



HAL
open science

Favoriser le climat de classe grâce au vivre-ensemble

Harmony Granier, Lauriane Godier, Alix Larmande

► **To cite this version:**

Harmony Granier, Lauriane Godier, Alix Larmande. Favoriser le climat de classe grâce au vivre-ensemble. Education. 2019. dumas-02309784

HAL Id: dumas-02309784

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02309784>

Submitted on 9 Oct 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.



Mention : «Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1er degré, professorat des écoles

Favoriser le climat de classe grâce au vivre-ensemble

Soutenu par : **GARNIER Harmony, GODIER Lauriane et LARMANDE Aïx**

Le 23 mai 2019

Référent de mémoire : Mme VILES

Jury de soutenance : Mme VILES et Mme MISKIEWICZ

Remerciements :

Nous tenons à remercier Mme VILES, notre tutrice de mémoire qui nous a suivi tout au long de ce dernier et qui nous a conseillé sur l'orientation que celui-ci devait prendre. Nous remercions également l'ensemble du personnel de l'ESPE de Digne pour leur compréhension et leur bienveillance.

Nous remercions nos collègues dans nos écoles respectives pour leurs conseils ainsi que nos élèves.

Table des matières

Introduction	4
I. La partie scientifiques.....	5
1. La formation du citoyen	6
1.1. Développer le langage	6
1.2. Développer le vivre ensemble	8
1.3. Développer l'expression des sentiments	12
2. Impact sur la santé	14
2.1. Le développement de l'enfant.....	14
2.2. Le harcèlement et la réussite scolaire	15
2.3. Le bien-être des enseignants.....	21
II. Etude	22
1. Le contexte : nos écoles	22
2. Problématique et hypothèses	23
3. Méthodes	23
3.1. Le langage au service de la formation du citoyen.....	23
3.2. L'expérience commune au service de la formation du citoyen	24
4. Recueil de données et choix méthodologique.....	25
4.1. Questionnaire.....	25
4.2. Le langage au service de la formation du citoyen.....	26
4.3. L'expérience commune au service de la formation du citoyen	27
5. Les résultats.....	28
5.1. Résultat du questionnaire classe par classe	28
5.2. Résultats des activités misent en place	35
6. Discussions et limites de l'étude	42
6.1. Dispositifs	42
6.2. Discussion du climat pour les trois classes	46
7. Limites :	49
Conclusion.....	50
Références Bibliographiques.....	51
Index des figures :	53
Annexes.....	54
Résumé :.....	62

Introduction

« *Comment imaginer qu'on puisse vivre en classe 25 à 35 heures par semaines, quarante semaines par an, pendant 9 à 15 ans de sa vie, à ne rien faire d'autre qu'écouter le maître et répondre à ses questions ?* » questionne le sociologue P. Perrenoud.

Professeur des écoles stagiaires, nous nous sommes interrogées sur les rapports entre élèves et enseignants pour favoriser les interactions, la réflexion des élèves, le développement de leur esprit critique afin qu'ils trouvent une place dans la classe mais aussi dans la société. Il s'agit de rompre avec l'idée que l'enseignant a le monopole de la parole, que les élèves écoutent et apprennent silencieusement.

Nous avons été confrontées à différentes formes de violences dans nos classes : physique, verbale et harcèlement.

Convaincues qu'il est possible de réduire cette violence, nous nous sommes demandées si l'amélioration du climat scolaire et du vivre-ensemble permettait de réduire les violences.

Nous avons réfléchi à différents dispositifs permettant de laisser plus d'espaces d'expressions aux élèves d'une part et d'autre part des dispositifs qui favorisent l'expérience commune.

Nos recherches aspirent à donner ou redonner plaisir à nos élèves d'apprendre ensemble.

I. La partie scientifique

L'actuel ministre de l'Education Nationale, Jean-Michel Blanquer, demande aux corps enseignant de créer l'école de la confiance. Un des objectifs de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 est "d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité". C'est donc l'émergence d'une nouvelle notion : celle du climat scolaire dans le paysage éducatif français.

Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative : élèves, personnels, parents. Il est une responsabilité collective. C'est la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et pour le personnel de l'école. Le défi est d'implanter des pratiques dans le quotidien. Agir sur le climat scolaire, c'est agir de façon systémique, c'est à dire agir sur l'ensemble de l'organisation de l'école en portant des actions sur les sept facteurs qui composent le climat scolaire, comme figuré ci-dessous dans la figure 1.

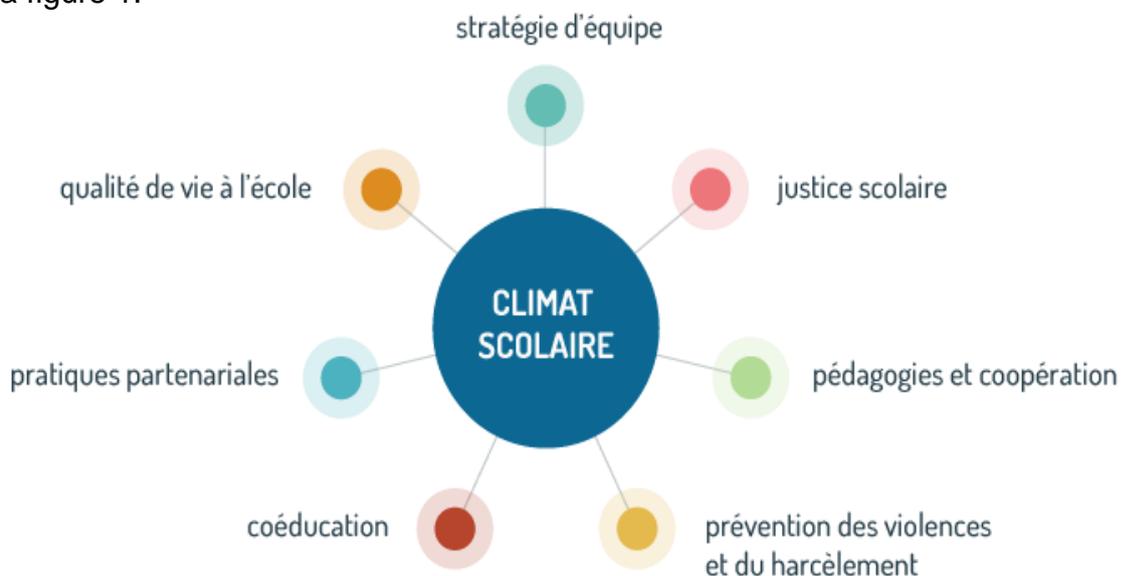


Figure 1 : Graphique proposé par Canopé synthétisant les sept domaines du climat scolaire

Le résultat du travail sur le climat scolaire permet entre autres, une augmentation des résultats scolaires ainsi que le bien-être des élèves et du personnel. Il permet également de réduire les inégalités scolaires, l'absentéisme, les violences ou le harcèlement.

Le ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse ainsi que le réseau Canopé, ont créé un site internet « **Climat scolaire** » qui permet de diagnostiquer localement

le climat scolaire ; agir avec des outils, des ressources et des exemples de réalisations concrètes ; comprendre et connaître les résultats de la recherche.

1. La formation du citoyen

La formation de la personne et du citoyen compose le domaine trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC), elle « vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ». C'est en partie à l'Etat qu'incombe la responsabilité de former ses élèves en tant que personne et en tant que citoyen, dans un esprit de coéducation avec les familles. La tâche que l'on donne aux enseignants est celle de transmettre les valeurs fondamentales, les principes inscrits dans la Constitution, mais également de permettre aux élèves d'acquérir et de développer la capacité à juger par eux-mêmes. Il est important de développer ses capacités dans des situations de vie scolaire concrètes qui contribuent au développement du langage, du vivre-ensemble et de l'expression des sentiments.

1.1. Développer le langage

Le langage est omniprésent dans les programmes scolaires. On le retrouve sous l'axe "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" au cycle 1 et dans le domaine 1 du SCCC "les langages pour penser et communiquer" mais également dans le domaine 3 "la formation de la personne et du citoyen".

Dès l'entrée à l'école maternelle, le langage est sollicité pour former une communauté classe. Il s'agit d'apprendre ensemble et de vivre ensemble. L'enfant peut expérimenter les premières interactions langagières en dehors du cercle familial. Il va apprendre à s'exprimer en utilisant le « je » et le « nous ». Il apprend à se respecter en respectant les autres, les règles sociales et scolaires. Il doit réguler ses impulsions et écouter avant de prendre son tour de parole (éduscol).

Aux cycles 2 et 3, les élèves vont continuer à développer leurs compétences langagières et à les utiliser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils vont également apprendre à utiliser les mots pour exprimer ce qu'ils ressentent.

Au cours de leur scolarité, les élèves auront été confrontés et auront appréhendés les différentes formes de communication (figure 2) :

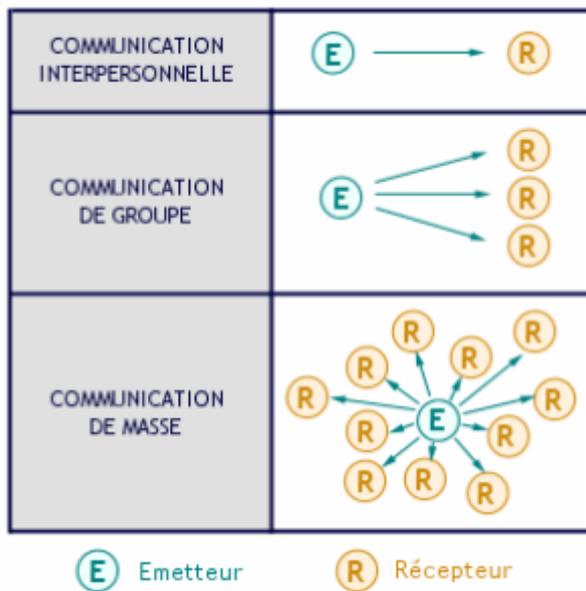


Figure 2 : Les différentes formes de communication

La classe est un lieu de vie et répond à des normes de communications que les élèves expérimentent au quotidien. Ainsi, d'après le sociologue P. Perrenoud (1996), il y a 7 types de communication en classe :

- La communication stressée : il s'agit d'une communication régie par le temps.
- La communication inutile : le système de contrôle visuel et matériel fait que la communication est d'une certaine manière inutile.
- La communication clandestine : les élèves ont besoin de temps pour dire ce qui leur importe.
- La communication piégée : les élèves apprennent à se protéger de ce qui pourrait les mettre en difficulté : poser une question, prendre une initiative...
- La communication correctrice : la correction de la langue prime sur l'efficacité de la communication.
- La communication contestataire : l'élève n'a guère la parole ou alors sur commande. Les enseignants ont le monopole de la parole légitime.
- La communication du savoir : à l'école, il existe une autorité qui réside dans la connaissance.

Ces différentes formes de communication peuvent être vécues comme une violence pour l'élève. L'enseignant doit y être vigilant. Mais l'apprentissage du respect des codes de communication de l'école et le développement des compétences en lien avec le langage participe à la construction du vivre ensemble.

1.2. Développer le vivre ensemble

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 et les programmes scolaires de 2015 insistent sur la volonté de connaître et de comprendre le sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et la notion d'intérêt général. La mise en pratique des grands principes comme celui de la laïcité permet également le « déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience ». Ainsi, on retrouve la compétence « se sentir membre d'une collectivité » pour les cycles 2 et 3. Le but étant de faire vivre les principes démocratiques et les valeurs de la République en classe, ce qui entraîne une meilleure compréhension de la part des élèves favorisant ainsi leur réinvestissement dans la future vie de citoyen.

