savaient qu'il fallait pas s'en prendre à moi puisque la prof l'avait remarqué et qu'ils allaient avoir sans doute des répercussions etc. contre eux. Mais en fait, le mieux je trouve, c'est que la prof elle, après c'est dur de dire ça, mais qu'elle se moque aussi de l'élève, gentiment, pour lui faire comprendre qu'il faut pas faire ça. Après, je pense pas qu'il faut menacer non plus d'heures de colles, d'observations, ou des trucs comme ça, puisque eux ils se moquent, ils sont contents de se moquer, c'est pas ça qui va les arrêter, malheureusement, donc, voilà.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir où spontanément ?

Ben soit j'ai déjà une place attribuée de début d'année, donc je m'étais mis à côté de mes copains. Mais, oui, non je sais pas. Ouais, la plupart du temps, je me mets soit à côté de mes copains, soit si les places à côté de mes copains sont déjà prises, je me mets à une place de libre, je m'en fiche à côté de qui je suis.

Quand il faut constituer des groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou que les groupes soient imposés, et pourquoi ?

Je préfère que les groupes soient libres, pour la simple et bonne raison que si tu es la seule personne dans ton groupe qui travaille, ben si c'est toi qui a choisi tes amis, tu peux t'en vouloir qu'à toi. Mais si c'est le professeur qui a imposé les groupes, t'es tout seul pour faire quelque chose qu'il faut faire à quatre ou à cinq, et ça ça te décourage toi-même. Tu dis : mais je peux rien faire, c'est pas ma faute, c'est la faute de la professeur, je m'en fiche, je travaille pas non plus. Alors que si c'est toi, tu dis : ben je peux m'en prendre qu'à moi même, j'aurais pas dû dire d'accord pour me mettre avec eux. Et puis, autant que j'essaie de les motiver à travailler plutôt que de m'apitoyer sur mon sort.

Et c'est quoi toi tes critères à toi personnellement pour choisir si tu devais constituer un groupe ?

Ben moi j'ai la chance, mes amis ils travaillent bien. Du coup, je me mets avec eux, comme ça, un, je suis avec mes amis donc je m'entends bien avec eux. Et deux, ils travaillent bien, donc je sais qu'ils vont pas me laisser tout seul faire l'activité.

Et si tu étais le professeur, comment tu ferais ces critères-là ?

Je pense que je prendrais un élève en difficulté, un élève qui a des facilités etc. Mais je pense aussi j'essaierais de voir qui sont proches dans la classe pour essayer de les mettre ensemble aussi, et pour qu'ils soient entre amis et que même s'ils parlent entre eux, ils puissent se soutenir, se remettre dans le droit chemin si il y en a qui commencent à se disperser. Après je pense que c'est difficile pour une professeur de faire ça. De voir qui a des affinités avec qui dans la classe, je pense c'est un peu compliqué.

Comment tu te sens dans la classe ? Comment elle est l'ambiance ?

Je trouve que l'ambiance dans la classe elle est bien, franchement, on s'entend tous très bien. Mais il y a vraiment deux groupes. C'est-à-dire qu'il y a un groupe, on sait pas pourquoi, dès le début de l'année, notre classe elle s'est divisée en deux groupes. Il y a un groupe avec tous mes amis etc. Et l'autre groupe, c'est pas qu'il y a une rivalité entre nous. On va dire qu'il y en a quelques uns dans le groupe que moi personnellement je n'apprécie pas du tout. Et du coup j'évite d'aller dans leur groupe, notamment pour pas être avec eux etc. Et puis maintenant, du coup, au fur et à mesure de l'année, on s'est écartés, écartés, écartés, et maintenant on reste vraiment en deux groupes. Voilà. Mais sinon, ouais, notre classe elle est trop bien vraiment. Cette année, c'est...

Du coup tu te sens...

Moi je me sens très bien

Tu as l'impression qu'il y a eu des changements depuis le début de l'année dans la dynamique de travail, de classe, ou pas du tout ?

Je sais pas. Il y a eu des gens qui se sont rapprochés, d'autres qui se sont éloignés. Du coup, par exemple pour le travail en groupe, s'il y en a qui se sont un peu embrouillés et qui restent à côté, ben forcément du coup ça va, comment ont dit, abaisser le travail du groupe et ils vont pas pouvoir bien travailler parce qu'ils auront plus envie de faire des critiques à l'autre plutôt que de travailler. Mais dans l'ensemble, je crois qu'on continue à travailler comme au début de l'année.

Élève 2B

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

Seule.

Pourquoi ?

Parce que, je sais pas, je m'entends pas avec des gens dans ma classe, c'est tout.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux : seule, en binôme, en groupe ?

Ça dépend en fait un peu du travail. Si je bloque un peu, je sais que je vais être plus apte à comprendre si je suis avec quelqu'un. Et si je vois que peux comprendre, [...] si la prof m'explique un peu et je le fais toute seule.

Lorsque vous travaillez en binôme, est-ce que tu as l'impression d'apporter des choses à ton binôme ?

Non.

Comment le travail est-il partagé ?

On se donne une tâche. Au début on se dit : toi tu fais ça, toi tu fais ça. Et après on le fait.

Après vous le faites et vous mettez en commun ?

Oui.

Quand tu comprends pas quelque chose quand tu fais des tâches, qu'est-ce que tu fais ?

J'essaie de les relire pour comprendre toute seule, si j'y arrive pas, je demande.

A qui ?

Soit à mon binôme soit au prof.

C'est quoi qui va choisir, l'un, l'autre ?

Ben si mon binôme sait pas, je demande au prof.

Est-ce que ton binôme t'a déjà demandé quelque chose qu'il ne comprenait pas ?

Non. Parce qu'en fait souvent, je suis avec des gens « intelligents », donc, du coup, ils ont pas forcément besoin de mon aide.

Est-ce que ça t'es déjà arrivé que le professeur t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

Oui.

Tu te sens comment ?

En fait, souvent en cours, j'éteins un peu mon cerveau, et je me dis juste t'écoutes et t'écris et t'essaies de comprendre, et du coup quand on me demande de parler, je rallume, j'essaie de faire ça vite, de comprendre et ce qu'on m'a demandé et je réponds.

Et souvent tu arrives à répondre ou c'est un peu difficile ?

En SVT j'y arrive pas trop mais dans les autres matières, ça va.

Tu vois une situation de moquerie envers un élève. Comment tu penses que l'élève il se sent ?

Mal.

Tu veux développer ?

Comment je pense que l'élève il se sent ou comment je ferais moi ?

Les deux

Je sais que j'irais le voir parce que ça fait mal. Je pense qu'il se sentirait regardé par tout le monde et qu'il aurait honte de lui.

Si tu étais le professeur, tu réagiras comment ?

Je parlerais aux élèves qui ont fait subir la moquerie et je prendrais l'élève victime à part et je lui parlerais assez longtemps parce que ça fait du bien que quelqu'un s'intéresse à soi.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir où spontanément ?

Je sais pas, là où il y a de la place, mais si j'arrive en première, vers le milieu.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Imposé.

Pourquoi ?

Ben quand t'es seule, du coup c'est mieux qu'il soit imposé. Quand tu es avec des amis, tu préfères qu'on puisse les choisir.

Toi dans ta classe, si tu devais à chaque fois choisir les groupes, tu choisirais sur quels critères ?

Des gens qui me paraissent [...]

Et si tu étais le professeur, tu penses que les professeurs ils établissent comment les critères pour faire les groupes ?

Par personnalités.

C'est-à-dire ?

Si tu mets que des élèves moteurs ensemble, ça va super bien marcher, et du coup, dans les autres groupes, si tu as personne pour motiver les autres et que tu as un groupe constitué seulement de personnes hyper silencieuses, ça va pas marcher.

Du coup ce serait plus sur la personnalité sociale, pas sur des tâches, par exemple quelqu'un qui va être fort pour communiquer à l'oral, l'autre pour faire des liens entre les documents, ce serait plus sur les personnalités affectives ?

Oui.

Le professeur pose une question, l'élève répond et se trompe. Il dit quelque chose qui est un peu à côté de la plaque, et les élèves vont se moquer de lui. Du coup, qu'est-ce que tu aimerais que les autres élèves fassent ?

Ben rien. Tu dis tes réponses, si c'est faux c'est pas grave, les autres ils disent rien.

Ils disent rien, il n'y a personne qui se moque ?

Ben non.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ? Comment est l'ambiance de la classe ?

Ben au début je me sentais mal. Et au final, ben je me suis dit que c'était comme ça et que je pouvais rien y faire, donc maintenant je fais avec.

Tu n'as pas senti un changement dans l'ambiance de la classe depuis le début de l'année ?

Non. C'est plus moi qui ais fait le changement avec moi-même.

Tu veux en parler plus ?

Ben au début... Parce que en fait, c'est vraiment cette année, je sais pas pourquoi c'est comme ça, alors que avant, j'avais pas d'amis directement dans ma classe mais je m'en faisais toujours, et là j'y arrive pas. Et donc au début de l'année, j'ai essayé de me faire des amis et les gens ils étaient pas très réceptifs, et du coup, j'ai arrêté parce que ça m'a énervée, et donc je me disais que c'était de ma faute et que j'étais une mauvaise personne et que j'avais aucune qualité, et après, j'ai vu des personnes qui m'ont aidée à m'aimer. Et maintenant, ben j'ai toujours pas d'amis mais ça va.

Élève 2B

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

Seule.

Pourquoi ?

Parce que, je sais pas, je m'entends pas avec des gens dans ma classe, c'est tout.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux : seule, en binôme, en groupe ?

Ça dépend en fait un peu du travail. Si je bloque un peu, je sais que je vais être plus apte à comprendre si je suis avec quelqu'un. Et si je vois que peux comprendre, [...] si la prof m'explique un peu et je le fais toute seule.

Lorsque vous travaillez en binôme, est-ce que tu as l'impression d'apporter des choses à ton binôme ?

Non.

Comment le travail est-il partagé ?

On se donne une tâche. Au début on se dit : toi tu fais ça, toi tu fais ça. Et après on le fait.

Après vous le faites et vous mettez en commun ?

Oui.

Quand tu comprends pas quelque chose quand tu fais des tâches, qu'est-ce que tu fais ?

J'essaie de les relire pour comprendre toute seule, si j'y arrive pas, je demande.

A qui ?

Soit à mon binôme soit au prof.

C'est quoi qui va choisir, l'un, l'autre ?

Ben si mon binôme sait pas, je demande au prof.

Est-ce que ton binôme t'a déjà demandé quelque chose qu'il ne comprenait pas ?

Non. Parce qu'en fait souvent, je suis avec des gens « intelligents », donc, du coup, ils ont pas forcément besoin de mon aide.

Est-ce que ça t'es déjà arrivé que le professeur t'interroge alors que tu n'as pas levé la main ?

Oui.

Tu te sens comment ?

En fait, souvent en cours, j'éteins un peu mon cerveau, et je me dis juste t'écoutes et t'écris et t'essaies de comprendre, et du coup quand on me demande de parler, je rallume, j'essaie de faire ça vite, de comprendre et ce qu'on m'a demandé et je réponds.

Et souvent tu arrives à répondre ou c'est un peu difficile ?

En SVT j'y arrive pas trop mais dans les autres matières, ça va.

Tu vois une situation de moquerie envers un élève. Comment tu penses que l'élève il se sent ?

Mal.

Tu veux développer ?

Comment je pense que l'élève il se sent ou comment je ferais moi ?

Les deux

Je sais que j'irais le voir parce que ça fait mal. Je pense qu'il se sentirait regardé par tout le monde et qu'il aurait honte de lui.

Si tu étais le professeur, tu réagirais comment ?

Je parlerais aux élèves qui ont fait subir la moquerie et je prendrais l'élève victime à part et je lui parlerais assez longtemps parce que ça fait du bien que quelqu'un s'intéresse à soi.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir où spontanément ?

Je sais pas, là où il y a de la place, mais si j'arrive en première, vers le milieu.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Imposé.

Pourquoi ?

Ben quand t'es seule, du coup c'est mieux qu'il soit imposé. Quand tu es avec des amis, tu préfères qu'on puisse les choisir.

Toi dans ta classe, si tu devais à chaque fois choisir les groupes, tu choisirais sur quels critères ?

Des gens qui me paraissent [...]

Et si tu étais le professeur, tu penses que les professeurs ils établissent comment les critères pour faire les groupes ?

Par personnalités.

C'est-à-dire ?

Si tu mets que des élèves moteurs ensemble, ça va super bien marcher, et du coup, dans les autres groupes, si tu as personne pour motiver les autres et que tu as un groupe constitué seulement de personnes hyper silencieuses, ça va pas marcher.

Du coup ce serait plus sur la personnalité sociale, pas sur des tâches, par exemple quelqu'un qui va être fort pour communiquer à l'oral, l'autre pour faire des liens entre les documents, ce serait plus sur les personnalités affectives ?

Oui.

Le professeur pose une question, l'élève répond et se trompe. Il dit quelque chose qui est un peu à côté de la plaque, et les élèves vont se moquer de lui. Du coup, qu'est-ce que tu aimerais que les autres élèves fassent ?

Ben rien. Tu dis tes réponses, si c'est faux c'est pas grave, les autres ils disent rien.

Ils disent rien, il n'y a personne qui se moque ?

Ben non.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ? Comment est l'ambiance de la classe ?

Ben au début je me sentais mal. Et au final, ben je me suis dit que c'était comme ça et que je pouvais rien y faire, donc maintenant je fais avec.

Tu n'as pas senti un changement dans l'ambiance de la classe depuis le début de l'année ?

Non. C'est plus moi qui ais fait le changement avec moi-même.

Tu veux en parler plus ?

Ben au début... Parce que en fait, c'est vraiment cette année, je sais pas pourquoi c'est comme ça, alors que avant, j'avais pas d'amis directement dans ma classe mais je m'en faisais toujours, et là j'y arrive pas. Et donc au début de l'année, j'ai essayé de me faire des amis et les gens ils étaient pas très réceptifs, et du coup, j'ai arrêté parce que ça m'a énervée, et donc je me disais que c'était de ma faute et que j'étais une mauvaise personne et que j'avais aucune qualité, et après, j'ai vu des personnes qui m'ont aidée à m'aimer. Et maintenant, ben j'ai toujours pas d'amis mais ça va.

Élève 4B

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

J'aime bien travailler en groupe parce que je trouve ça intéressant. Ça me dérange pas non plus de travailler seule. J'aime bien travailler. En groupe souvent, je préfère parce qu'on a plus d'avis, on est plus sur d'avoir un bon résultat vu qu'on a plusieurs opinions. Je préfère travailler en groupe.

Mais est-ce que tu aimes travailler seul, en groupe, en binôme ?

J'apprends mieux seule, parce que je me concentre mieux alors que quand je suis en groupe, je travaille mais je travaille moins sérieusement que quand je suis seule.

En SVT, vous travaillez souvent en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Ben ma réflexion sans doute, j'aime bien donner mon avis. J'aime bien recevoir le sien en retour. Ce que je peux lui apporter, je sais pas trop, mais plus quelque chose de mutuel, je dirais.

Quels sont tes points forts et tes points faibles ?

La SVT, j'aime bien mais je trouve que c'est une matière assez compliquée, donc je sais pas trop mes points forts. Mais après quand j'apprends une leçon je la mémorise pour longtemps, mais sinon sans avoir fait de leçons, je sais pas trop. Je la sais... J'aime bien disséquer, observer, mais sinon, je sais pas trop.

Plus au niveau de la méthodologie de travail, est-ce toi tu va pouvoir apporter quelque chose en termes de manipulation, de réflexion, d'organisation ?

C'est vrai que je suis quelqu'un de plutôt organisé. Donc si je suis avec quelqu'un de désorganisé, comme ça ça permet de coordonner un peu. Après, j'aime bien manipuler, j'adore manipuler. Voilà, quand il y a un travail à faire, je le fais, mais je dirais pas que j'apporte quelque chose en plus.

Maintenant, nous sommes dans le cadre d'un projet un peu plus global, un travail coopératif à l'échelle de la classe. Par exemple vous avez fait un travail sur les accidents musculo-articulaires, qu'est-ce que à ce moment-là tu as l'impression d'apporter à ta classe ?

De la culture générale, c'est toujours intéressant de savoir ce qui se passe dans notre corps, dans la vie, et puis voilà. J'apporte aussi ma réflexion.

Est-ce que tu as l'impression que toutes les idées, ça permet de faire une synthèse et éventuellement écrire le bilan du cours ?

Oui, justement, je trouve ça très intéressant, quand Mme Cotereau nous dit par exemple vous vous étudiez une entorse, vous une luxation, et après une fois que tous les groupes ont étudié leur cas de figure, on assemble tout et ça permet de faire un bilan. Et c'est ce que je trouve ça plutôt intéressant parce que c'est vraiment un travail collectif de toute la classe. Ça permet quand même d'être bien organisé parce que c'est du travail par groupe.

Quand tu es en binôme, comment est-ce que le travail est partagé ?

Souvent, donc j'ai une amie avec qui je me mets souvent en binôme. Le plus souvent on fait tout à deux et sinon ça dépend des fois, parfois j'écris et elle fait plus les expériences ou vice-versa. Souvent on fait un peu aléatoirement, si elle a envie d'écrire, je manipule et si j'ai envie d'écrire, elle manipule.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande à mon binôme s'il comprend. C'est ça que je trouve agréable dans le fait d'être en binôme, c'est que si on comprend pas, on n'est pas seul. On peut demander à son binôme, du coup je lui demande, et si elle comprend pas non plus, on va demander à la professeur.

A l'inverse, si elle ne comprend pas, est-ce que tu aimerais qu'elle te demande ?

Oui.

Et qu'est-ce que tu ressens quand on te demande d'expliquer quelque chose ?

J'aime bien parce que ça montre que la personne a un peu confiance en moi, et que elle pense que je peux savoir ce que je ne sais pas. C'est plutôt flatteur.

Quand tu souhaites répondre, ou alors il est en train d'expliquer quelque chose et tu n'as pas compris. Qu'est-ce que tu fais ?

Je lève la main.

Pas d'appréhension ?

Non. Participer en classe, c'est pas quelque chose qui me dérange.

Et à l'inverse, si tu n'as pas souhaité lever la main et elle t'interroge. A ce moment-là, comment tu te sens ?

Je me sens un peu surprise mais je me sens gênée. C'est juste que j'ai pas la réponse, et elle passe à autre chose. Mais en général elle fait pas ça, parce que ça piège un peu l'élève. En général il y a toujours quelqu'un pour répondre.

Maintenant, ta professeur a posé une question à un élève, il se trompe. Quelles sont les réactions possibles des camarades ?

Ça dépend. S'il s'est trompé en disant quelque chose de drôle, ça peut faire rire la classe, qu'il l'ait fait exprès ou pas. Après dans cette classe, il n'y a pas de moquerie. Sinon, s'il s'est trompé et qu'il n'y a rien de drôle, personne ne dit rien, ou alors quelqu'un a la réponse et lève la main. Mais c'est vraiment pas une classe méchante.

Si jamais tu es témoin d'une situation de moquerie. Un élève se fait moquer de lui. Qu'est-ce que tu penses qu'il ressent cet élève ?

Il se sent rabaissé. Et en général quand il y a ça, j'essaie un peu de prendre sa défense, parce que je trouve pas ça correct de se moquer, enfin ça apporte rien. Quand on a quelque chose à dire, on peut le dire sans se moquer, sans rire.

Et toi, en tant que témoin, comment est-ce que tu te sens ?

Qu'il défende aussi l'élève mais pas comme un élève pourrait défendre un autre élève. Pas en prenant son pouvoir d'adulte. Parce que, j'ai pas envie que le prof utilise son pouvoir de chef de la classe pour défendre l'élève. Parce que ça passe pas trop non plus. Il vaut mieux, voilà, expliquer les choses, demander pourquoi on s'est moqué, dire que c'est pas correct, mais pas menacer, sanctionner. Pour la personne qui s'est faite moquer, ça l'avantage pas non plus.

C'est-à-dire ?

Ca le fait un peu passer pour quelqu'un qui a besoin d'un adulte pour le défendre. Ce qui est pas forcément mal mais perçu des autres élèves... enfin voilà.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir spontanément ?

J'aime bien m'asseoir au milieu. Tout devant, j'aime pas trop, et tout derrière non plus, parce que je sais que quand je suis derrière, je ne serai pas concentrée. Donc je préfère me mettre au milieu.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Quand c'est en binôme en général, je suis avec mon amie, parce que je sais que je m'entends bien avec elle, qu'elle est intelligente, qu'elle a une bonne réflexion. Et d'une certaine expérience, je sais que quand on s'entend bien avec le binôme, ça marche toujours mieux. Et sinon, quand on est en groupe de trois, quatre, cinq, six, je me mets avec mes amis de ma classe. On est un groupe dans la classe, et dans ce groupe, il y en a qui sont plus intelligents, d'autres qui on pas forcément des bonnes notes mais qui ont une autre forme d'intelligence. Et puis voilà, on arrive quand même à faire un bon travail et ça me permet quand même de rigoler un petit peu.

Et maintenant, si tu étais professeur, comment est-ce que tu ferais pour constituer des groupes ?

Que les élèves se mettent avec qui ils veulent mais après si je vois que c'est un peu n'importe quoi, j'essaierais de réajuster un peu les groupes. Mais j'essaierais quand même que tout le monde s'entende bien avec son binôme ou avec son groupe, parce que on est sûrs que ça marchera mieux.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Je me sens bien. C'est pas une classe que j'affectionne particulièrement. Mais après, je trouve qu'on est tous différents, qu'on a tous une intelligence un peu différente, il y en a qui ont plus des bonnes notes, d'autres qui ont plus une bonne réflexion. Du coup eh ben j'aime bien cette classe parce que quand on met tout ça en commun, ça fait quelque chose de plutôt intéressant.