Le ministère de l'éducation Nationale a réalisé un mémento "agir sur le climat scolaire de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée" en 2015. Ce document rappelle l'importance de développer des compétences sociales chez les élèves. En effet, la pratique de la coopération met en jeu des valeurs comme la fraternité et la solidarité, valeurs qui sont, visées par le SCCCC d'une part et favorisent un meilleur climat scolaire au sein des classes d'autre part.

De plus, les compétences sociales sont maintenant un réel enjeu de société au XXI^e siècle. En effet, J. Voogt et N. Parera Roblin (2013), des chercheurs néerlandais, ont pratiqué une analyse de différents référentiels (entre autres ceux de l'UNESCO, de l'OCDE et de l'Union Européenne) ayant pour objectif « de promouvoir les compétences qui doivent être enseignées dans les écoles du XXI^e siècle ». Quatre compétences récurrentes apparaissent : la collaboration, la communication, les compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC) et les habiletés sociales, culturelles et citoyennes. Il apparaît clairement que les compétences d'écoutes, relationnelles et sociales sont davantage plébiscitées que les compétences individuelles de performance.

D'après A. de Péretti (2013) « *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* ». Il existe sept composantes qui définissent la coopération scolaire comme indiqué dans la figure 3.



Figure 3 : Les sept composantes de la coopération scolaire

Quatre formes de relations coopératives dans les apprentissages permettant de favoriser l'expérience commune sont définies dans le Mémento édité par la DGESCO en 2015. Il s'agit de l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail de groupe.

L'aide est définie comme une relation asymétrique entre deux élèves. L'un considéré comme expert apporte son aide à un non expert qui en a fait la demande. C'est donc de manière informelle et ponctuelle. L'entraide est une relation symétrique, donc entre plusieurs élèves qui ont le même niveau de compétence. Ils s'organisent face à un problème pour tenter de trouver une solution, encore une fois de manière spontanée et informelle. Cette relation permet un apprentissage et l'amélioration de comportement sociaux. Le tutorat est une relation qui s'approche de l'aide : l'un est expert et l'autre non-expert dans un domaine. C'est un dispositif d'apprentissage où celui qui est considéré comme expert accompagne le tutoré. Le bénéfice de cette situation est la maîtrise de la compétence par les deux élèves. Quant au travail de groupe, c'est une entraide dans un cadre plus formel, organisé par l'enseignant. Le but est de réaliser une tâche. Cette tâche ne peut être résolue plus rapidement par un membre seul que par le groupe. Tous les élèves doivent donc travailler ensemble pour pouvoir réaliser cette tâche, on aboutit à un produit collectif.

Lorsque les enseignants pratiquent une pédagogie coopérative, le statut de l'élève change : il a de nouveaux droits mais également de nouveaux devoirs. La coopération

scolaire est donc fédératrice d'une nouvelle manière de travailler et de vivre ensemble. Elle permet de donner confiance aux élèves puisqu'un élève en difficulté scolaire pourra apporter son aide dans un domaine où il est à l'aise.

1.2.1. Les apports de la pédagogie

Une des compétences communes à tous les professeurs est d'assurer, d'après le référentiel des compétences (2013) " un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves." Cette compétence demande notamment d'installer une relation de confiance et de bienveillance avec les élèves ainsi que de maintenir un climat propice aux apprentissages.

La pédagogie participative permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble pour favoriser les apprentissages. Elle cherche à rendre les élèves acteurs en leurs donnant de réelles responsabilités au sein de l'école.

La notion de pédagogie coopérative apparaît dès le 18^{ème} siècle par des pédagogues prônant l'autonomie et l'émancipation de l'apprenant. En effet, en se plaçant en tant que « maître ignorant », J. Jacotot mettait en avant l'apprentissage autonome des élèves puisqu'ils étaient en situation de chercher, de comprendre et enfin d'apprendre par eux-mêmes. Il s'agit, à l'époque, d'une réelle rupture avec la pédagogie traditionnelle. En effet, on voit ici l'opposition entre la pédagogie traditionnelle où un maître savant est face à des élèves ignorants et la nouvelle pédagogie où les élèves sont acteurs dans la construction de leur savoir. On voit ainsi apparaître un co-apprentissage permettant à chacun d'apporter aux autres des savoirs, des connaissances ou d'apprendre à chercher ensemble. L'enseignant incite les élèves à mettre des mots sur la procédure mise en place pour qu'elle évolue et profite à toute la classe. Cela permet de motiver les élèves mais aussi d'ancrer plus profondément et de manière plus durable les notions apprises.

Après la première guerre mondiale, la notion de coopération se développe en lien avec l'école républicaine. Le pédagogue C. Freinet (1896 - 1966) a permis de mettre en place un lien réel entre la vie de l'école, les apprentissages et la pédagogie coopérative. Il met en avant une méthode d'apprentissage naturelle qui consiste à ne pas présenter de modèles aux élèves mais plutôt à les pousser à apprendre grâce au tâtonnement expérimental. Cela consiste à rendre les élèves acteurs de leur travail grâce à l'expérimentation, l'observation, la comparaison pour aboutir à des théories qui sont vérifiées. Les échanges entre les élèves sont au centre de cette pédagogie.

Par exemple, C. Freinet a mis en place les “textes libres”. Les enfants pouvaient produire spontanément un texte qui reflète ainsi leurs propres pensées. Cela vient rompre avec l’idée que l’adulte est un modèle pour l’enfant.

Au même moment, M. Montessori (1870 - 1952), docteure en médecine, pédagogue, licenciée en philosophie et en science naturelle, a mis en avant le fait qu’un environnement adéquat permet un apprentissage favorable. Ses recherches se sont d’abord concentrées sur les enfants à besoins spécifiques. Elle a mis en avant le fait que même les enfants “arriérés”, pour reprendre les termes de l’époque, pouvait progresser grâce à une éducation plus rationnelle. Elle s’est ensuite concentrée sur l’instruction des tous petits enfants. Elle a prouvé que pour faire progresser un enfant, il ne s’agit pas de s’abaisser à son niveau en lui proposant seulement des jeux et en s’adressant à lui dans un langage réducteur mais “qu’il faut au contraire, savoir éveiller, dans l’âme de l’enfant, l’homme qui sommeille”. Cela passe par le respect, l’encouragement et la compréhension de l’autre. En étudiant le développement naturel, physique et psychologique de l’enfant, elle a cherché à adapter l’école aux enfants.

1.2.2. Les apports de la psychologie

La psychologie est une discipline ressource pour l’enseignant. Elle permet de lui fournir des résultats, des outils et des concepts susceptibles de l’aider dans sa pratique au quotidien. Deux courants se construisent au milieu du XX^e siècle. Le constructivisme est développé par J. Piaget (1896-1980), psychologue et scientifique. Il mène des travaux sur la transformation des connaissances de l’enfance à l’adulte. Il définit que les opérations mentales se situent entre les stimulations de l’environnement et les réponses adaptatives fournies par l’individu. Le constructivisme propose donc que l’activité de l’individu est à l’origine de la construction progressive de ses propres connaissances. Il n’y a donc pas de connaissance spontanée sans un long travail de construction de la part de l’apprenant. Ce courant donne naissance aux méthodes de travail « actives », où l’élève doit agir lui-même pour construire ses apprentissages. Dans le même temps, L. Vygotski (1896-1934) pédagogue psychologue biélorusse, ajoute une autre dimension au concept de J. Piaget. Il explique que l’enfant se construit dans un environnement physique mais également un environnement culturel et social. Il définit trois principes de fonctionnement :

- Les savoirs sont construits autour d'histoires humaines et transmis socialement.
- Leur transmission nécessite l'utilisation « d'objet culturel » (calendrier, balance, horloge ...) dans des situations sociales qui leur donnent une pertinence.
- Les savoirs existent déjà mais les élèves doivent tout de même les construire.

La composante des interactions sociales est donc un puissant moteur des apprentissages pour chacun des apprenants. La diversité des points de vue et leur confrontation permet la remise en cause des représentations des élèves et de ce fait, la construction de nouvelles connaissances par l'interaction entre pairs. Lorsqu'une question se pose à un groupe, on peut assister à un conflit sociocognitif. Chaque apprenant va exposer sa propre vision des faits et à force d'échanges entre les apprenants, chacun va voir évoluer sa représentation, voir même aboutir à une conception commune. Les effets du conflit sociocognitif permettent aux apprenants de se décentrer de leur point de vue d'origine, de collecter des informations ou des idées nouvelles, de renforcer la motivation mais également l'implication par l'effet de groupe et enfin, il permet l'apprentissage de compétences sociales comme l'écoute, l'empathie, l'argumentation...

Le meilleur moment pour proposer des travaux de groupe qui mèneront au conflit sociocognitif se trouve donc dans la résolution de tâches complexes comme la résolution de problèmes, des projets communs, la conception d'expériences scientifiques par exemple. Plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour favoriser au maximum l'efficacité du conflit sociocognitif tel que la composition des groupes (plutôt hétérogène), un climat favorable aux échanges et à la communication et des interactions entre apprenants intensives et efficaces.

Afin que le climat soit favorable aux échanges et à la communication, il faut que les élèves apprennent à exprimer leurs émotions mais aussi à les comprendre.

1.3. Développer l'expression des sentiments

D'après A. Damasio, médecin et professeur de neurologie, neurosciences et psychologie, les émotions, lorsqu'elles sont contrôlées, ne constitueraient pas un obstacle à la prise de décision rationnelle et permettraient même une certaine harmonie entre les processus cognitifs. Cette faculté serait également indispensable

pour avoir une réaction optimale à une situation donnée. On comprend donc que la capacité à réguler et à contrôler ses émotions demande l'apprentissage de compétences émotionnelles.

D. Goleman, un psychologue américain définit l'intelligence émotionnelle comme « *la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres* ». Il décompose l'intelligence émotionnelle en deux grandes compétences puis en deux sous-compétences (figure 4).

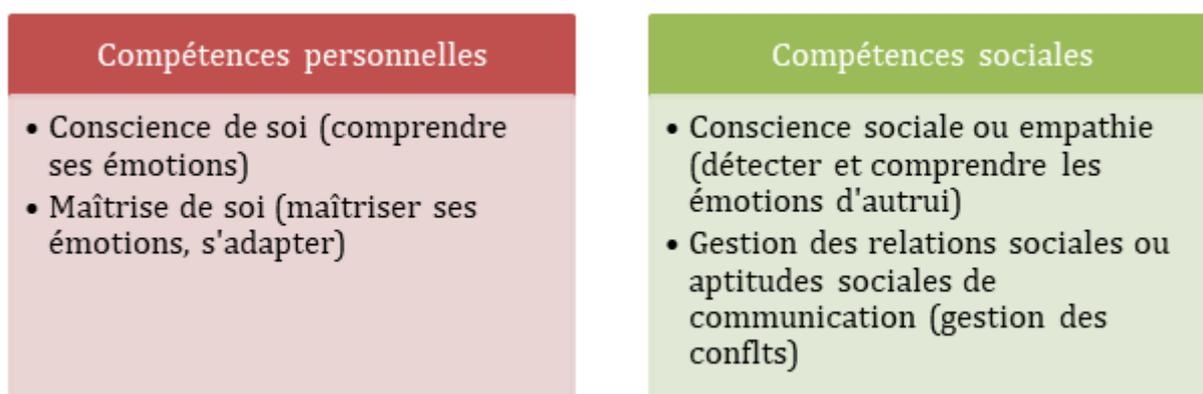


Figure 4 : Modèle de D. Goleman (2011) décomposition de l'intelligence émotionnelle

Ces compétences sont également présentes dans les programmes du bulletin officiel (B.O.) de 2015, dans le domaine de formation qui s'intitule « La sensibilité : soi et les autres ». Ce domaine est composé d'objectifs dont "Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments" et "S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie".

Ce domaine rend compte de la volonté de l'état à mettre l'élève au centre des apprentissages et notamment sur la gestion des sentiments. Le bien vivre en classe pose les bases d'une citoyenneté qui sera réinvestie dans la vie future des élèves.

D'après le site « tousalecole.fr », l'apprentissage de ce domaine permet également de favoriser une bonne entente au sein d'un groupe classe. En effet, les situations scolaires suscitent de nombreuses émotions (joie de réussir, plaisir d'apprendre, crainte de se tromper, colère d'avoir échoué, tristesse d'être rejeté par des pairs...). Dès leurs plus jeunes âges, les élèves sont donc confrontés à de nombreuses émotions qui impactent sur leur bien-être. Mais, les enfants ne sont pas tous égaux face au contrôle des émotions. D'après M. Santiago-Delefosse, psychologue de la santé, ils doivent traverser trois grandes étapes : en premier lieu, la découverte des émotions de base et des moyens de les exprimer chez les tout-petits. Puis, l'acquisition

de la catégorisation des émotions, le développement de la compréhension des émotions ainsi que du vocabulaire émotionnel, l'apprentissage de mécanismes de régulation qui s'effectue chez les enfants de deux à cinq ans. Enfin, de six à onze ans, les enfants accèdent à la compréhension des émotions complexes et la perception de plusieurs émotions en même temps, ainsi que l'acquisition de stratégies de régulation des émotions (résolutions de problèmes, distractions...).

2. Impact sur la santé

2.1. Le développement de l'enfant

A. Florin, professeure de psychologie de l'enfant et de l'éducation, a détaillé en 2003 le développement de l'enfant suivant son âge, en quatre catégories : le niveau langagier, cognitif, social/affectif et sensoriel/moteur. Elle met en avant le fait que dès les premiers instants de sa vie, l'enfant est en interaction avec l'environnement qui l'entoure et que le processus de socialisation nécessaire au vivre ensemble se développe tout au long de l'enfance.

Ainsi, lors des premiers mois, l'enfant préfère entendre la voix de sa mère plutôt que celle d'une autre femme. Il est ensuite réceptif aux premiers échanges communicationnels à partir de 4 à 6 mois. Cela va s'accroître à partir de 7 mois où l'on voit apparaître une réciprocité dans les échanges. A partir de 10 mois, l'enfant va agrandir son champ d'interaction en réagissant différemment en fonction des demandes. De plus, il va maintenant répondre à ses proches comme aux inconnus. En grandissant, l'enfant va progressivement s'adapter aux autres : vers 2 ans, il prend conscience de son corps et de l'image qu'il renvoie dans le miroir. Il est ainsi capable de prendre en compte le point de vue des autres.

Dès 3 ou 4 ans, l'interaction avec autrui se développe encore, il peut suivre une conversation, jouer avec son langage. Il apprend à se détacher de sa propre personne pour s'intéresser davantage aux autres. On voit apparaître des comportements tels que l'entraide ou les critiques d'autrui. Cette compréhension de son identité et de celle des autres s'accroît vers 4 ou 5 ans où l'enfant apprend à classer, comparer et différencier. Il prend en compte l'état mental des autres. L'étape suivante est celle d'apprendre à contrôler ses émotions. Il arrive, vers 4 ou 5 ans, à choisir ses amis par lui-même.

Entre 7 et 11 ans, l'arrivée de la puberté est une étape importante dans le développement de l'enfant. Elle marque de nombreux changements physiques mais aussi psychologiques avec notamment l'identité de genre qui prend une place plus

importante. Les enfants sont alors capables de comprendre que leurs actions entraînent des conséquences et ils prennent conscience de la valeur morale.

Ce découpage en fonction de l'âge des enfants est bien-sûr approximatif puisque chaque enfant évolue à son rythme en fonction de ses capacités et de son environnement. Ainsi, un environnement scolaire stable et bienveillant va permettre un développement plus serein.

2.2. Le harcèlement et la réussite scolaire

Une enquête sur le climat scolaire chez les élèves du premier degré réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'École pour l'UNICEF (2011) montre qu'à l'école élémentaire, l'impression de bien-être personnel ressentie dans leur école est clairement affirmée par la majorité des enfants. 52% disent qu'ils se sentent « tout à fait bien », près de 37% « plutôt bien ». Cependant, un nombre d'élèves non négligeable disent y être « plutôt mal à l'aise » (8,4%) ou « pas bien du tout » (2,7%).

En moyenne les victimations sont plutôt limitées et on notera que plus de 9 élèves sur 10 déclarent ne pas avoir peur dans leur école. Malgré cela, les chiffres montrent l'existence de victimations répétées homogènes (c'est-à-dire la répétition de victimations de même type) non négligeables.

Des études de la victimisation par les pairs menées notamment par E. Debarbieux¹ en 2011, définissent les différentes formes de violence ainsi que les conséquences sur la santé des élèves à plusieurs niveaux : psychologique, sociale et scolaire (figure 5).

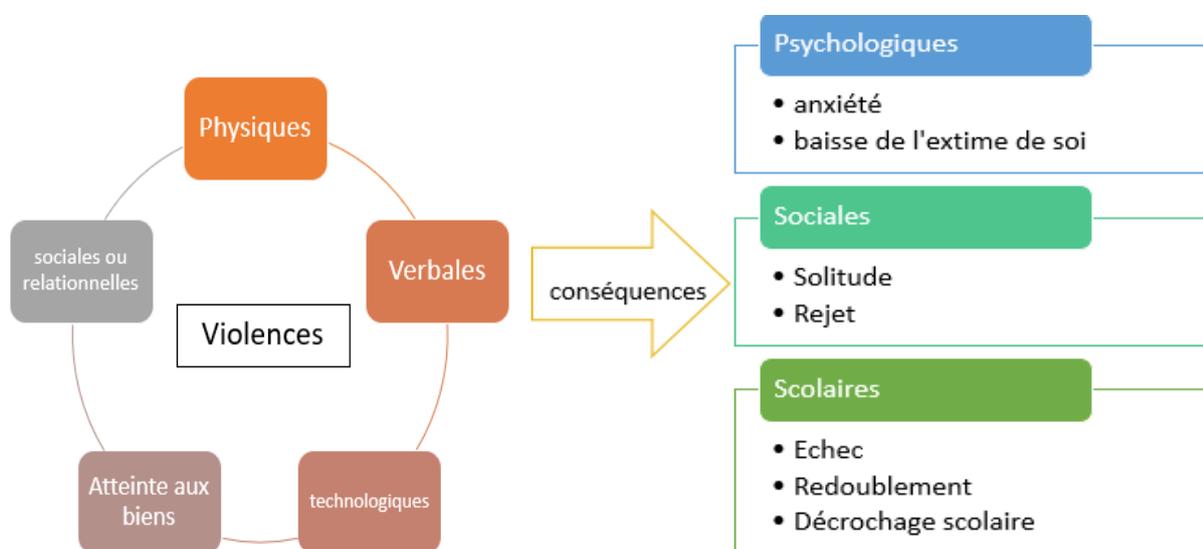


Figure 5 : Synthèses des résultats des recherches sur la nature des violences entre pairs et les conséquences pour les victimes.

¹ R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*

Le modèle écologique, développé par R. Benbenishty et R. Astor en 2005, tente d'expliquer les facteurs de la victimisation à l'école en fonction de trois grands critères : l'élève lui-même, son contexte social et culturel ainsi que l'école (figure 6).



Figure 6 : Modèle écologique de R. Benbenishty et R. Astor pour expliquer les facteurs de la victimisation à l'école

Ces facteurs expliquent en partie pourquoi certains établissements d'enseignement obtiennent un climat scolaire meilleur que d'autres et arrivent à mieux prévenir la violence entre pairs.

Cependant, pour mieux comprendre les facteurs explicatifs de la violence à l'école de nombreux chercheurs ont fait le choix d'étudier l'effet du climat scolaire sur les comportements agressifs entre les élèves. La plupart des résultats ont démontré la relation entre le climat scolaire et la victimisation entre pair à l'école, mais du fait de la diversité des méthodes employées, les comparaisons restent difficiles. D'une étude à l'autre, la relation entre climat scolaire et violence varie fortement. La grande hétérogénéité des résultats n'a pas pu être expliquée par les caractéristiques liées aux formes de violences, aux différentes composantes du climat scolaire ou encore à la population étudiée.

Deux composantes du climat scolaire ont néanmoins retenu l'attention des chercheurs : le climat de sécurité et le climat relationnel. Pour eux, elles permettent d'expliquer plus que les autres le développement des comportements violents entre élèves. C'est donc les sentiments de justice d'une part et de sécurité de l'autre part qui permettraient de réduire les risques de violence dans le milieu scolaire. R. Astor et ses collègues ont cherché d'où pouvait provenir le sentiment de peur chez les élèves. Il s'avère que ce sentiment est lié à l'expérience soit de victimisation, soit de témoin d'actes d'agression envers d'autres élèves.

En 2003, Les chercheurs A. Laufer et Y. Harel² ont fait remarquer qu'une école où il fait bon vivre et où l'expérience des élèves est positive, augmente le sentiment de sécurité (figure 7).

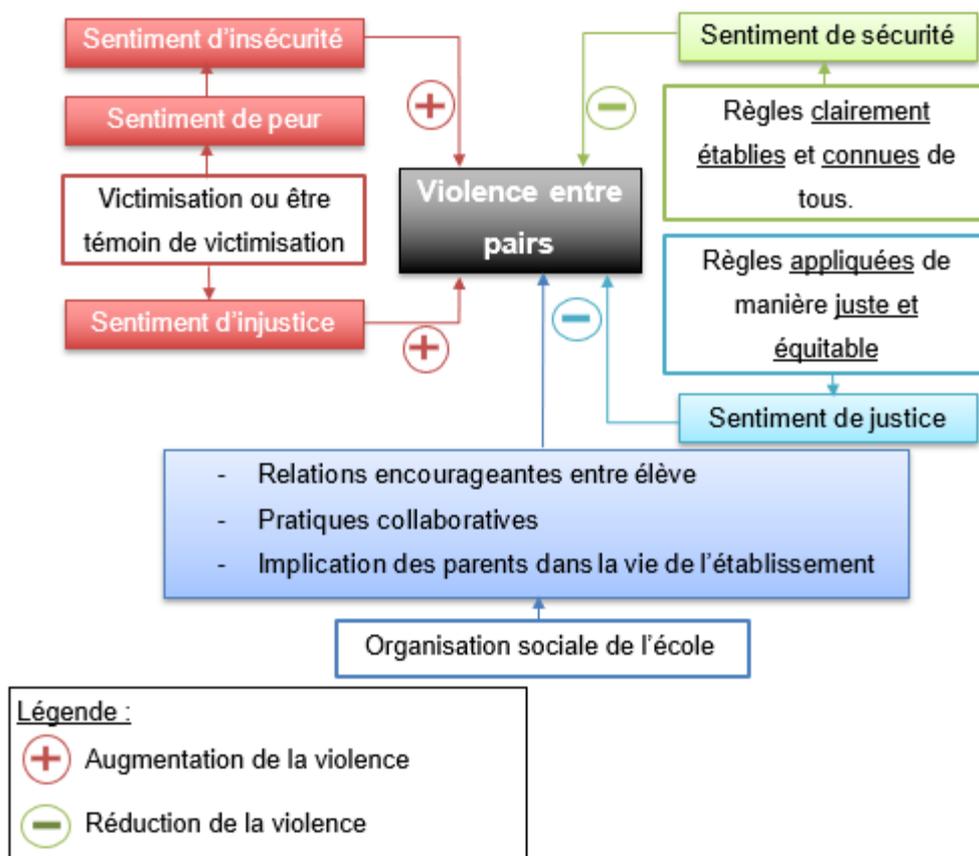


Figure 7 : Schéma reprenant les différentes composantes agissant sur la violence entre pairs dans les établissements scolaires d'après l'étude « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire » de 2015

Il semble évident que le lien entre climat scolaire et réussite scolaire n'est plus à prouver. Mais, quelle est la définition de la réussite scolaire ? Elle diverge selon les auteurs.