Comment est-ce que tu trouves l'ambiance de la classe ?

L'ambiance est assez bonne même s'il y a des groupes. Mais après, c'est pas quelque chose qui a l'air de déranger, ni les profs ni les élèves eux-mêmes. [...]

Puisqu'il y a du travail coopératif qui a été mis en place au cours de l'année, est-ce que tu penses qu'il y a une différence entre le début de l'année et maintenant ?

Oui, au début d'année, on se connaissait pas, on était un peu stressés par la seconde, donc c'était un peu plus compliqué. Mais là maintenant on se connaît tous assez bien, donc maintenant je pourrais être en binôme avec un peu n'importe qui ça me dérangerait pas. Donc c'est ça que j'aime bien dans cette classe.

Élève 4C

Comment est-ce que tu aimes travailler en classe ?

Seul, éventuellement. Sinon, avec ma camarade. Je n'ai qu'une seule camarade, parce que sinon j'aime pas le travail de groupe.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux, seul, en groupe, en binôme ?

Seul, parce qu'en fait, j'écoute juste le professeur et j'apprends automatiquement. Je relis une leçon juste pour me dire que j'ai bien compris et voilà, c'est dans ma tête. Donc seul, parce que quand on est en groupe, on comprend pas pareil, parce que du coup il y a quelqu'un qui va dire quelque chose et puis finalement ça sera pas ça la... Donc je m'embrouille.

En SVT tu travailles en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

La logique, parce qu'en fait elle n'est pas du tout logique, du coup quand on travaille, je lui dis les choses logiques et elle, elle va pas forcément comprendre les documents. Du coup, par rapport à la logique, elle va comprendre, et on va s'aider mutuellement.

Ça c'est ton point fort, est-ce que tu as des points faibles peut-être ?

Déjà la SVT, c'est mon point faible. Sinon, non. Plus les documents à lire, je ne comprends pas forcément alors qu'elle elle comprend mieux.

A l'échelle de la classe, vous faites un travail coopératif. Ça va être par exemple l'étude des accidents musculo-articulaires, que vous avez fait. Qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ta classe ?

Pas grand-chose. Parce que déjà j'avais rien compris au travail. Donc c'est pas moi, c'est plus mon amie qui m'avait aidé à comprendre un tout petit peu.

Et sur un autre sujet où tu comprends mieux, est-ce que tu penses que ton travail apporte quelque chose à la classe ?

[Un cours] mais vu qu'ils ont pas bossé dessus, ils peuvent pas comprendre comme si c'était eux qui avait travaillé dessus, donc pas grand chose quoi.

Est-ce que tu penses qu'on peut faire une synthèse de tout ce que chacun apporte, de tout ce que chacun a travaillé pour en établir un bilan, réussir à faire un consensus ?

Oui, on peut, mais si le bilan, il n'y a pas tout le monde qui a bossé dessus, donc en fait ils vont pas forcément comprendre ce que le voisin a fait et ça sera pas le même travail qu'eux. Parce que le bilan c'est juste pour faire un cours à apprendre par cœur, donc voilà, je comprends pas [...]

Quand tu es en binôme, comment est-ce que le travail est partagé ?

S'il y a des documents à lire, on les lit toutes les deux. Puis après, si j'ai pas compris un document, je lui demande si elle a compris. Si elle a compris elle m'explique et si elle a pas compris je lui explique. Du coup après, on se répartit souvent les tâches. Par exemple, s'il y a un problème à faire, on se met d'accord sur la problématique, on fait par exemple deux parties et chacune fait sa partie. On met en commun et après on [...]

Est-ce que tu penses que le travail est à peu près équitablement réparti ?

D'habitude, c'est bien réparti. Elle écrit plus que moi, elle écrit beaucoup plus, moi j'avais peut-être compris plus de choses qu'elle, du coup au final je pourrai l'aider à remplir sa partie.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Ben du coup, je lui pose la question. Si elle n'a pas compris non plus, on demande à la prof, et si elle a compris, elle essaie de m'expliquer...

Et si elle n'a pas compris ?

Eh ben on demande à la prof et si elle n'a pas compris, ben on reste comme ça, on attend, on s'énerve un petit peu et puis après on comprend

Et si jamais elle te demande quelque chose qu'elle n'a pas compris elle, qu'est-ce que ça te fait toi ?

Eh ben, je sais pas. Si elle a pas compris elle a pas compris. Je vais essayer de lui expliquer, si j'y arrive tant mieux, mais sinon... je ne sais pas

Ça ne te fait rien de particulier ?

Non, c'est normal.

Vous êtes en classe, il y a un cours pour tout le demi-groupe qui est en train d'être fait, tu souhaites répondre à une question ou alors quelque chose que tu n'as pas compris, qu'est-ce que tu fais ?

Ben je demande à la professeur, directement. Je lève la main et je demande.

Tu n'as pas d'appréhension à lever la main ?

Non. C'est juste que souvent, les autres justement, [ils pensent] que je lève pas la main parce que j'ai peur mais ceux qui ont peur justement, parce que je vais lever la main, peut-être qu'il y en a qui n'ont pas compris et du coup ça les aide en même temps. Ça me fait pas peur.

Maintenant, par contre, tu n'as pas levé la main spontanément mais ton professeur t'interroge. Comment tu te sens ?

Je vais stresser. Si je connais pas la réponse, d'un coup je vais avoir un état de KO, comme on dit au niveau science mais... Ben voilà, je vais stresser, je vais lui dire que je ne sais pas, que je n'ai pas compris, et [...]

Maintenant pas toi qui est interrogée, mais le camarade, il dit une énorme ânerie, il se trompe. Quelle est la réaction de la classe ?

Souvent, dans notre classe en tout cas, souvent il y en a qui vont rigoler, mais très fort, ils vont crier. Et il y en a qui vont dire non c'est pas ça, ils vont lever la main pour dire la réponse. Voilà.

Quelle est la réaction possible de ta professeur ?

Eh ben elle va répondre à la question, ou alors elle va lui expliquer pourquoi [...] poser des questions, pourquoi elle pense ça, enfin pourquoi il ou elle pense ça, et pourquoi [...]

Tu es témoin d'une situation de moquerie envers un élève. Comment est-ce que tu penses que l'élève se sent ?

Ben il se sent pas bien. Parce que même moi j'ai été victime on va dire de moqueries. Je sais qu'on se sent pas bien, on veut se remettre dans sa petite bulle alors qu'on a osé dire quelque chose. Du coup, l'élève il se sent pas bien du tout.

Et comment est-ce que toi tu réagis dans ce cas-là ?

Ben moi soit je dis aux autres d'arrêter, soit je vais, ben si par exemple la personne elle est juste derrière moi ou quoi, je lui dis de pas faire gaffe à ce qu'ils disent. De toutes façons, ça sert un peu à rien, on est là pour apprendre, pas pour plaire aux autres. Même si on se trompe, on se trompe quoi.

Ça te fait quoi, à toi, quand tu es témoin de ça ? Comment est-ce que tu te sens ?

Moi ça m'énerve. Ça m'énerve directement.

Et comment tu aimerais que ta prof réagisse ?

Ben qu'elle leur dise d'arrêter aussi, parce que ça se fait clairement pas. Quand on est moqué, après, on n'a plus du tout envie de venir en cours, donc on n'a plus envie d'apprendre, donc on n'écoute pas forcément en cours. Si on est là et qu'on sait même pas pourquoi on est là, ça sert strictement à rien de continuer, sauf qu'il y en a qui ont besoin de continuer, donc...

Quand tu arrives dans ta classe, où est-ce que tu vas t'asseoir ?

Je m'assois juste au premier rang, soit au deuxième.

Pourquoi ?

Premier rang, parce qu'au moins il n'y a personne devant moi donc je vois parce que je suis toute petite, et sinon deuxième rang parce que je ne suis pas derrière, donc je ne suis pas avec ceux qui

font du bruit, je ne suis pas devant, donc je suis pas celle qu'on va interroger en premier, et du coup [...]. C'est ma stratégie pour m'asseoir.

Quant il faut constituer des groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Libre. Sinon j'aime pas. Quand c'est imposé, je tombe jamais avec des bonnes personnes, enfin pas des gens que j'apprécie, donc...

Et du coup, quel est ton critère pour constituer un groupe ?

Mes amis, éventuellement, parce que au moins je suis habituée à travailler avec eux, on sait tous comment on travaille, donc à se répartir etc. Parce que les autres, ils savent pas, ils bossent pas, ils s'en fichent royalement, donc... On fait tout tout seul et ça sert à rien de travailler en groupe finalement

Si tu étais prof, comment est-ce que tu constituerais les groupes ?

Ben libre tant que c'est pas excessif. Par exemple s'il y a quatre personnes, un groupe de quatre qui font que rigoler et qui bossent pas, c'est sûr que ça va pas être... Enfin s'ils réussissent le travail et qu'ils ne gênent pas trop la classe, OK, mais sinon peut-être diversifier même si ça fait pas plaisir. Ils ont pas trop le choix, des fois, de changer, d'imposer. Et puis même pour que les gens ils s'apprécient dans la classe mutuellement, faut travailler ensemble.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Pas rejetée mais je ne suis pas... Je m'entends bien avec certains de la classe, mais vu qu'il y a des petits groupes, il y a des petits paquets dans la classe, donc ami, ami, ami. Je suis pas dans le groupe d'amis... J'ai mon petit groupe d'amis, on est un peu séparés des autres et voilà.

Comment tu qualifierais l'ambiance de classe ?

Pesante peut-être, parce qu'ils font que rigoler quand quelqu'un se trompe justement ils se moquent, donc ils rigolent, ils rigolent très fort, ils parlent beaucoup. Mais sinon, ça va on s'entend bien parce que par exemple, quelqu'un a besoin d'aide, il pose une question à la professeur qui n'a pas entendu, et ben quelqu'un d'autre va lui répondre, donc... C'est de l'entraide mais en même temps, c'est un peu... un peu moqueur.

Et avec la mise en place de la méthode de travail coopératif, est-ce que sens qu'il y a eu des différences depuis le début de l'année ?

Je sais pas trop. Certains s'entendent mieux avec d'autres personnes, parce que je sais que Eunice [?] que vous avez eue, elle travaillait, elle est arrivée pas en cours d'année mais elle est arrivée un ou deux mois après, et elle avait personne pour travailler parce que tous les binômes étaient déjà faits. Donc du coup elle s'est mise avec quelqu'un qu'elle ne connaissait pas, et puis là ils travaillent toujours ensemble et ça se passe bien.

Ca aide mais est-ce que ça change quelque chose, est-ce que ça améliore, je sais pas.