Pour M.E. DeRosier, J.B. Kupersmidt et J.C. Patterson en 1994 ou P. Perrenoud sociologue en 2002, elle est définie comme « la démonstration que font les élèves de leur compréhension de diverses informations, mesurée par la performance scolaire ». Soit, pour ces auteurs, il est bien question de réussite aux attentes des normes scolaires établies et de progression dans le cheminement scolaire de l'élève.

² R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. Revue canadienne de l'éducation

Pour d'autres, comme les chercheuses P. Bouchard, I. Boily et M.C. Proulx³ en 2003, la réussite scolaire est corrélée à la persévérance, l'engagement et la réussite de l'élève dans son cursus scolaire, soit l'obtention d'un diplôme à la fin de ses études. D'ailleurs, on retrouve dans la définition du décrochage scolaire, donnée par Eduscol, la notion de jeune qui « quitte le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevet d'études professionnelles (BEP). ». Ces auteurs considèrent également d'autres facteurs (familiaux, sociaux, personnels et scolaires) dans l'obtention ou non d'une formation diplômante. Pour eux, la réussite scolaire n'est donc pas limitée à la compréhension ou non de notions.

Nous avons défini les composantes du climat scolaire et expliqué que lorsqu'il est altéré, on peut voir l'augmentation des échecs et difficultés scolaires, ou encore des relations sociales conflictuelles (mises à l'écart, victimisations ...). On comprend bien que les conséquences d'un mauvais climat scolaire se font ressentir également sur la réussite scolaire des élèves. Pour favoriser la réussite scolaire, soit obtenir une formation diplômante pour tous les élèves, il est donc nécessaire de travailler sur la qualité du climat scolaire. Cette qualité permettra de réduire les risques de décrochages ainsi que les conséquences sociales, personnelles et économiques qui y sont attachées.

De toutes les composantes du climat scolaire, certaines ont été étudiées et dites plus fortement corrélées à la réussite scolaire que les autres. Pour A. Thapa, J. Cohen, S. Guffrey, et A Higgins-D'Alessandro⁴ dans leur recherche sur le climat scolaire en 2013, le lien entre l'élève et le personnel de l'école est primordial dans la détermination de l'élève. En effet, une relation positive et encourageante permet une augmentation de l'estime de soi, une meilleure vision de l'école et donc une motivation à réussir qui se retrouve renforcée. C. Lessard un sociologue, professeur québécois et ses collaborateurs pensent également que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant est une des composantes les plus influentes dans la prévention du décrochage scolaire.

³ R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. Revue canadienne de l'éducation

⁴ R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. Revue canadienne de l'éducation

Une bonne qualité de climat scolaire a donc des répercussions sur la santé des élèves. En effet, le bien-être des élèves (l'une des sept composantes du climat scolaire) passe par une santé physique et mentale, améliorée par l'estime de soi que provoque un climat positif, des relations d'encouragement et de bienveillance entre les élèves et le personnel de l'école.



Figure 8 : Résumé des facteurs liés à la réussite scolaire.

Comme les études sur le climat scolaire ou la victimisation en milieux scolaires, les résultats de celles portant sur la réussite scolaire ne peuvent être généralisés ou comparés du fait des nombreuses méthodes utilisées. Certaines publications présentes même des résultats contraires à la plupart des écrits sur le sujet. Comme celle de F.C. Worrel et R.L Hale⁵ en 2001, qui montre que c'est plutôt l'espoir des élèves en leur avenir scolaire qui influencerait leur

motivation à continuer leurs études, plutôt que le climat scolaire comme facteur de protection au décrochage scolaire (figure 8).

D'autres travaux ont pu rapporter que certains facteurs seraient bien plus prédictifs du décrochage. Par exemple S. Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000) pensent que la faible performance académique serait le plus redoutable d'entre eux. Pour une étude québécoise menée par L. Fortin, E. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et E. Yergeau⁵ en 2004, un manque de cohésion et d'organisation dans le milieu familial ou la présence de sentiments dépressifs chez l'élève, seraient des facteurs puissants dans l'explication du décrochage scolaire.

On voit ainsi que l'explication du décrochage scolaire ne peut pas se résumer à un mauvais climat scolaire, mais implique également des facteurs d'ordre scolaire, social et familial. Malgré tout, les chercheurs font consensus sur la nécessité de concevoir un bon climat scolaire, qui favorise des relations de confiance et créer un climat

⁵ R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. Revue canadienne de l'éducation

d'apprentissage positif. Tout cela permet de protéger et de prévenir le risque de décrochage et d'augmenter la réussite scolaire des élèves.

Il y a très peu d'études qui se sont concentrées sur le lien entre le climat scolaire, la réussite scolaire et la victimisation. Beaucoup d'études ne se sont concentrées que sur des relations duelles entre ces facteurs. Néanmoins, une recherche a considéré les trois facteurs c'est celle de M. Buckley, M. Storino et A.M. Sebastiani⁵ en 2003. D'après les recherches menées aux Etats Unis sur 369 élèves interrogés, les résultats démontrent un lien significatif entre le climat scolaire et la victimisation et le climat scolaire et la réussite des élèves, expliquant 12% de la variance de réussite. Mais, il n'y a aucune explication sur les liens entre les trois variables (figure 9).

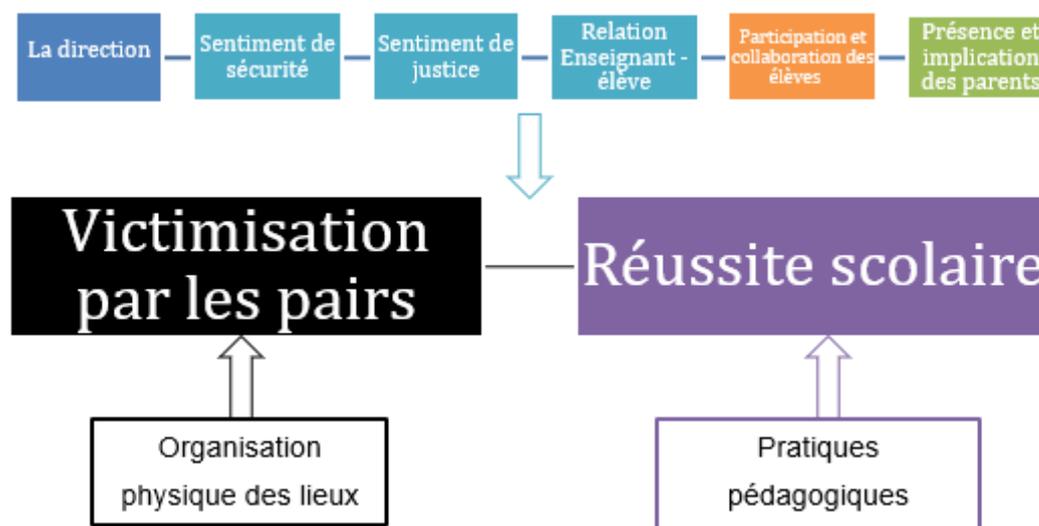


Figure 9 : Schéma synthétisant les facteurs du climat scolaire influençant sur la victimisation et la réussite scolaire

Également, E. Debarbieux⁶ en 1996 dans la revue canadienne de l'éducation explique l'influence de la qualité du climat scolaire sur la persévérance des élèves à continuer leur cursus scolaire. La notion de climat scolaire reste difficile à appréhender de par les différentes composantes qui entre en jeu, et de par la pluralité des visions du climat scolaire. En effet, il peut être entendu comme un ensemble de plusieurs composantes, comme une globalité intégrant le climat de classe et le climat de l'école, ou réduit à une définition donnée par C. Blaya. Blaya⁶ en 2002 "Le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement

⁶ R. Poulin et C. Beaumont, C. Blaya, E. Frenette (2015) Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. Revue canadienne de l'éducation

éducatif.” Quant au climat de classe, certains chercheurs le mettent aussi au cœur de leurs études contre le décrochage scolaire, estimant qu’il est l’un des meilleurs prédicteurs de ce fléau.

Nous venons de voir que l’un des facteurs qui permet de réduire le décrochage scolaire est le sentiment de bien-être à l’école. Celui-ci est lié à la relation enseignant-élève.

2.3. Le bien-être des enseignants

D’après l’étude « Relation enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l’école », publié par l’OCDE en 2015, la relation enseignants-élèves a un impact important sur les résultats scolaires. En effet, les élèves ayant de bonnes relations avec leurs enseignants se sentiraient mieux à l’école et seraient plus aptes à s’y sentir comme chez eux et à se faire des amis.

Il est alors intéressant de se tourner vers le bien être des enseignants à l’école.

Le directeur de l’éducation de l’OCDE, A. Schleicher, affirme que pour un enseignement efficace, il faut que les enseignants aient un haut niveau de bien-être, de sentiment d’efficacité et de confiance. Le métier d’enseignant a considérablement changé ces dernières années. Aujourd’hui, on attend d’eux « une connaissance approfondie de ce qu’ils enseignent mais aussi d’autres tâches comme développer les compétences non cognitives des élèves, répondre aux différences des élèves et travailler collaborativement avec les autres enseignants et les parents ». Une étude PISA montre que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux où la société accorde une grande valeur aux enseignants. Or, la France est l’un des pays où les enseignants se sentent les moins valorisés dans la société. Le psychiatre J. Mario Horenstein a prouvé qu’un tiers des enseignants français déclarent un état anxieux et qu’un enseignant sur dix souffre de dépression. Les maladies du stress sont également plus présentes que dans la population générale. Cela est dû notamment aux différentes formes de violence auxquelles les enseignants doivent faire face.

De plus, les enseignants qui exercent depuis moins de 5 ans ou plus de 30 ans sont plus susceptibles de ressentir du mal être envers la profession d’après une étude de L. Zavidovique, F. Gilbert, M.N. Vercambre-Jacquot. Chez les jeunes enseignants, ce mal-être s’exprime par un ressenti d’isolement et de perte de confiance envers la hiérarchie. Il apparaît donc une étroite relation entre le bien être des enseignants et le bien être des élèves.

Afin de conclure sur cette partie scientifique, nous souhaitons mettre en exergue les deux points fondamentaux sur lesquels agir pour améliorer le climat scolaire : la formation du citoyen et l'impact sur la santé.

II. Etude

1. Le contexte : nos écoles

Actuellement professeurs des écoles stagiaires dans trois écoles du département des Hautes-Alpes en cycle 2 et cycle 3, nous avons trois profils de classes différents.

Premièrement, une classe de CE1-CE2 que nous appellerons classe A. Celle-ci est composée de 24 élèves au profil montagnard. En effet, c'est un environnement favorisé où les élèves ont accès à de nombreuses activités sportives et artistiques. Cependant, le manque d'entraide entre les élèves ainsi que les nombreuses moqueries ont soulevé de nombreuses questions concernant le climat de classe.

Deuxièmement, une classe de CE2-CM1 que nous appellerons classe B. Celle-ci est composée de 19 élèves dont 2 élèves en inclusion ULISS. Cette école est située en milieu urbain avec un contexte social plutôt défavorisé. Face à l'ambiance générale de l'école, travailler sur le climat de classe ne peut être que bénéfique.

Troisièmement, une classe de CM1 que nous appellerons classe C. Celle-ci est composée de 22 élèves. Cette école est située en milieu urbain avec un contexte social très disparate. Depuis plusieurs années, le niveau de vie du quartier se détériore. Aujourd'hui, se côtoie des familles très favorisés et des familles défavorisées. Cette mixité sociale se répercute sur le climat de classe avec des élèves qui ne répondent pas aux mêmes codes. La violence physique et verbale est présente quotidiennement.

2. Problématique et hypothèses

Fort de cette constatation, nous avons concentré nos recherches sur la gestion de classe afin d'apporter à nos élèves les conditions favorables pour vivre-ensemble : grandir et apprendre ensemble. Tout au long de cette année, nous nous sommes demandé si :

La formation du citoyen permet-elle de favoriser un climat de classe serein pour améliorer les apprentissages ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons envisagé deux hypothèses :

- Le langage a un impact sur le climat de classe pour améliorer les apprentissages.
- L'expérience commune a un impact sur le climat de classe pour améliorer les apprentissages.

3. Méthodes

Les deux axes de notre étude (le langage et l'expérience commune) sont déclinés chacun en deux dispositifs. Ces derniers ne seront pas mis en place dans chaque classe témoin. Le choix d'appliquer ces dispositifs correspond à la volonté de l'enseignant et au profil de la classe.

3.1. Le langage au service de la formation du citoyen

3.1.1. Jogging d'écriture

Un rituel d'écriture a lieu tous les mardis matin dans la classe C. Ce temps de quinze minutes est le premier moment de la journée. Il s'agit d'écrire sur un sujet donné pendant un court laps de temps et de faire partager sa production au reste de la classe, si l'élève le souhaite. L'objectif est de prendre plaisir à écrire, de se questionner et de s'exprimer sur des thèmes variés. Les sujets sont proposés par l'enseignant mais aussi par les élèves. Pour être validé, le sujet doit être un thème de réflexion comme "Pour moi, l'amitié c'est..." ou un thème qui permet de découvrir les élèves tel que "Mon livre préféré".

3.1.2. Conseil de classe

Une fois par semaine, toute la classe A se réunit pour un conseil de classe qui dure 30 minutes. Au préalable, une boîte divisée en trois parties est à la disposition des élèves : je remercie/je félicite ; j'ai un problème ; je propose. En fonction de leurs ressentis dans la classe, toutes les personnes la fréquentant (élèves, enseignants et AVS) peuvent prendre un papier pour s'exprimer. Ce conseil permet de revenir sur tout ce qui se passe durant le temps scolaire, pour apprendre à vivre ensemble, pour que chacun puisse trouver sa place. Outre le fait de régler les problèmes ou au contraire mettre en avant les choses qui fonctionnent, ce conseil permet de développer des qualités relationnelles comme l'écoute, l'estime de soi, la confiance en soi et envers les autres ou encore l'empathie. En effet, il s'agit de trouver des solutions ensemble pour rendre la classe plus unie, toujours au service des apprentissages.

Ce moment de discussion en classe entière permet aux élèves de mettre des mots sur leurs émotions et ressentis. Ils expriment ainsi les problèmes qu'ils n'arrivent pas à résoudre au sein de l'école. Ils proposent des solutions pour se sentir mieux en classe. Ils expriment également les réussites et les bons moments qu'ils vivent avec une autre personne de la classe.

De plus, un élève préside le conseil. Cela leur permet de se sentir impliqués et responsables durant ce moment coopératif. Il est ainsi responsable du bon déroulement du conseil et il distribue la parole.

Ce moment de discussion en classe entière permet aux élèves de mettre des mots sur leurs émotions et ressentis.

3.2. L'expérience commune au service de la formation du citoyen

3.2.1. Rituel du bonjour

Le rituel du « bonjour » a lieu le matin avant d'entrer dans la classe C. Les élèves sont dans le couloir et déposent leur manteau puis ils se rangent devant la classe. L'enseignant est à l'entrée de celle-ci. Pour rentrer dans la classe, chaque élève choisit sur une affiche sa manière de dire bonjour à la maitresse. Il y a six possibilités :

- Dire simplement bonjour
- Dire bonjour en langues étrangères
- Faire un clin d'œil
- Faire un check

- Faire un câlin
- Faire une petite danse

L'enseignant répond à l'élève de la même manière puis l'élève va dans le calme s'asseoir à sa place. Ainsi, l'enseignant prend le temps de s'adresser à chaque élève avant de commencer la journée d'apprentissage.

3.2.2. Le travail de groupe

Le travail de groupe est un dispositif qui permet de faciliter les apprentissages, même s'il n'est pas toujours facile à mettre en place. Dans la classe B, le travail de groupe va être mené principalement pour l'étude du vivant. En effet, les travaux d'expérimentations et la démarche scientifique sont des activités qui se prêtent aux travaux de groupe. Avant de mettre en place ce dispositif, un temps sera pris avec les élèves dans le but de rédiger une affiche sur ce mode de travail. Cette affiche sera mise au tableau à chaque fois que nécessaire et rappellera les règles que les élèves s'engagent à respecter. La classe est organisée par îlots, ce qui facilite la mise en place des groupes. Les groupes de travail seront constitués par l'enseignant qui attribuera également des rôles à chacun : écrivain, rapporteur, gestionnaire du temps, responsable du bruit. Les rôles ont pour fonction d'attribuer une responsabilité à chaque élève et de faire fonctionner le groupe. Puis, dans un second temps, les rôles seront choisis par les élèves du groupe en fonction des qualités de chacun.

4. Recueil de données et choix méthodologique

4.1. Questionnaire

L'objectif de ce questionnaire (annexe 1) est de recueillir le ressenti de nos élèves sur leur sentiment de bien être à l'école et plus particulièrement en classe, de façon anonyme. L'anonymat permet de libérer la parole. Il est constitué en deux parties de dix questions : le vécu personnel de l'élève et le climat scolaire dans la classe. Les élèves ont le choix entre quatre niveaux de réponses : jamais, rarement, souvent, toujours. Vient compléter ces questions, un espace d'expression libre sur feuille blanche A4. Cet espace est proposé aux élèves et n'est pas obligatoire contrairement à la réponse aux questions.

Ce questionnaire a été administré deux fois : au mois de novembre et au mois d'avril. Cela permet d'élaborer un constat à l'instant T avant de mettre en place nos démarches pour améliorer le climat de classe puis après avoir mis en place différentes

démarches. La première passation permet de faire émerger les facteurs sur lequel nos actions doivent être accentuées en fonction de nos classes. Tandis que la seconde passation permet d'analyser l'évolution du climat de la classe.

Les deux passations se déroulent de manière identique. Ils ont lieu en début de semaine et en début de journée. L'horaire a été choisi pour que le ressenti de la journée impacte le moins possible sur les résultats du questionnaire. L'enseignant lit et explicite les questions et les élèves y répondent au fur et à mesure de la lecture. Un temps de dix minutes est laissé ensuite pour l'expression libre des élèves.

Le recueil de données de ce questionnaire se déroulera de la manière suivante : deux graphiques pour chaque classe reprenant l'évolution de chaque question. Le premier graphique reprend l'ensemble des questions montrant un aspect positif et le second graphique reprend l'ensemble des questions montrant un aspect négatif. Ceux-ci permettront donc de voir, pour chaque classe, l'évolution du climat de classe, du point de vu des élèves.

4.2. Le langage au service de la formation du citoyen

4.2.1. Jogging d'écriture

Lors de la passation du dernier questionnaire, les élèves répondent à la question : « Le rituel d'écriture te permet-il de te sentir mieux ? Pourquoi ? ». La participation des élèves à chaque rituel et leurs réponses sont également observées.

4.2.2. Conseil de classe

Le recueil de données de ce dispositif se fera à l'aide d'un graphique reprenant le nombre de papiers mis dans la boîte. Cela permet de voir si les élèves utilisent ce dispositif de manière constante, si certaines catégories sont plus utilisées que d'autres, le nombre de gêneurs pour voir l'intérêt et l'investissement des élèves pendant le conseil.

Enfin, lors de la passation du second questionnaire, une question a été ajoutée : « est-ce que le conseil de classe t'aide à te sentir mieux en classe ? » Le graphique reprenant le pourcentage de réponses positives et négatives permet de savoir concrètement l'avis des élèves sur la question.

4.3. L'expérience commune au service de la formation du citoyen

4.3.1. Rituel du bonjour

L'enseignant note le nombre d'élèves qui veulent bien faire ce rituel et leur réaction.

Lors de la passation du dernier questionnaire, les élèves répondent à la question : « Le rituel du « bonjour » du matin te permet-il de te sentir mieux ? Pourquoi ? ».

4.3.2. Les travaux de groupes

Les travaux de groupe ou les projets communs, en plus des apprentissages visés, ont pour but de favoriser la coopération entre les élèves et l'amélioration du climat de la classe. Après chaque séance de travaux de groupe, l'enseignant va noter les difficultés auxquelles elle s'est confrontée. Elles peuvent être de différentes nature : matériel, organisation, règles non respectées ... Au fur et à mesure, les difficultés doivent diminuer jusqu'à une prise en main par les élèves de ce mode de travail. L'apprentissage du travail en groupe est un objectif pour les élèves. Ils seront sollicités à la fin de chaque séance. Ils doivent remplir une auto-évaluation de groupe (annexe 2), reprenant les critères de l'affiche. Chaque groupe décide d'un critère à améliorer pour la prochaine séance. Voici les critères d'évaluation :

N°1 : la gestion du temps. Il est validé lorsque les élèves ont terminé le travail demandé dans le temps qui leur était imparti.

N° 2 : le respect de tous. Il est validé lorsque chacun se sent respecté (pas d'insultes, pas de moqueries, une écoute des autres membres du groupe, des compromis sont mis en place ...)

N°3 : l'organisation. Elle repose sur les rôles de chacun (Est-ce que le groupe a un écrivain, un rapporteur ...) mais également le partage du travail à effectuer (lire des documents, faire un résumé aux autres ...).

N°4 : un à la fois. Les élèves ne doivent pas tous parler au même moment, ils doivent s'écouter, ne pas se couper la parole.

N°5 : la participation. Tous les membres du groupe doivent participer sérieusement et activement au travail collectif (avoir un rôle, réfléchir aux solutions, chercher des informations ...).