Élève 5A

Comment est-ce que tu aimes travailler en classe, que ce soit en SVT ou dans d'autres disciplines ?

Je préfère travailler en binôme parce que on peut avoir différentes idées etc. Après en groupe, je trouve que c'est un peu compliqué, parce qu'on arrive pas forcément à s'entendre, donc en binôme

je trouve que c'est mieux, on arrive à coopérer, et du coup on arrive à trouver des solutions pour le travail qu'on a à faire.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends le mieux ?

Déjà en cours, en écoutant et en participant à la classe. Quand on discute ensemble du cours etc., j'arrive mieux à comprendre le cours et du coup, ça me permet d'assimiler un peu ce qu'il faut apprendre et sinon quand je suis chez moi, j'étudie ma leçon et j'arrive à l'apprendre.

Est-ce que tu apprends mieux seule, en binôme, en groupe ?

Moi j'apprends mieux seule. Quand je suis seule, j'arrive mieux à comprendre ce que je fais et à pouvoir apprendre.

Pourquoi ?

Je sais pas. Par exemple des fois quand on est en groupe, pour un travail de groupe, un exposé, etc., il y a des choses que en fait c'est plusieurs personnes qui on fait et du coup euh... En fait je préfère quand moi je fais le travail, parce que après c'est plus facile pour moi de l'apprendre vu que j'ai déjà travaillé avant. Alors que si c'est un travail de groupe, il y a des choses que c'est pas forcément moi qui les ais faites. Du coup j'arrive pas forcément à apprendre facilement ce que les autres ont fait, en fait.

Tu as besoin de faire pour pouvoir apprendre ?

C'est ça.

En SVT, vous avez fait un travail coopératif, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Personnellement je trouve que j'arrive à comprendre pas mal de choses, donc si mon binôme n'a pas compris, j'arrive à expliquer ce qu'il faut faire etc. Donc je trouve que [...]

Et qu'est-ce que tu penses que ton binôme t'apporte ?

De la rapidité parce que ne suis pas forcément rapide, et après, franchement... la rapidité et...

Si on prend un travail coopératif qui va mobiliser l'ensemble de la classe, comme par exemple le travail que vous avez fait sur les accidents musculo-articulaires, où chacun devait étudier un type d'accident différent. A ce moment-là, qu'est-ce que toi tu as l'impression d'apporter à ta classe ?

Déjà, une information sur le travail qu'il fallait faire. [...] comment j'ai trouvé ça, enfin, la réponse que j'ai à donner. Je pense que c'est tout.

Est-ce que penses qu'il est possible de faire une synthèse de toutes les informations apportées par chacun ?

Oui, je pense que oui.

Et quand c'est fait, est-ce que c'est quelque chose qui est à la fin apprenable, c'est-à-dire est-ce que vous arrivez finalement à produire quelque chose qui pourrait être un bilan de cours, en prenant en compte les idées de chacun ?

Oui, moi je pense que ça pourrait...

Ca pourrait mais est-ce que ça se fait ?

Oui, il me semble qu'on l'avait déjà fait, par exemple en espagnol. On travaille en fait chacun de son côté et après on fait un bilan commun, et ça marche très bien, il n'y a pas eu de problèmes.

Quand tu es en binôme, comment le travail est-il partagé ?

En fait chacun prend en charge une tâche. Il y en a un qui va faire des recherches, l'autre va plus s'occuper de tout ce qui est, par exemple en SVT de tout ce qui est matériel, etc. et du coup on avance plus vite. Et c'est plus simple quand on est en binôme parce que déjà c'est plus rapide, il y a en qui apporte l'activité recherche et l'autre qui manipule etc, donc je trouve que c'est complémentaire les deux.

Est-ce que c'est toujours le même qui a le même rôle ou est-ce que ça tourne ?

Non ça tourne, parce que déjà on n'est pas tout le temps le même binôme. Donc c'est différent et chacun en fait, on décide le jour-même de savoir ce qu'on va faire.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Soit je demande à mon binôme, s'il a compris, il m'explique, ou alors soit je vais demander au professeur pour que j'arrive à comprendre le travail.

Qu'est-ce que tu ressens quand c'est le binôme qui te demande de lui expliquer quelque chose ?

Ça me dérange pas. Comme ça on comprend tous les deux et puis on arrive à avancer.

C'est pas quelque chose de particulier, pour toi c'est normal ?

Ben oui, on explique mutuellement, s'il y en a un a pas compris, l'autre explique.

Quand tu souhaites répondre à une question, ou quand tu veux poser une question parce que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande à la professeur, en levant la main, je demande [...]

Tu n'as pas d'appréhension à lever la main ?

Là en ce moment non, mais au début de l'année un peu parce que je ne connaissais pas grand monde dans la classe, mais sinon, non.

Quand le professeur te demande de répondre à une question alors que tu n'as pas levé la main, comment est-ce que tu te sens ?

Sur le coup je me sens mal parce quand je ne sais pas forcément quoi répondre si je lève pas la main, c'est que j'ai pas forcément la réponse. Après ça m'incite à chercher, donc à m'intéresser au cours, enfin à chercher la réponse. Du coup ça me fait travailler en même temps. Du coup, sur le coup je me sens mal mais après avoir expliqué, ça va.

Maintenant, le professeur a posé une question à un élève, il se trompe. Quelles sont les réactions des camarades ?

Il n'y a pas forcément de réponse mauvaise en fait. Directement il a quelqu'un qui lève la main, donc il n'y a pas de jugement sur la personne qui s'est trompée.

Et s'il se trompe et dit une énorme ânerie. Qu'est-ce qui peut se passer, quelles seront les réactions ?

Il y aura des personnes qui vont rigoler mais ce sera pas forcément de la personne, ce sera plus de la réponse. Du coup voilà, c'est pas méchant. Ils vont rigoler mais c'est pas forcément méchamment envers la personne.

Et comment ta professeur réagit ?

Elle dit déjà aux personnes de s'arrêter parce que c'est pas drôle. Elle dit souvent que tout le monde a le droit de se tromper, et puis après on enchaîne sur une autre question ou alors elle interroge une autre élève.

Si tu vois une réaction de moquerie par rapport à un élève, comment est-ce que tu penses que l'élève se sent ?

Je pense qu'il va se sentir mal, parce que déjà il a essayé de donner une réponse. Même si c'est pas la bonne, il a fait un effort, et en faisant cet effort, il se fait un peu moquer, je pense qu'il doit vraiment se sentir mal.

Et toi si tu es témoin de ça, comment tu te sens ?

Ben déjà je dirais aux autres de s'arrêter de rigoler méchamment ou voilà. Après la personne, je dirai c'est pas grave, ça arrive à tout le monde de se tromper, donc il n'y a pas de raison pour qu'elle se sente mal.

Donc tu essaierais d'arrêter les moqueries et en même temps, tu rassurerais l'élève qui a été victime de moqueries.

Et comment est-ce que tu aimerais que le professeur réagisse ?

Ben de la même manière, dire aux autres élèves d'arrêter de rigoler, et de dire eh ben c'est pas grave, ça arrive à tout le monde de se tromper.[...]

Quand tu arrives en classe, où tu vas t'asseoir spontanément ?

La plupart du temps, je m'assois au fond. Enfin, quand on est en demi-groupes, je m'assois plutôt devant parce qu'on a des TP à réaliser. Mais sinon en temps normal, quand on est en classe entière, je me mets plutôt au fond.

Pourquoi ?

Je sais pas. J'ai toujours eu l'habitude d'aller au fond. En fait on est un groupe, on est trois filles, on se met tout le temps derrière, et ça nous empêche pas forcément d'écouter ou quoi. On arrive à travailler comme ça.

En TP, pourquoi tu te mets être devant ?

Je sais pas, je préfère être devant en fait pour bien comprendre, pour bien réaliser le TP, pour bien savoir quoi faire et pas me tromper. Après ça me stresse si j'arrive pas bien à savoir ce qu'il faut faire. Je vais stresser et je vais pas [...] du coup je vais me mettre devant.

Tu aimes bien répondre aux attentes de ton professeur ?

Oui.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

En fait, ça dépend. Quand c'est libre, en fait, les personnes que je veux, le problème. Enfin quand on est ensemble on travaille pas forcément vraiment. On est par affinités, c'est plus par affinités que pour travailler en fait. Et quand elle impose, j'arrive à travailler, même si c'est pas une personne que je connais beaucoup dans la classe. Du coup, les deux ça va.

Tu arrives à travailler avec tout le monde.

Oui, ça va.

Et maintenant, si tu étais professeur, comment est-ce que tu ferais pour constituer des groupes ?

Par binôme, je pense que je mettrais un élève qui a un peu de facilité en SVT avec un élève qui n'arrive pas forcément pour qu'il puisse voir comment travailler et s'intéresser au travail, et que l'élève qui arrive un peu plus aide un peu celui qui arrive pas forcément très bien. Et par groupe, je sais pas. Je pense que je laisserais choisir librement et si ça va pas, après je séparerais les groupes.

Et si tu devais imposer ?

Je pense que je mettrais, en fait je mettrais, euh... Je sais pas du tout, je pense que je mettrais par ordre alphabétique [...]

De manière aléatoire ?

Oui. [...]

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Bien. Je connais un peu tout le monde. J'arrive à parler avec tout le monde, donc ça va.

Comment est-ce que tu trouves l'ambiance de la classe ?

On a une classe assez agitée donc ça c'est compliqué. Mais en ce moment ça se calme donc ça va. Il y a eu des moments où c'était un peu trop agité, tout le monde parlait, mais là, ça va.

Puisqu'il y a du travail coopératif qui a été mis en place au cours de l'année, est-ce que tu penses qu'il y a eu une différence par rapport au début de l'année.

Question travail ou social ?

Les deux.

Au niveau du travail, je pense que c'est bien parce qu'on arrive plus à travailler ensemble etc. Et du coup comme on travaille ensemble on arrive à créer des affinités qu'on n'avait pas forcément au début de l'année, du coup ça permet de se connaître un peu mieux, je trouve ça bien.

Finalement tu as répondu au niveau du travail et socialement aussi ?

Oui.

Ça a permis peut-être de créer des liens qu'il n'y avait pas et qui sont au-delà du travail ou pas ?

Oui. Il y a des personnes à qui je parlais pas du tout au début de l'année et comme on a été en groupe, par exemple en SVT ou en physique, on se parle en dehors du lycée, enfin on arrive à se voir etc. Voilà.

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres disciplines ?

J'aime bien travailler en groupe, mais dans ma classe j'ai pas beaucoup d'amis, donc du coup de travaille seul.

Pourquoi est-ce que tu aimes bien travailler en groupe ?

Parce que souvent on nous tire vers le haut, on se motive pour travailler.

Du coup, dans la classe, tu n'arrives pas à trouver le groupe avec qui fonctionner, et au niveau méthode de travail, tu n'as pas d'affinités particulières non plus ?

Non, pas d'affinités particulières.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends mieux : seul, en binôme, en groupe, en interaction avec ton professeur ?

Plutôt en groupe, parce qu'il y a plusieurs avis et ça permet de partager, de mettre ensemble et d'exprimer [...]

En SVT, vous travaillez souvent en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Quelques fois j'ai l'impression d'être inutile, quelques fois j'ai l'impression d'être utile, ça dépend en fait avec quel binôme. Parce qu'en fait, les personnes elles hésitent à me choisir [...]

Quand tu te sens inutile, pourquoi ?

Parce que souvent on me laisse pas l'opportunité de m'exprimer ou d'essayer.

Quand tu te sens utile ?

Il y a des choses que je connais et que les autres ils connaissent pas, du coup je partage des connaissances [...]

Maintenant, nous sommes dans le cadre d'un projet un peu plus global, un travail coopératif à l'échelle de la classe. Par exemple vous avez fait un travail sur les accidents musculo-articulaires, qu'est-ce que à ce moment-là tu as l'impression d'apporter à ta classe ?

J'ai pas réellement... Je sais pas...

Tu avais fait une partie du travail ?

Oui, j'ai fait une partie du travail.

Tu as pu l'exprimer devant la classe ?

Oui, je l'ai exprimé.

Tu penses que ça a apporté quelque chose dans la construction du bilan ?

Pas vraiment.

Et ce qu'ont dit les autres. Eux ont apporté quelque chose à la classe ?

Oui.

Pourquoi eux et pas toi ?

Je sais pas. Je sais vraiment pas.

Est-ce que avec tout ce que vous avez apporté, chacun, vous avez pu construire un bilan ou faire une synthèse avec les apports de chacun ?

Oui.

Est-ce que tu penses que le travail coopératif vous arrivez avec les idées de chacun à réussir à trouver un consensus et l'appliquer ?

Un consensus c'est un accord ?

Oui, c'est ça

On a des idées différentes et on peut réussir à essayer de les convaincre d'une idée particulière parce que... je sais vraiment pas.

Est-ce qu'on peut faire une synthèse de tous les petits apports de chacun ? Si chacun travaille sur une partie différente, est-ce qu'à la fin on peut réussir à rassembler ça pour en faire un tout cohérent ?

Oui.

Quand tu es en binôme, comment est-ce que le travail est partagé ?

Ça dépend quelle matière. La SVT, ça dépend, des fois je fais des manipulations, des fois j'écris. Quand je suis avec des personnes que je peux m'entendre, quelques fois c'est moi qui fait les bilans, qui fait les expériences, qui apporte des informations complémentaires qui sont nécessaires.

Est-ce que tu as l'impression que le travail est réparti équitablement ?

Ça dépend le groupe de personnes. S'il y a par exemple un fainéant et une personne qui travaille, là je pense pas du tout. Mais si les deux personnes arrivent à se mettre d'accord sur un travail, là oui.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande automatiquement à mon autre binôme pour savoir s'il sait et s'il sait pas, je vais m'adresser au professeur.

Est-ce que tu as de l'appréhension à solliciter ton binôme ?

Qu'est-ce que c'est appréhension ?

Est-ce que tu as peur ?

Des fois parce que j'ai l'impression des fois on me prend un peu comme un imbécile, enfin comme une personne pas très... [...] J'ai peur qu'on me dise débrouille toi, cherche toi-même, ou soit : comment ça tu sais pas, c'est pourtant [...] ?

Tu as peur d'être jugé ?

Oui.

A l'inverse, si c'est ton binôme qui n'a pas compris, est-ce que, qu'est-ce que ça te fait, qu'est-ce que tu ressens s'il te demande de l'aide ?

Oui, il n'y a pas de souci. Il me demande, tranquillement.

Et toi qu'est-ce que ça te fait personnellement, qu'est-ce que tu ressens, quand on vient te solliciter ?

Je me sens bien parce que je me sens utile, d'aider une personne.

Quand tu souhaites répondre à une question posée par le professeur, ou alors il est en train d'expliquer quelque chose et tu n'as pas compris. Qu'est-ce que tu fais ?

Je lève la main pour répondre, normalement, je me sens pas oppressé par les autres, parce que je me mets tout le temps devant. A tous les cours je suis devant.

Pourquoi ?

Parce que en 3^e, on m'a dit les nouveaux élèves souvent ils ont peur, ils se connaissent pas, ils se mettent tout le temps au fond. J'ai fait : bon en 2^e je me mettrai tout le temps devant.

Pourquoi ? Ça te plaît d'être tout le temps devant ?

Oui, ça me plaît

En 3^e

En 3^e j'étais devant, au fond, ça dépend. Souvent je me mettais devant.

Pourquoi ?

Pour écouter le professeur. Parce que en première ligne, on arrive à écouter le professeur, on n'est pas trop dérangé par le bruit derrière. Et voilà.

Si tu n'as pas levé la main pour répondre et c'est le professeur qui t'interroge spontanément, comment est-ce que tu te sens ?

Ca dépend. Je peux être heureux qu'il me pose une question et je donne la réponse tout de suite. Je me sentirai un peu oppressé, un tout petit peu oppressé.

Maintenant, la professeur a posé une question à un élève, il se trompe. Quelles sont les réactions possibles des camarades ?

Ça dépend, il y en a ils disent pour se moquer d'eux, il y en a ils disent non, c'est pas grave, on a le droit de se tromper. Ce type de personnes il n'y en a pas beaucoup. A part moi. Sauf que moi et peut-être quelques personnes. Sauf que souvent, moi, quand la personne se trompe, j'interviens pas directement, je fais profil bas.

Pourquoi ?

Pour pas le déranger.

Parce que tu me disais qu'il y en a qui pouvaient dire c'est pas grave, tout le monde peut se tromper, est-ce que c'est quelque chose que tu pourrais dire toi ou est-ce que tu préfères rester en retrait ?

Oui, des fois je vais dire ça, il a le droit de se tromper, ou des fois je préfère être en retrait.

Quelle peut être la réaction du professeur ?

La prof elle va naturellement l'accompagner, lui dire que c'est pas grave de se tromper. Tout le monde a le droit de se tromper.

Maintenant tu es témoin d'une situation de moquerie. Un élève se fait moquer de lui. Qu'est-ce que tu penses qu'il ressent cet élève ?

Connaissant une situation similaire, il se sent opprimé, vraiment très opprimé.

Et toi, en tant que témoin, comment est-ce que tu te sens ?

Je me sens... je sais pas... Si j'ai le courage je vais dire à la CPE ou au professeur. Si j'ai pas le courage, je fais profil bas. Je suis discret. J'ai pas envie d'être trop mal vu ou trop bien vu. Moyen.

Et comment est-ce que tu aimerais que le professeur réagisse ?

J'aimerais que la prof elle encadre la personne moquée et elle dit aux autres que c'est pas bien, parce que eux ils trouvent ça drôle, mais ces personnes elles trouvent ça pas drôle du tout.

Tu aimerais qu'elle le signale, qu'elle fasse quelque chose, sur le moment, un peu plus tard ?

Sur le moment, je préfère, oui, elle explique calmement, tranquillement, elle dit les gens, pour vous c'est drôle mais pour la personne concernée, c'est pas drôle du tout. Déjà [...] une fille qui s'est fait harceler, [...] tout de suite compris que c'est pas drôle du tout. Les personnes elles peuvent croire que c'est drôle, qu'on s'amuse, que c'est pour taquiner, mais la personne concernée elle pense pas que c'est pour taquiner, elle pense que c'est pour se moquer d'elle, pour la blesser...

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

De préférence, je préfère que ce soit libre, comme ça les personnes ils choisissent avec qui ils sont et ils peuvent travailler dans une bonne ambiance. Mais souvent quand c'est libre, moi je me trouve tout seul, tout le temps, et je comprend pas pourquoi. Dans mes anciens collègues, j'arrivais à être intégré, parce que j'avais des amis, j'étais tout le temps avec eux. Quand j'ai changé de ville, je suis à Nîmes, à Diderot, oui, j'étais intégré aussi. Mais à Camus, quand on fait des groupes, j'ai l'impression que je force les personnes, limite j'y vais, je dis tu viens avec moi. J'ai pas envie de forcer mais j'ai envie d'être intégré.

Si tu dois choisir, sur quels critères est ce que tu choisirais les camarades avec qui tu veux travailler en groupe ?

Sur le critère, un, d'amis, deux des personnes qui sont travailleurs, que je m'entends bien et que je peux réussir à les raisonner pour travailler. Parce que moi je suis un peu fainéant mais il faut pas que mon ami il soit fainéant, parce que sinon on va plus se retrouver en train de jouer à la Play que à travailler.

Et maintenant, si tu étais professeur, comment est-ce que tu ferais pour constituer des groupes ?

Je les constituerais par affinités.

Et les binômes ?

Ça dépend. Des fois, peut-être on peut faire des binômes par rangées, même si c'est un peu contraignant les binômes par rangées, aussi on peut faire des binômes livres. Mais il faut qu'en aucun cas un élève soit exclu, parce que il va se sentir exclu, il va se sentir rejeté.

Comment est-ce que tu te sens dans classe ?

Moi ? Ça va. Je suis pas embêté, je suis pas moqué.

Comment est-ce que tu trouves l'ambiance de la classe ?

Ça dépend, des fois ils sont travailleurs, des fois ils sont fainéants, mais souvent c'est des travailleurs, il y a de l'espoir.

Et au niveau des interactions ?

C'est quoi le type d'interactions ? Calmes, pacifiques, violentes ?

Au niveau des affinités, est ce qu'il y a une ambiance de classe qui est agréable ou au contraire un peu pesante ?

Ça dépend, ça dépend vraiment. Il y a des fois l'ambiance est calme, agréable. On se sent apaisé. On peut suivre un cours tranquillement. Il y a des fois les élèves ils font n'importe quoi et le cours est insoutenable, même si on est devant, et que la prof elle s'arrête toutes les deux minutes en train d'interpeler une personne, c'est fatigant, parce qu'on n'avance pas.

Pourquoi il y a des jours où c'est calme et des jours où c'est

Ça dépend du prof. Si le prof est très sévère, les élèves sont vraiment très calme, mais si la prof elle est trop gentille, les élèves ils vont faire la misère, ça va être catastrophique. Pourtant les gentils, on devrait les considérer comme des personnes gentilles, qui sont bienveillantes, qui peuvent aider, mais on devrait pas les considérer comme des personnes à exploiter.

Puisqu'il y a du travail coopératif qui a été mis en place au cours de l'année, est-ce que tu penses qu'il y a eu des différences avec le début de l'année ?

Je sais vraiment pas.

Merci pour tes réponses.

Élève 5C

Comment est-ce que tu aimes travailler, que ce soit en SVT ou dans d'autres matière ?

C'est un peu bizarre dit comme ça, mais j'aime travailler sérieusement, dans le calme, faire un travail sérieux et bien produit.

Est-ce que tu aimes plutôt travailler en binôme, en groupe ?