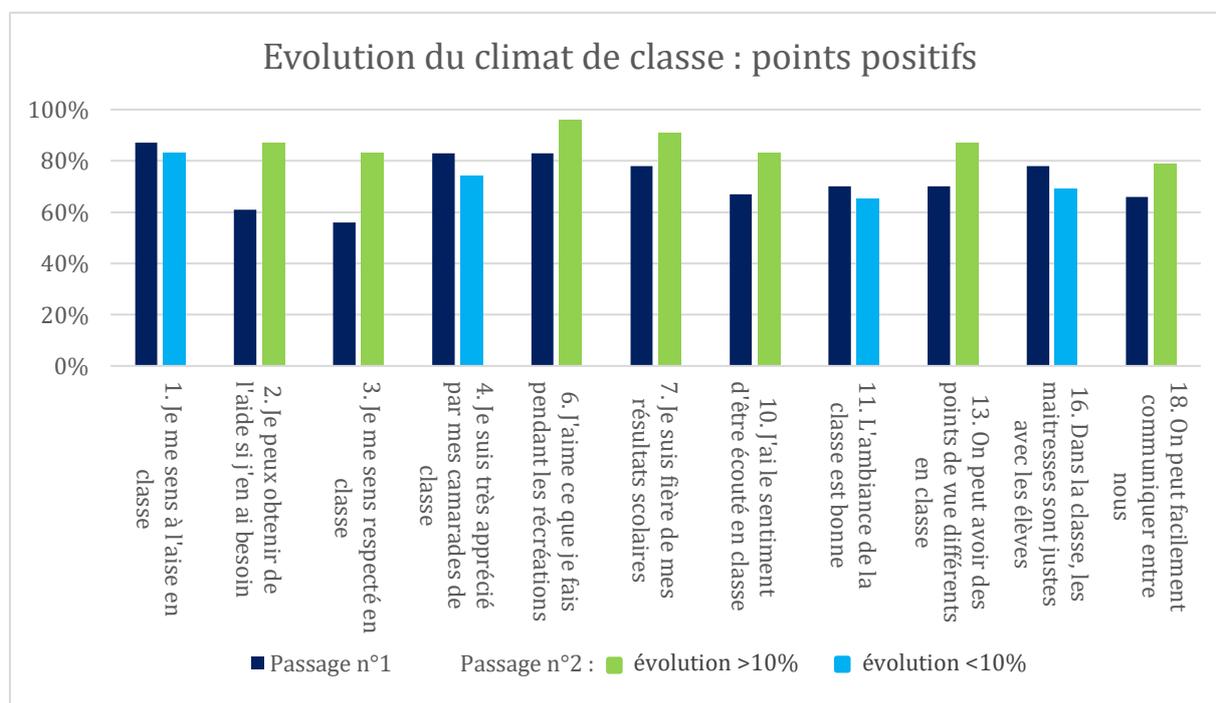
N°6 : être au travail. Pour cela, tous les membres du groupe doivent être concentrés sur la tâche qu'ils ont à faire. Par exemple, il ne faut pas rigoler avec d'autres élèves ou parler d'autre chose.

5. Les résultats

5.1. Résultat du questionnaire classe par classe

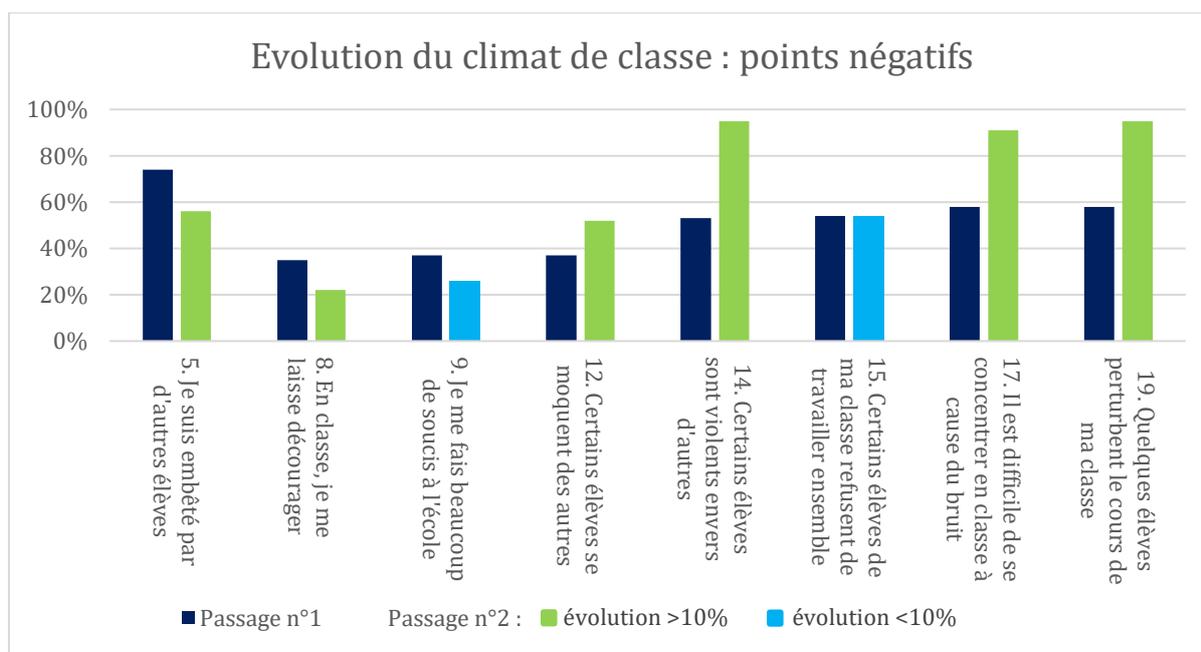
Les questions reprises dans le premier graphique reflètent les comportements ou sentiments positifs. L'amélioration du climat de classe est donc observable par une augmentation des pourcentages entre le passage n°1 et le passage n°2. Au contraire, le deuxième graphique met en évidence les côtés plutôt négatifs. L'amélioration du climat de classe sera donc traduite par une diminution des pourcentages entre la période 1 et la période 2.

5.1.1. Classe A :



Globalement, ce graphique permet de mettre en évidence l'amélioration du climat de classe (annexe 3 et 4). En effet, sur onze questions permettant aux élèves de se positionner sur le bien-être et leur place dans le groupe classe, sept questions ont évoluées positivement. L'augmentation la plus élevée est de 27%, soit six élèves ayant changés d'avis pour la question n°3 : "je me sens respecté en classe". Certains élèves disent se sentir mieux : « je trouve que c'est mieux, on fait moins de bruit ».

Il reste quatre questions où l'on ne voit pas d'évolution.

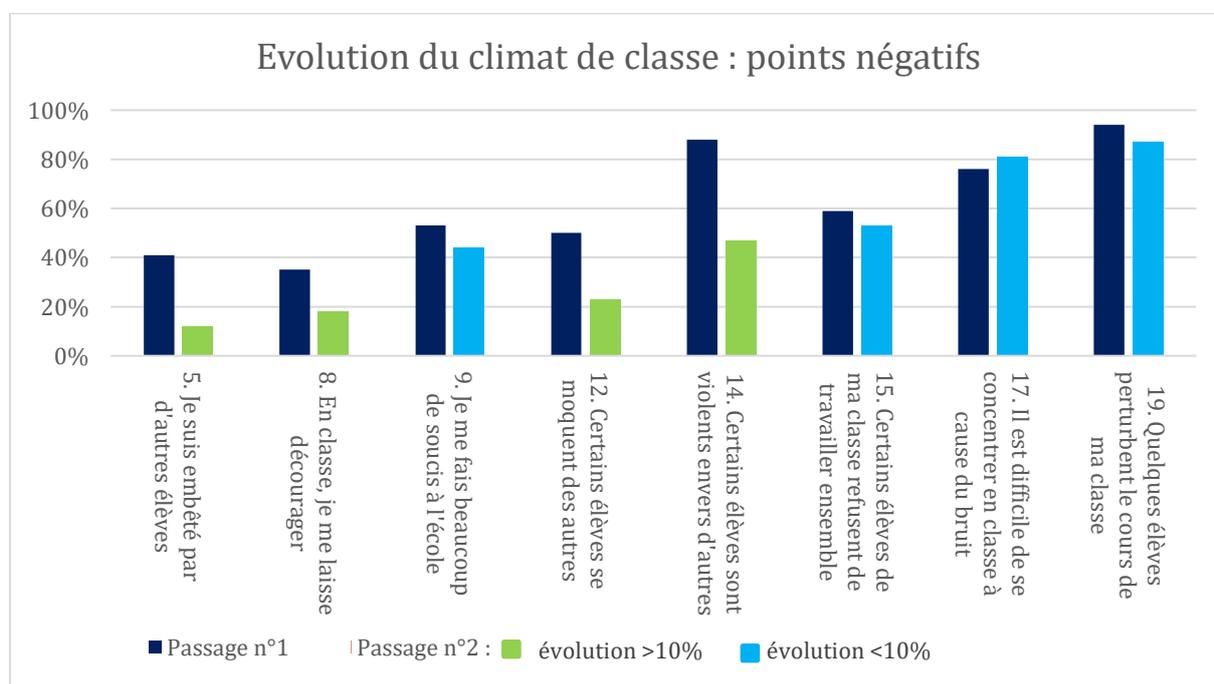
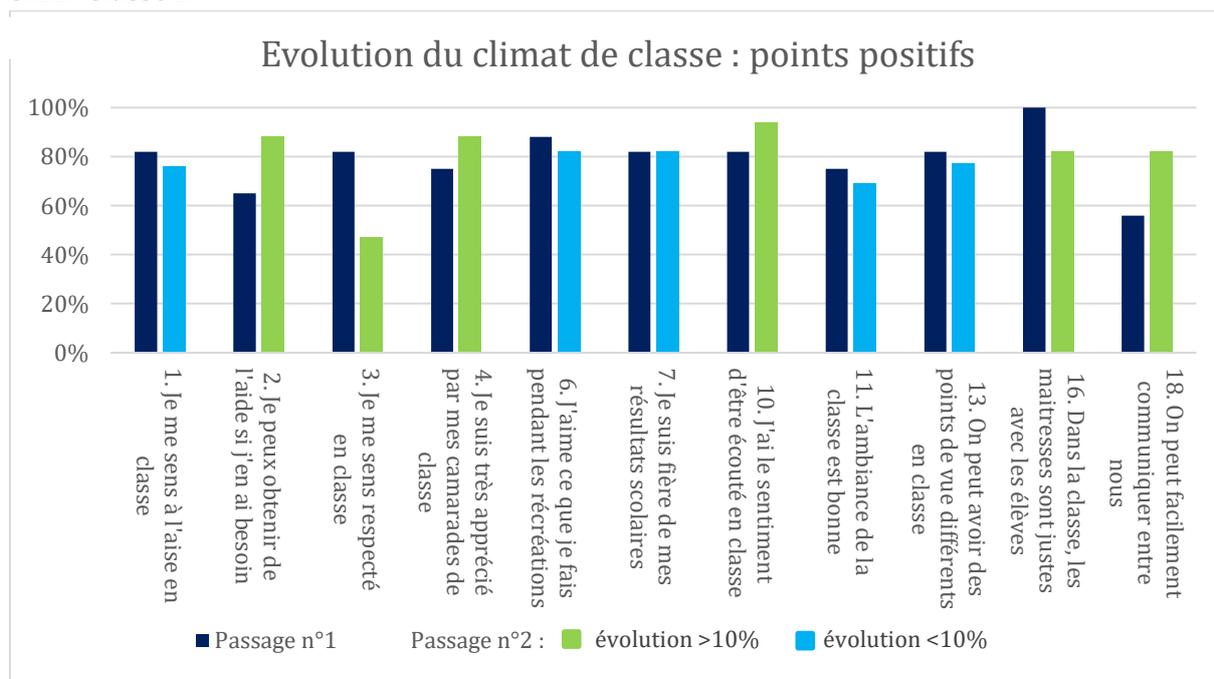


Ce deuxième graphique reflète une prise de conscience des élèves sur l'augmentation de comportements parasites au sein de la classe.

Ainsi, sur huit questions mettant en avant les difficultés liées au groupe classe et les relations entre les élèves, seules deux montrent une diminution.