J'aime bien travailler seul. J'aime bien travailler seul ou en binôme avec quelqu'un qui a la même manière de penser que moi, c'est-à-dire pas beaucoup de monde.

Est-ce que tu aimes travailler en interaction avec un professeur ?

Oui, ça va. Oui, j'aime bien répondre à des questions, même demander si j'ai pas compris quelque chose, ça va, j'aime bien aussi.

Tu te sens à l'aise pour ça ?

Oui.

Comment est-ce que tu penses que tu apprends mieux : seul, avec un ou plusieurs camarades ?

Seul. Oui, c'est clairement seul. Seul au fond, je comprends mieux que si je suis devant avec pleins de gens.

Pourquoi ?

Parce que, je sais pas, je suis plus à même de me concentrer sur le professeur plutôt que sur ce qui est dit aux alentours.

Et quand on parle non pas de ce va dire le professeur, mais le travail personnel qui va te permettre d'apprendre tes leçons, de comprendre un cours. En dehors du professeur ?

Faudrait que je travaille déjà, en dehors du professeur. Parce que je travaille pas beaucoup. J'ai pas de difficultés par rapport à ça, je m'en sors plutôt bien, heureusement. Mais sinon, oui, c'est plus du travail seul parce que si on est plusieurs... Je prends l'exemple en dehors des cours, si je suis avec des potes ou quoj, j'arriverais pas à travailler, je serais plus en train de parler avec mes potes plutôt que d'être en train de travailler.

Pour toi, du coup, l'interaction, c'est une source de distraction ?

Oui, très clairement.

Quand tu travailles binôme, vous êtes amenés à travailler en binôme, qu'est-ce que tu as l'impression d'apporter à ton binôme ?

Heu, qu'est-ce que j'ai l'impression de lui apporter ? Beaucoup de choses. Je sais pas. Des fois c'est la méthode sur la rédaction parce que souvent ils savent pas comment bien rédiger leurs idées. Ça part un peu en vrac. Faut que je leur dise : tu mets ça, ça et ça. Ou sinon, c'est même, ben je prends le cas des TP de chimie et SVT, c'est un peu la même chose, souvent on a des expériences à faire, et c'est moi qui donne une idée d'expérience à tenter, en fait.

Tu fais un peu le travail en amont, tu prépares ?

C'est ça, en fait je fais plus le travail intellectuel, et l'autre fait plus le travail pratique, on va dire.

Donc tu dirais que ton point fort, c'est au niveau intellectuel, l'organisation, la mise en mots ?

Oui.

Et ton point faible ?

Faut que je réfléchisse là-dessus. Point faible, point faible... ça dépend, des fois j'écoute peut-être pas assez mon binôme. Peut être que je l'écoute pas assez. Il doit y avoir de ça. Peut-être aussi que je veux que tout soit trop bien fait et je le laisse pas faire comme lui il veut, en fait. Je suis assez...

Un peu directif ?

Oui, je suis un peu directif, mais enfin ça va, en général je le laisse quand même faire, je suis pas un tyran.

Maintenant, nous sommes dans le cadre d'un travail coopératif, c'est-à-dire que un travail où chacun va faire une partie du travail. Par exemple vous avez fait un travail sur les accidents musculo-articulaires, vous avez chacun étudié un type d'accident et vous avez présenté ça ensuite à la classe. Dans le cadre d'un travail coopératif, qu'est-ce que toi tu as l'impression d'apporter à ta classe ?

Ben une partie du travail. C'est-à-dire un pourcentage de ce qu'il faut pour arriver à la conclusion finale.

Est-ce que tu ressens la notion de synthèse à partir des idées des autres ?

Si le travail des autres est assez clair, on va dire, hein, il faut pas que je critique le travail des autres, ça se fait pas, même si c'est mon envie, après ça va, c'est souvent le cas. Oui j'arrive souvent à comprendre ce qu'ils ont réussi à obtenir, comment, voilà. Il faut juste que ce soit bien expliqué, que ce soit pas brouillon.

Est-ce que tu as l'impression qu'il est possible de faire une synthèse à partir de ce que tout le monde va apporter ?

Oui, très clairement oui. Si chaque personne apporte un élément concret, c'est pas trop compliqué d'arriver à faire une synthèse.

Quand tu es en binôme, comment est-ce que le travail est partagé ?

Ca dépend, tout dépend parce que les vrais travaux de groupe que je fais, c'est des TP, c'est-à-dire que dès qu'on a un travail de groupe en dehors des TP, je pense à l'exemple d'un travail de français qu'on avait à faire pour la dernière fois, c'est moi qui ait tout fait, les autres n'ont rien fait. Donc à partir de ce moment-là, voilà, c'est un peu compliqué.

Et alors quand tu es en TP, quand tu fais un TP avec un binôme ?

Alors ce qui se passe, c'est qu'on est tout les deux, je lui dit, alors moi je pense que c'est ça, toi qu'est-ce que tu en penses, donc là on est plus sur la phase d'expérimentation. Lui il est plus ou moins d'accord, donc on teste, on demande au professeur, on teste. Et après, lui il s'occupe vraiment de la partie rédaction et moi je lui dit ce qu'il faut rédiger. Et s'il y a un truc qui va pas, on discute, on est dans le dialogue.

Le travail est réparti assez équitablement ?

Oui.

Quand tu es en binôme et que tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

Je demande à mon binôme s'il a compris. S'il a pas compris, je demande au prof.

A l'inverse, si c'est ton binôme qui n'a pas compris, est-ce que tu aimerais qu'il te demande de l'aide.

Oui. S'il a pas compris, généralement, il va me demander si moi j'ai compris, dans ce cas-là, si moi j'ai compris, je vais lui expliquer.

Et toi qu'est-ce que ça te fait personnellement, qu'est-ce que tu ressens, quand ton binôme te demande de lui expliquer quelque chose ?

Pour moi c'est quelque chose de normal, si je lui explique... C'est pas quelque chose de spécial en mode : oui je me sens super-intelligent par rapport à toi, non, non, c'est plus, si t'as pas compris, je peux t'aider...

Qu'est-ce que tu fais quand tu souhaites répondre à une question ou poser une question au professeur en classe ?

Quand je veux répondre à une question spontanément, soit je lève le bras, soit je réponds directement, mais souvent je lève la main avant, plutôt.

Pas d'appréhension ?

Non.

Qu'est-ce que tu ressens quand le professeur t'interroge alors que tu n'as pas levé la main, tu n'as pas souhaité prendre la parole spontanément ?

Alors, soit je sais ce qu'il faut répondre ou j'ai une idée et je réponds, même si c'est de manière approximative, soit je sais pas du tout, et à ce moment-là je dis que je sais pas.

Ça te fait quelque chose, une émotion particulière ?

Je suis un peu surpris, par exemple quand je m'y attends pas et qu'on m'interroge. Oui, ça me surprend. Après, si j'arrive pas à répondre, si c'est pas juste, je me dis : Oh c'est dommage ! Si je sais pas, eh ben, tant pis.

Le professeur pose une question à un élève, il se trompe. Quelles sont les réactions possibles de la classe ?

Ben quelqu'un d'autre qui va lever la main pour le corriger. Voilà.

Il n'y a pas d'autres types de réactions possibles ?

Il n'y a pas de : ouh, t'es nul, ouh tu sais pas, ouh t'es con. Non, non, c'est... A moins qu'il réponde vraiment un truc complètement, complètement à côté de la plaque, sinon, il n'y a pas de moquerie ou quoi, c'est plus... on est dans le respect plus ou moins.

S'il répond quelque chose complètement à côté de la plaque ?

Si c'est vraiment vraiment à côté de la plaque, il va y avoir des rires, mais pas plus.

Quelles vont être les réactions possibles du professeur ?

Alors là... Ben le professeur, il va le corriger, mais il va pas...

Et particulièrement en SVT avec Mme Cotereau ?

Ben justement, moi je prends l'exemple de Mme Cotereau dans ma tête. Elle est plus dans le respect, elle va demander si quelqu'un sait, et voilà.

Maintenant si tu vois une situation de moquerie envers un élève. Qu'est-ce que tu penses qu'il ressent cet élève ?

Alors ça dépend parce que dans ce cas-là, c'est pas une moquerie méchante, hein, c'est une moquerie parce que ce qu'il a dit était un peu bête, donc je pense pas qu'il soit forcément... comment dire... touché, on va dire, qu'il en soit triste. Je pense juste qu'il a dit une connerie et qu'il s'en est rendu compte et que ça le fait plus rire qu'autre chose.

Si c'est jamais c'est des moqueries méchantes ?

Ah ben là il se sent mal.

Et autour, les élèves qui assistent à ça ? Toi, comment tu te sens ?

Ben, comment dire ? Si je suis témoin de ça, j'ai peut-être pas forcément, parce qu'on est dans une société actuelle où on est plus à juger les gens en permanence, et ceux qui sont pas considérés comme normaux, on va se foutre d'eux et tout. C'est-à-dire que si je vois ça, je pourrais pas me mettre à l'aider, parce que sinon ça reviendrait à me mettre contre la classe. J'ai déjà vécu une situation où je suis seul contre une classe, c'est pas la joie. Et j'ai pas envie de forcément [...]. Je préfère préfère rester à rien dire et après à le voir, à lui demander si ça va, plutôt que de dire : non mais c'est pas sympa, laissez-le...

Oui, te mettre en avant, et du coup te mettre en danger quelque part ?

C'est ça, oui.

Et si tu étais le professeur, comment est-ce que tu réagiras ?

Je leur dirais de pas rigoler, que c'est pas drôle. Parce que là le professeur il est en dehors de la classe, il a une autorité qu'un élève n'a pas sur les autres.

Donc tu penses qu'il faut qu'il agisse directement, sur le fait ?

Oui.

Quand tu arrives dans la classe, où est-ce que tu vas t'asseoir, spontanément ?

Alors soit j'ai une place qui m'est attribuée dans certains cours, et souvent c'est une place que j'ai prise au début de l'année. Il y a des cours où je suis pas mal au fond et c'est pas si mal parce que comme ça, j'ai une vision d'ensemble de la classe et je me laisse pas perturber par ce qu'il y a derrière moi. Et je suis plus à même d'écouter. Sinon, après c'est vers les rangs du milieu, les rangs deux, trois. Mais jamais au premier rang. J'aime pas du tout le tout premier.

Pourquoi ?

Je suis trop près, j'aime pas.

Pourquoi est-ce que tu choisis les rangs du milieu ?

Parce qu'on est entre deux. On n'est pas devant et on n'est pas totalement derrière non plus.

Quand il faut constituer les groupes, est-ce que tu préfères que ce soit libre ou imposé ?

Que ce soit libre, parce que, je me suis déjà retrouvé dans un groupe imposé, plusieurs fois même, où c'est moi qui ai fait tout le travail et c'est pas... Donc je préfère quand c'est libre, quand je me mets avec des gens qui selon moi vont travailler, et s'ils travaillent pas au final... Je préfère que ce soit libre.

Et si tu devais choisir des camarades, tu choisirais sur quels critères ?

De s'ils vont travailler ou non et s'ils sont à même de travailler « comme moi », je vais dire entre guillemets.

Tu essaies de trouver des camarades qui ont les mêmes méthodes de travail que toi ?

Voilà, c'est ça. Pour éviter qu'on soit dispersés, qu'on soit dans une guéguerre, on va dire, en mode : non, c'est comme ça qu'il faut faire, non c'est comme ça qu'il faut faire.

Toi c'est travail efficace. Il y a un but à atteindre...

On a une heure et demie pour faire un TP, on doit le rendre à la fin de l'heure, donc on a une heure et demie pour le faire.

Si tu étais le professeur, comment est-ce que tu établirais les critères pour former des groupes ?

Je mettrais un élève plus en difficulté avec un élève qui réussit mieux. Voilà.

Tu ferais donc des groupes hétérogènes ?

Oui.

Est-ce que tu ferais attention aux types de méthodes de travail ?

Ben faut que j'ai conscience de toutes les méthodes de travail à ce moment-là, donc c'est pas forcément chose facile, mais si on a ça, oui. Oui, je pense que je ferais ça.

Et est-ce que tu ferais attention aux liens sociaux qu'il peut y avoir, aux interactions entre élèves, ou tu te baserais sur les compétences travail ?

C'est sûr que si je sais que deux personnes vont faire n'importe quoi pendant toute l'heure, je vais pas les mettre ensemble. Non, je vais les séparer, justement.

Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?

Alors, au début de l'année, ça n'allait pas du tout, j'aimais pas du tout ma classe. Maintenant ça va, j'ai à peu près trouvé ma place, je suis assez apprécié de tout le monde, donc ça va.

Comment est-ce que tu trouves l'ambiance de la classe ?

Elle est plutôt bonne selon moi, peut-être même meilleure que dans certaines autres classes parce qu'on est plus, comment dire ? on est plus — c'est caricatural ce que je vais dire — on est plus une espèce de grande famille entre nous. On s'accepte tous plus ou moins, on a tous des imperfections mais on est là pour s'aider de manière générale. Moi j'aime beaucoup ma classe.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu des changements depuis le début de l'année ?

On était vingt-huit, on est vingt-trois. Il y en a pas mal qui se sont fait virer. Donc, oui, il y a eu des changements. Ça s'est ressenti. Parce que au début de l'année, il y en a un qui parti. Tout le monde disait : oui, ça va rien changer le fait qu'il parte. Mais quand même, ça a beaucoup calmé. Alors c'est pas forcément celui qui était à la tête de tout ce qui n'allait pas dans la classe, mais il était pour pas mal. Donc après, tout ceux qui vraiment posaient problème sont partis.

Est-ce que tu as senti quelque chose de particulier dans cette classe, parce que Mme Cotereau met en place du travail coopératif, c'est-à-dire travailler ensemble. Est ce que tu as senti que ça apportait quelque chose à la classe, à toi et à la classe ?

Moi je sais pas si ça m'a vraiment apporté quelque chose. Donc je vais partir du fait que moi ça m'a pas forcément apporté quelque chose pour dire que je pense pas que ça ait apporté grand chose à la classe.

Pourquoi ?

Parce qu'on était plus dans le cadre d'un TP. Moi je me suis dit que c'était plus un TP, et voilà, c'était fini. J'avais pas toute la méthode du travail de telle personne fait une recherche sur ça., telle personne fait une recherche sur ça...

C'est resté vraiment dans le cours de SVT ?

Oui, c'est ça. C'est-à-dire que si on a un travail de classe, alors oui, on va dire à tel groupe : fais ça, fais ça. Mais, sinon, je pense pas que ce soit resté en dehors du travail de SVT.

Annexe 9 : Tableaux bruts d'analyse des entretiens

Composante analysée N° de question		Recueil											Moyenne		
		1A	1B	1C	1D	2A	2B	4A	4B	4C	5A	5B		5C	
Le groupe répond aux besoins de l'individu	2	0	3	1	0	0	1	4	1	0	0	4	4	1	1,3
	5	3	4	4	4	4	1	2	4	4	4	1	4	4	3,4
	Total	1,0	2,3	1,7	1,3	1,3	0,7	2,0	1,7	1,3	1,3	1,3	1,7	1,7	1,5
L'individu répond aux besoins du groupe	3	1	1	0	4	3	0	1	2	1	4	2	2	4	2,0
	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3,8
	5	2	3	2	4	4	0	1	4	2	4	3	4	4	2,9
Total	2,3	2,7	2,0	4,0	3,7	1,3	1,7	3,3	2,3	4,0	3,0	3,7	2,8		
L'individu a le sentiment d'être accepté, compris, écouté	6	2	1	1	4	3	2	0	2	1	2	1	4	2,2	
	7	NR	NR	1	2	NR	NR	3	4	1	3	2	3	2,9	
	8	2	2	1	3	2	0	1	3	2	3	1	1	2,2	
	9	NI	4	4	4	4	2	4	4	1	4	0	3	3,6	
	10	0	4	4	3	3	0	3	3	2	3	0	2	2,8	
	11	4	2	4	3	3	0	1	4	1	3	2	4	3,2	
Total	2,0	2,6	2,5	3,2	3,0	0,8	2,0	3,3	1,3	3,0	1,0	2,8	2,3		
Interprétation en termes de niveau de sentiment d'appartenance au groupe		1,8	2,5	2,1	2,8	2,7	0,9	1,9	2,8	1,7	2,8	1,9	2,7	2,2	
NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / 0 = pas du tout / 1 = dans une faible mesure / 2 = moyennement / 3 = en grande partie / 4 = totalement															

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint												
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
		Non atteint	En cours	Atteint								
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	A	EC								A	2
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							1
	3 : Développer le collectif classe			EC								0
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A	A							2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								1
Total												5
Lutter contre le harcèlement	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			NA		EC					A	1
	7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A				1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein								NA			0
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe									NA		0
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						A					1
Total											3	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						A	NR				0
	12 : Favoriser l'engagement					EC						1
Total												1
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			A							NA	1
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			EC								0
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul		EC									0
Total												1
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					EC						0
	Total											1
Total général												10

NI = Non renseigné / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint

Objectif		Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint										Total					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non atteint	En cours	Atteint			
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	A	A											EC	0	1	2
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A										0	0	1
	3 : Développer le collectif classe			A											0	0	1
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A	A										0	0	2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A											0	0	1
	Total														0	1	7
	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			NA		A								NA	2	0	1
	7 : Éviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							NA							1	0	0
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein										EC				0	1	0
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe													A	0	0	1
10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves									NA					1	0	0	
Total														4	1	2	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						NA								1	0	0
	12 : Favoriser l'engagement					EC									0	1	0
Total														1	1	0	
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			A									A	0	0	0	2
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			A										0	0	0	1
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul			A											0	0	1
Total														0	0	4	
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					A									0	0	1
	Total														0	0	1
NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint		Total général										5	3	14			

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint														
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total		
		Non atteint	En cours	Atteint										
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	A	NA								A	1	0	2
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0	0	1
	3 : Développer le collectif classe			EC								0	1	0
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			EC		A						0	1	1
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	0	1
Total												1	2	5
Lutter contre le harcèlement	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			NA		NA					EC	2	1	0
	7 : Éviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A				0	0	1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein								A			0	0	1
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe									A		0	0	1
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						EC					0	1	0
Total												2	2	3
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						EC	EC				0	2	0
	12 : Favoriser l'engagement					A						0	0	1
Total												0	2	1
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			EC							EC	0	2	0
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			EC								0	1	0
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul			EC								0	1	0
Total												0	4	0
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					A						0	0	1
	Total											0	0	1
NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint		Total général										3	10	10

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint															
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
		Non atteint	En cours	Atteint											
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	NA	NA								A	2	0	1	
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0	0	1	
	3 : Développer le collectif classe			A								0	0	1	
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A		A						0	0	2	
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	0	1	
	Total											2	0	6	
	Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			A		A					A	0	0	3
		7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève								EC			0	1	0
		8 : Agir pour un climat apaisé et serein										A	0	0	1
		9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										A	0	0	1
10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves								A				0	0	1	
Total											0	1	6		
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						A	A				0	0	2	
	12 : Favoriser l'engagement					A						0	0	1	
Total											0	0	3		
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			A							A	0	0	2	
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			A								0	0	1	
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul			NA								1	0	0	
Total											1	0	3		
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					A						0	0	1	
	Total											0	0	1	
NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint											3	1	19		

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint														
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total		
		Non atteint	En cours	Atteint										
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	A	NA								A	1	0	2
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0	0	1
	3 : Développer le collectif classe			EC								0	1	0
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A		EC						0	1	1
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			NA								1	0	0
Total											2	2	4	
Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			A		A					A	0	0	3
	7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A				0	0	1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein								A			0	0	1
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe									A		0	0	1
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						EC					0	1	0
Total											0	1	6	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						A	A				0	0	2
	12 : Favoriser l'engagement					EC						0	1	0
Total											0	1	2	
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			EC						A	0	0	1	1
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			EC							0	0	1	0
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul			NA								1	0	0
Total											1	2	1	
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					EC						0	1	0
	Total											0	1	0
											Total général			
											3	7	13	

NI = Non interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint												
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
		Non atteint	En cours	Atteint								
Lutter contre le décrochage scolaire	1: Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	NA	EC								EC	1 2 0
	2: Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0 0 1
	3: Développer le collectif classe			NA								1 0 0
	4: Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			EC		EC						0 2 0
	5: Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			NR								
	Total											
Lutter contre le harcèlement scolaire	6: Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			NA		NA					NA	3 0 0
	7: Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A				0 0 1
	8: Agir pour un climat apaisé et serein								A			0 0 1
	9: Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										NA	1 0 0
	10: Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						NA					1 0 0
	Total											
Améliorer le climat de classe	11: Favoriser la sécurité scolaire						NA	A				1 0 1
	12: Favoriser l'engagement					NA						1 0 0
Développer la cohésion de groupe	Total											2 0 1
	13: Aider à la formation du groupe classe										NA	1 1 0
	14: Renforcer la cohésion du groupe classe				NA							1 0 0
Développer le sentiment d'appartenance	15: Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul											1 0 0
	Total											3 1 0
	16: Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					NA						1 0 0
NI = Non interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint		Total général										13 5 4

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint														
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total		
		Non atteint	En cours	Atteint										
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves		NA	A							A	1	0	2
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				EC							0	1	0
	3 : Développer le collectif classe			A								0	0	1
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A		A						0	0	2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	0	1
Total												1	1	6
Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			EC		EC					EC	0	3	0
	7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							EC				0	1	0
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein									EC		0	1	0
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										A	0	0	1
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						NA					1	0	0
Total											1	5	1	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						NA	A				1	0	1
	12 : Favoriser l'engagement					A						0	0	1
Total											1	0	2	
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			A							A	0	0	2
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			A								0	0	1
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul			A								0	0	1
Total											0	0	4	
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					EC						0	1	0
NI = Non interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint		Total général										3	7	13