De plus, sur les quatre questions où les points négatifs sont en augmentation, trois ont subis une évolution très importante : jusqu'à 42% pour la question 14 : "*certaines élèves sont violents envers d'autres*". Cela peut traduire une augmentation des comportements violents mais surtout une prise de conscience des élèves. La question 17 connaît une nette augmentation avec près de 90% des élèves qui trouvent qu'il y a trop de bruit : « *j'ai envie que ça se calme* ». Un élève explique l'augmentation de la question 19 : « *la classe est trop bruyante, même dans les couloirs c'est toujours les mêmes qui parlent* ». Enfin, un élève annonce son ressenti par rapport à la question 12 : « *j'aime l'école mais les autres se moquent de moi parce que j'ai des lunettes. Sinon je me sens bien* ».

5.1.2. Classe B



Nous pouvons constater une évolution positive concernant huit items de notre questionnaire (annexe 5 et 6). Ainsi, obtenir de l'aide passe de 65% à quasiment 90% de réponses positives. Également, plus d'élèves se sentent appréciés par leurs camarades, 90% disent ne pas se faire embêter et ont le sentiment d'être écouté en classe. Environ 80% contre 65% disent ne pas se laisser décourager. Presque 30% d'élèves en plus que lors du premier questionnaire trouvent qu'il y a moins de moqueries et une communication plus facile entre eux.

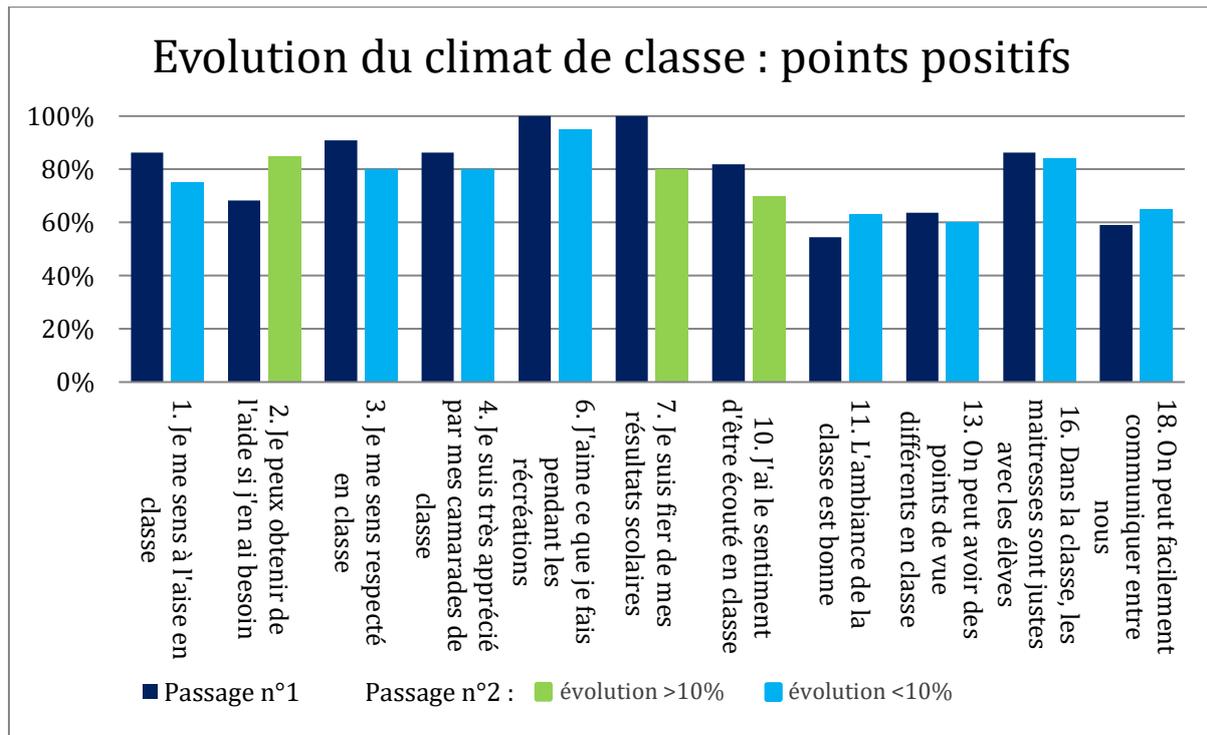
Notre attention se tourne vers l'item 14 : certains élèves sont violents envers d'autres, qui lui a considérablement évolué. Le taux de réponse positives (soit « jamais » et « rarement ») est passé de 12% à 53%. Soit, la meilleure évolution que l'on puisse constater. Cette question est très importante car nous savons que la violence est l'une des composantes les plus influente du climat de classe.

Cependant, deux items ont connu une évolution négative entre les deux questionnaires : il s'agit du sentiment de respect en classe et du sentiment de justice. Il y a presque la moitié des élèves qui se sentaient respecté en classe lors du premier questionnaire qui ne le sont plus. Concernant le sentiment de justice, il est passé de 100% de réponses positives à 82%, ce qui reste très élevé.

Il reste neuf questions pour lesquelles, nous ne pouvons constater une réelle évolution, l'écart des réponses étant inférieur à 10 entre les deux passages de questionnaires. Nous pouvons quand même constater deux tendances : les résultats tout à fait corrects et ceux pour lesquels il reste du travail. Les élèves se sentent à l'aise en classe, ils aiment leurs récréations, sont fiers de leurs résultats scolaires ou encore pensent que les points de vue différents sont acceptés en classe pour 80% d'entre eux. Environ 70% des élèves trouvent que l'ambiance de la classe est bonne.

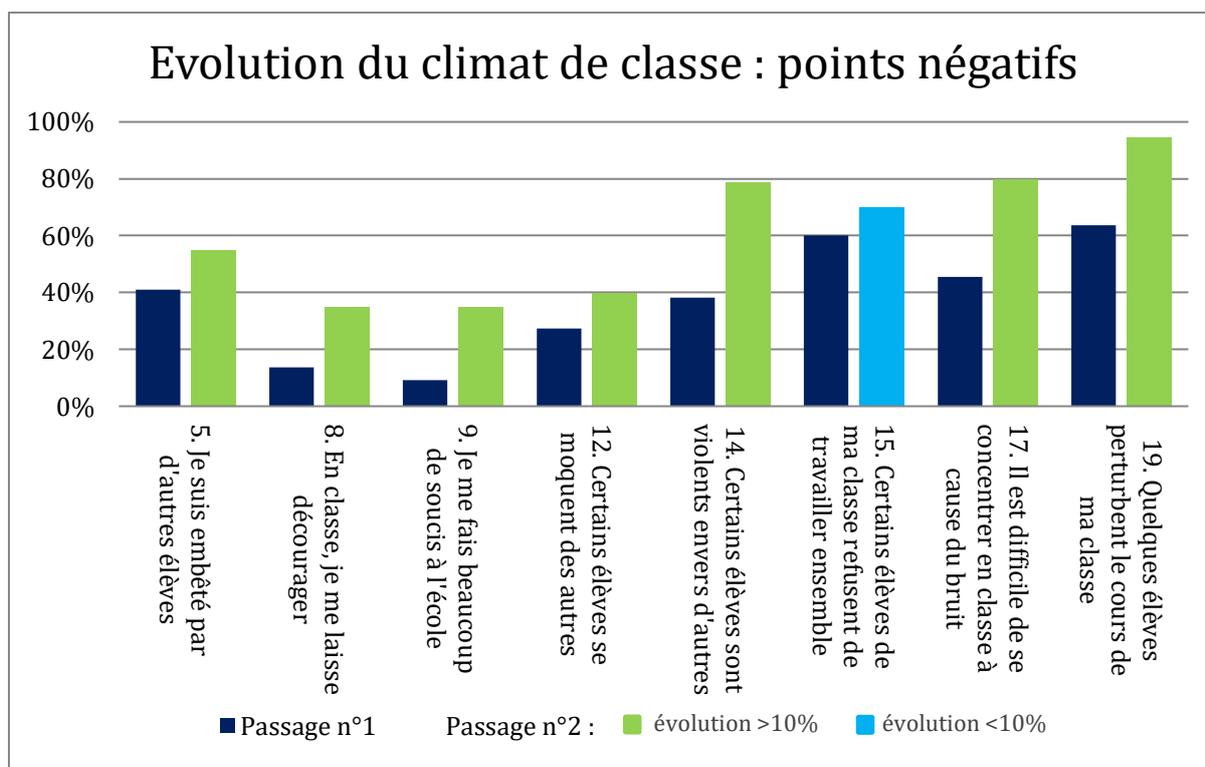
Cependant, encore 50% des élèves se font du souci en classe et 40% disent que certains élèves refusent de travailler ensemble. Pour terminer, 20% trouvent qu'il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit et 10% expriment le fait que des élèves perturbent le cours de la classe.

5.1.3. Classe C



Globalement, ce graphique montre un climat de classe constant entre la première passation et la seconde (annexe 7 et 8). En effet, sur onze questions permettant aux élèves de se positionner sur le bien-être et leur place dans le groupe classe, seul trois questions ont évoluées de plus de 10%. Il s'agit des questions 2, 7 et 10. Il y a une augmentation d'élèves qui pensent pouvoir obtenir de l'aide si besoin (85% contre 68%) mais il y a une diminution d'élèves qui se sentent fiers de leurs résultats scolaires (100% contre 80%). Ce deuxième point peut s'expliquer par l'avancée dans le programme de CM1 avec des notions jamais étudiées auparavant dans la scolarité telles que la division ou les fractions. Il y a également une légère baisse (-12%) sur le sentiment d'être écouté.

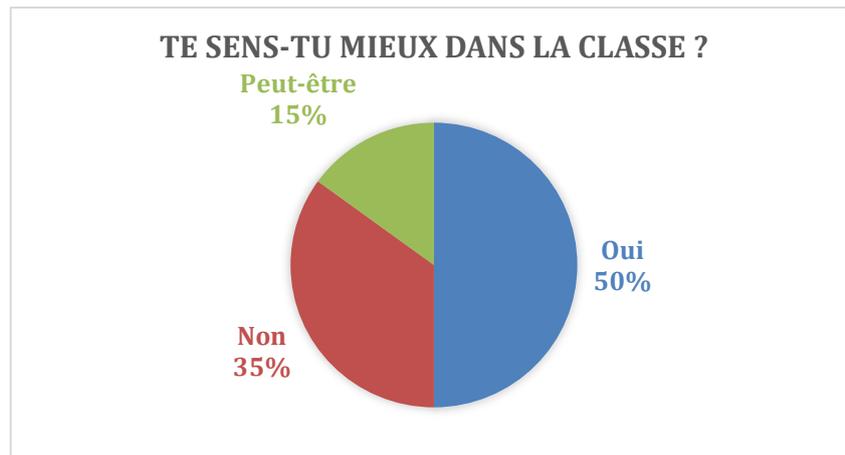
Il convient de relever également qu'une forte proportion d'élèves apprécie leurs récréations (95%). Les pourcentages les plus faibles correspondent à la différence de point de vue : 60%, l'ambiance de la classe : 63% et la communication entre les élèves : 65%.



Concernant l'évolution des points dits négatifs, ils ont tous considérablement augmentés. Cela pourrait s'expliquer par une prise de conscience des élèves comme le témoigne la question 19. Cette question ne permet pas de savoir s'il y a plus d'élèves perturbateurs mais montre que 95% des élèves ont conscience qu'il y a des élèves perturbateurs dans la classe. Ce constat peut également être fait sur les moqueries, la violence envers les autres et le travail de groupe.

Toutefois, il est à noter que 55% des élèves disent être embêtés par d'autres contre 41% à la première passation.