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint													
Question Objectif	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total		
	Non atteint	En cours	Atteint									Non atteint	En cours
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	A	NA								A	0	1
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				EC							1	0
	3 : Développer le collectif classe			A								0	1
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A	A							0	2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	1
Total											1	1	5
Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			A	A					A	0	0	3
	7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A			0	0	1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein								A		0	0	1
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe									A	0	0	1
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						A				0	0	1
Total											0	0	7
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire					A	A				0	0	2
	12 : Favoriser l'engagement					A					0	0	1
Total											0	0	3
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			A						A	0	0	2
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			A							0	0	1
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul		NA								1	0	0
Total											1	0	3
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					A					0	0	1
	Total										0	0	1
NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint											2	1	19

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint															
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
		Non atteint	En cours	Atteint											
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	NA	NA								NA	3	0	0	
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0	0	1	
	3 : Développer le collectif classe			NA								1			
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			EC	A							0	1	1	
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			NA								1	0	0	
	Total											5	1	2	
	Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			EC	EC						NA	1	2	0
		7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							EC				0	1	0
		8 : Agir pour un climat apaisé et serein									NA		1	0	0
		9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										NA	1	0	0
10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						A						0	0	1	
Total												3	3	1	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						EC	EC				0	2	0	
	12 : Favoriser l'engagement					EC						0	1	0	
Développer la cohésion de groupe	Total											0	3	0	
	13 : Aider à la formation du groupe classe										NA	2	0	0	
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			NA								1	0	0	
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul		NA									1	0	0	
Total											4	0	0		
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					NA						1	0	0	
Total général												13	7	3	

NI = Non Interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint															
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
		Non atteint	En cours	Atteint										Non atteint	En cours
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	0	2	1									0	2	1
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves	0	0	0	A								0	0	1
	3 : Développer le collectif classe	0	0	A									0	0	1
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien	0	0	A	A								0	0	2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun	0	0	A									0	0	1
Total		0	2	6								0	2	6	
Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves	0	0	A									0	0	3
	7 : Eviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève	0	0					A					0	0	1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein	0	0						A				0	0	1
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe	0	0							A			0	0	1
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves	0	0					A					0	0	1
Total		0	0	7								0	0	7	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire	0	0				A	A					0	0	2
	12 : Favoriser l'engagement	0	0			A							0	0	1
Total		0	0	3								0	0	3	
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe	0	0	A							A		0	0	2
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe	0	0	A									0	0	1
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul	0	0	EC									0	1	0
Total		0	1	3								0	1	3	
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble	0	0			A							0	0	1
		Total général										0	3	20	

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint															
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
		Non atteint	En cours	Atteint											
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	EC	EC								EC	0	3	0	
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				EC							0	1	0	
	3 : Développer le collectif classe			NA								1	0	0	
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			NA	EC							1	1	0	
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	0	0	1
	Total											2	5	1	
Lutter contre le harcèlement scolaire	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			NA		NA					NA	3	0	0	
	7 : Éviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							EA				0	1	0	
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein									NA		1	0	0	
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										NA	1	0	0	
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						EC					0	1	0	
Total											5	2	0		
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire						NA	EC				1	1	0	
	12 : Favoriser l'engagement					EC						0	1	0	
Total											1	2	0		
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			NA							NA	2	0	0	
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			NA								1	0	0	
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul		A									0	0	0	1
Total											3	0	1		
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					NA						1	0	0	
	Total											12	9	2	

Tableau brut temps 3 : Objectifs visés par notre dispositif de travail coopératif : atteint / non atteint														
Objectif	Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total		
		Non atteint	En cours	Atteint									Non atteint	En cours
Lutter contre le décrochage scolaire	1 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	EC	NA								NA	2	1	0
	2 : Développer le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves				A							0	0	1
	3 : Développer le collectif classe			EC								0	1	0
	4 : Habituer les élèves à travailler en binôme ou en petits groupes pour stimuler l'entraide et le soutien			A		A						0	0	2
	5 : Développer l'esprit collectif par le travail en petits groupes autour d'un projet commun			A								0	0	1
Total												2	2	4
Lutter contre le harcèlement	6 : Développer le sentiment d'utilité chez les élèves			A		A					A	0	0	3
	7 : Éviter les humiliations par le groupe classe, le rejet d'un élève							A				0	0	1
	8 : Agir pour un climat apaisé et serein								EC			0	1	0
	9 : Aider chaque élève à trouver sa place au sein du groupe										EC	0	1	0
	10 : Développer les compétences sociales et relationnelles des élèves						A					0	0	1
Total											0	2	5	
Améliorer le climat de classe	11 : Favoriser la sécurité scolaire					A	A					0	0	2
	12 : Favoriser l'engagement					A						0	0	1
Total											0	0	3	
Développer la cohésion de groupe	13 : Aider à la formation du groupe classe			EC							EC	0	2	0
	14 : Renforcer la cohésion du groupe classe			A								0	0	1
	15 : Définir un but atteignable plus facilement par le groupe classe que par un élève seul		NA									1	0	0
Total											1	2	1	
Développer le sentiment d'appartenance	16 : Favoriser l'attachement des élèves entre eux pour légitimer le vivre ensemble					A						0	0	1
NI = Non interprétable / NR = Non renseigné par l'interviewé / NA = Non Atteint / EC = En Cours / A = Atteint		Total général		3		6		14						

Objectif	Niveau d'atteinte		
	Non atteint	En cours	Atteint
1A			
Lutter contre le décrochage scolaire	1	2	5
Lutter contre le harcèlement scolaire	3	1	1
Améliorer le climat scolaire	0	1	1
Développer la cohésion du groupe classe	1	2	1
Développer le sentiment d'appartenance	0	1	0
Total	5	7	8
1B			
Lutter contre le décrochage scolaire	0	1	7
Lutter contre le harcèlement scolaire	4	1	2
Améliorer le climat scolaire	1	1	0
Développer la cohésion du groupe classe	0	0	4
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1
Total	5	3	14
1C			
Lutter contre le décrochage scolaire	1	2	5
Lutter contre le harcèlement scolaire	2	2	3
Améliorer le climat scolaire	0	2	1
Développer la cohésion du groupe classe	0	4	0
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1
Total	3	10	10
1D			
Lutter contre le décrochage scolaire	2	0	6
Lutter contre le harcèlement scolaire	0	1	6
Améliorer le climat scolaire	0	0	3
Développer la cohésion du groupe classe	1	0	3
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1
Total	3	1	19
2A			
Lutter contre le décrochage scolaire	2	2	4
Lutter contre le harcèlement scolaire	0	1	6
Améliorer le climat scolaire	0	1	2
Développer la cohésion du groupe classe	1	2	1

Développer le sentiment d'appartenance	0	1	0
Total	3	7	13
2B			
Lutter contre le décrochage scolaire	2	4	1
Lutter contre le harcèlement scolaire	5	0	2
Améliorer le climat scolaire	2	0	1
Développer la cohésion du groupe classe	3	1	0
Développer le sentiment d'appartenance	1	0	0
Total	13	5	4
4A			
Lutter contre le décrochage scolaire	1	1	6
Lutter contre le harcèlement scolaire	1	5	1
Améliorer le climat scolaire	1	0	2
Développer la cohésion du groupe classe	0	0	4
Développer le sentiment d'appartenance	0	1	0
Total	3	7	13
4B			
Lutter contre le décrochage scolaire	1	1	5
Lutter contre le harcèlement scolaire	0	0	7
Améliorer le climat scolaire	0	0	3
Développer la cohésion du groupe classe	1	0	3
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1
Total	2	1	19
4C			
Lutter contre le décrochage scolaire	5	1	2
Lutter contre le harcèlement scolaire	3	3	1
Améliorer le climat scolaire	0	3	0
Développer la cohésion du groupe classe	4	0	0
Développer le sentiment d'appartenance	1	0	0
Total	13	7	3
5A			
Lutter contre le décrochage scolaire	0	2	6
Lutter contre le harcèlement scolaire	0	0	7
Améliorer le climat scolaire	0	0	3
Développer la cohésion du groupe classe	0	1	3
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1

Total	0	3	20	
5B				
Lutter contre le décrochage scolaire	2	5	1	
Lutter contre le harcèlement scolaire	5	2	0	
Améliorer le climat scolaire	1	2	0	
Développer la cohésion du groupe classe	3	0	1	
Développer le sentiment d'appartenance	1	0	0	
Total	12	9	2	
5C				
Lutter contre le décrochage scolaire	2	2	4	
Lutter contre le harcèlement scolaire	0	2	5	
Améliorer le climat scolaire	0	0	3	
Développer la cohésion du groupe classe	1	2	1	
Développer le sentiment d'appartenance	0	0	1	
Total	3	6	14	Total
Lutter contre le décrochage scolaire	19	23	52	94
	20%	24%	55%	
Lutter contre le harcèlement scolaire	23	18	41	82
	28%	22%	50%	
Améliorer le climat scolaire	5	10	19	34
	15%	29%	56%	
Développer la cohésion du groupe classe	15	12	21	48
	31%	25%	44%	
Développer le sentiment d'appartenance	3	3	6	12
	25%	25%	50%	

Annexe 10 : Grille de critères de repérage des élèves isolés → Bilan initial et final

BILAN INITIAL												
Élèves Critères	1A	1B	1C	1D	2A	2B	4A	4B	4C	5A	5B	5C
L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe	X	X	X			X	X				X	
Peu de participation en classe	X	X	X			X	X					
L'élève est isolé spatialement dans la classe	X		X			X	X		X		X	
Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation...)	X		X			X	X		X		X	X
L'élève est isolé du groupe lors des interours (arrive en avance ou en retard / par en retard)						X					X	X
L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé	X		X			X	X		X			X
L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades									X		X	X
L'élève est souvent absent												X
Total	5	2	4	0	0	6	5	0	4	0	5	4

BILAN FINAL												
Élèves Critères	1A	1B	1C	1D	2A	2B	4A	4B	4C	5A	5B	5C
L'élève n'est pas choisi lors des travaux de groupe, refus des travaux de groupe	X					X	X		X		X	
Peu de participation en classe	X	X	X			X	X					
L'élève est isolé spatialement dans la classe						X			X		X	
Les liens amicaux entre l'élève et ses camarades sont rares (bavardages, temps de cantine, de récréation...)						X			X		X	
L'élève est isolé du groupe lors des interours (arrive en avance ou en retard / par en retard)						X					X	X
L'élève se replie sur lui-même, son visage est triste et fermé						X			X			
L'élève subit des remarques désobligeantes de la part de ses camarades												
L'élève est souvent absent												
Total	2	1	1	0	0	6	2	0	4	0	4	1