Par contre, il y a une augmentation importante du découragement à l'école (+21%) et du soucis à l'école (+26%). Ces deux points peuvent être mise en relation avec la diminution des élèves qui se sentent fiers de leurs résultats (-20%).



Comme le montre le graphique, la moitié des élèves disent se sentir mieux en classe qu'en début d'année. Les raisons sont les suivantes :

- L'amitié : « *Je me fais beaucoup d'amis dans la classe ou dans la cour* », « *Je joue bien avec mes camarades et aussi je m'entends bien avec Sacha, Lily et Océane* », « *J'étais un peu toute seule* »
- Les apprentissages : « *J'ai découvert de nouveaux élèves et j'ai appris des choses et chaque jour je me sens mieux* », « *On commence à apprendre des trucs qu'on n'avait pas encore appris* »
- La prise de repaires : « *Je me suis habitué à la classe* », « *J'étais stressé au début de l'année* », « *Il y a des professeurs marrants* ».

35% des élèves disent se sentir moins bien en classe. Les raisons sont les suivantes :

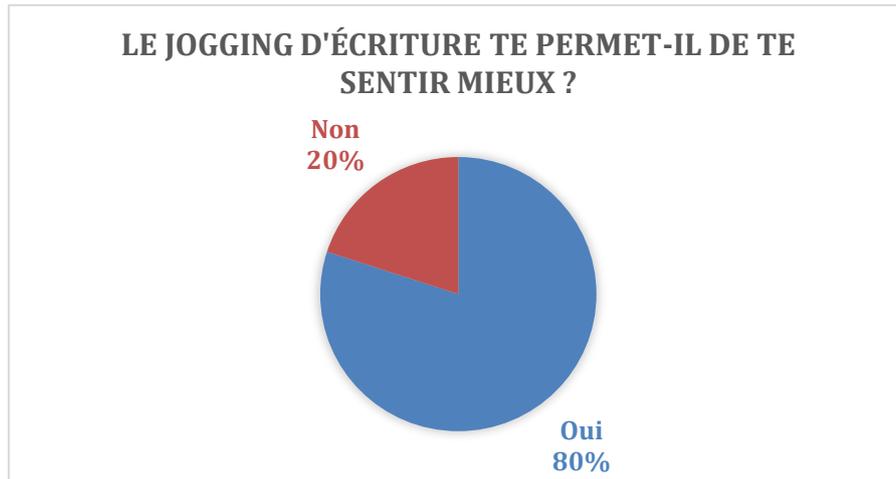
- Le manque de considération : « *Je me sens oublié* », « *Je veux des amis* ».
- Un camarade dérangeant : « *Je me sens encore pire parce que depuis que je suis à cette place, je me sens mal à cause de mon voisin* », « *Mon voisin de derrière me dérange beaucoup* ».
- Aucune explication : « *Je me sentais mieux avant* », « *Je ne me sens pas mieux dans la classe* »

15% des élèves disent ne pas avoir d'amélioration :

- Des élèves qui se sentaient déjà bien : « *Pas forcément, je me sens comme en début d'année : bien* », « *Je me sens pareil « bien »* ».
- Sans explication : « *Je ne me sens pas mieux dans la classe* ».

5.2. Résultats des activités misent en place

5.2.1. Le jogging d'écriture



Pour 80% des élèves, le jogging d'écriture permet de se sentir mieux. Les raisons sont les suivantes :

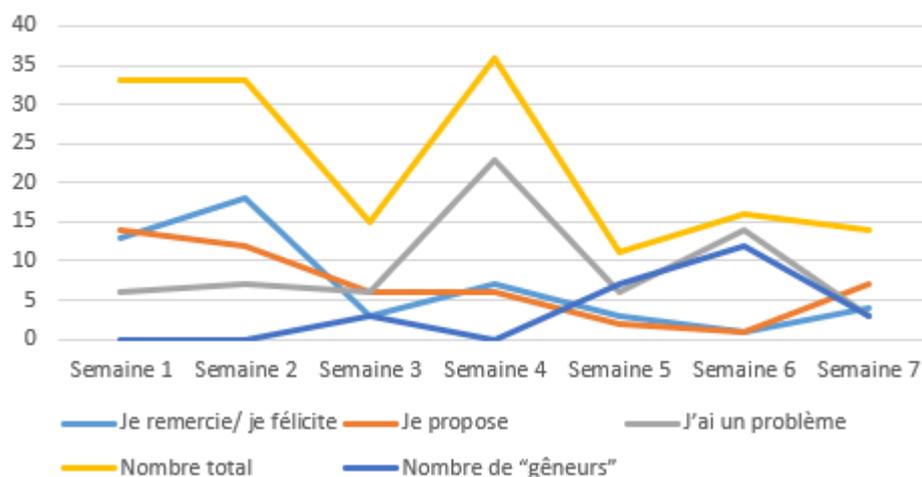
- La découverte de leurs camarades : « *J'apprends la vie de mes camarades* », « *Oui pour mieux connaître mes camarades et pour me connaître un peu plus* ».
- Le plaisir de s'exprimer : « *Je peux savoir ce que les autres pensent de la classe et dire aux autres ce que je ressens* », « *Je m'exprime mieux* », « *je m'exprime* », « *Cela me permet de me sentir mieux car sur une feuille j'exprime ce que je ressens* »
- Le plaisir d'écrire : « *Je me sens en forme quand j'écris* », « *Je me sens bien* », « *C'est bien* », « *J'adore ça* ».

20% des élèves affirment n'avoir pas ressenti de changement grâce au jogging d'écriture :

- La peur de s'exprimer : « *Pas trop parce que si tu dis ce que tu penses vraiment et que tu le dis à toute la classe c'est dérangent* ».
- Sans raison : « *Non parce que c'est nul* », « *Non* », « *Non, ça ne change rien* ».

5.2.2. Le conseil de classe

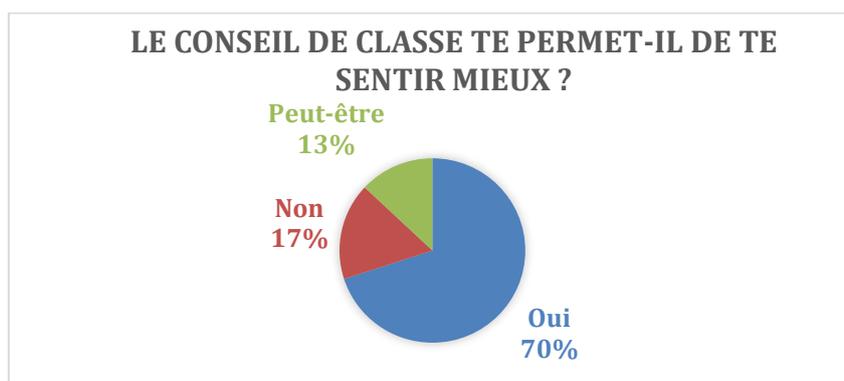
EVOLUTION DU NOMBRE DE PAPIERS LORS DES CONSEILS DE CLASSE



Globalement, on observe un intérêt plus important lors de la mise en place du dispositif qui sera ensuite un petit peu moindre.

Le pic observable à la semaine 4 se traduit par un problème lors de la récréation. Ainsi, de nombreux élèves se sont servis du conseil de classe pour résoudre cette dispute. En même temps, le nombre de gêneur est égale à 0, cela montre que les élèves sont beaucoup plus attentifs lorsqu'ils sont directement impliqués et touchés par la situation présente. Au contraire, moins il y a de papiers dans la boîte et plus le nombre de gêneurs est important.

Pour finir, ce graphique synthétise la question posée lors de la deuxième passation du questionnaire.

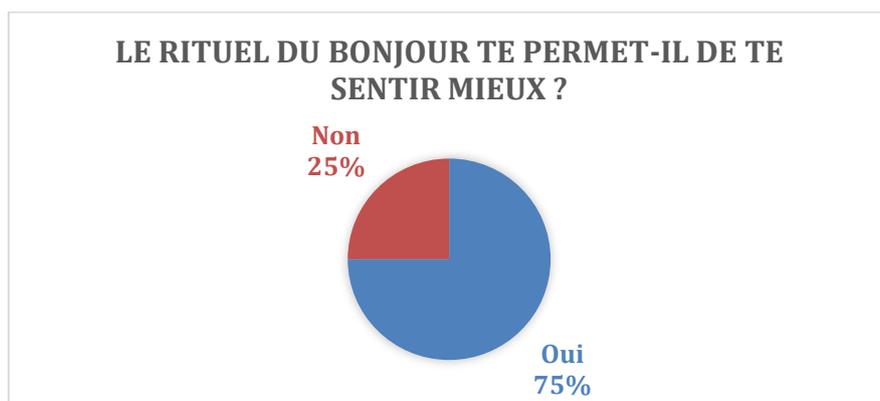


Pour 70% des élèves le conseil permet d'améliorer le climat de classe. Certains expliquent qu'il y a moins de disputes, moins de problèmes. Pour d'autres, "cela m'aide à dire ce que je pense", "ça m'aide à être mieux dans la classe".

Pour 17% des élèves, le conseil de classe ne les aide pas : "je ne vois pas de changement", "je m'aide grâce à moi, le conseil de classe ne m'aide pas".

Enfin, 13% des élèves ne savent pas vraiment : "bof-bof", "je ne sais pas".

5.2.3. Le rituel du bonjour



75% des élèves disent que ce rituel les aide à se sentir mieux. Ils l'expliquent tous en disant que ce rituel les met de bonne humeur : « Je commence une bonne journée avec un câlin ou une petite danse », « Quand on dit bonjour, je me sens bien », « Dire bonjour, ça me fait du bien », « La classe est plus conviviale », « Je me sens heureux », « c'est bien de dire bonjour », « ça me détend », « on peut dire de plein de façons bonjour », « c'est amusant », « ça fait plaisir à la maitresse », « ça me permet de me sentir mieux car je trouve ça bien, au moins tu choisis comment tu dis bonjour et du coup ça me plaît » et « j'adore car c'est marrant et bizarre ».

25% des élèves ne ressentent pas d'effets positifs sur ce dispositif : « Je ne sais pas », « Non, ça ne change rien », « ça n'a trop rien changé », « Pas trop parce qu'on le fait vite », « Non car je sais que la maitresse aime tous les élèves et mes copines ne sont pas sympa, elles ont leur meilleure amie elle. », « Je me sens normal ».

Ce rituel est plébiscité dans la classe. Trois quarts des élèves en ressentent des effets positifs notamment en ressentant de la bonne humeur et de la convivialité. Parmi les élèves qui ne ressentent pas d'effet positif, il y a le regret de la rapidité du rituel et la conscience que la maitresse aime tous les élèves de la même manière.

5.2.4. Le travail de groupe

Séances :	Objectif(s)	Trace écrite	Matériel
0 - 30' <i>Représentations</i>	Représentations initiales des élèves sur la graine et le cycle de vie des végétaux	Dessin des élèves à coller dans le cahier de science	Feuille de dessin Cahier de science
1 - 60' <i>Dissection de la graine</i>	Connaitre l'intérieur d'une graine. Proposer des hypothèses.	Schéma de la graine et ses composants (photos) Comment la graine se nourrit pour germer ? Hypothèses du rôle des organes (cotylédons)	Graines de haricot blanc Cahier de science Photo de la dissection des graines Fiche de suivi
2 - 60' <i>Proposer une expérience</i>	Proposer des expériences. Réaliser les expériences.		Graines de haricot Fiche de suivi
3 - 60' <i>Construction du diaporama</i>	Réaliser un diaporama compte rendu	Diaporama	Ordinateur, fiche de suivi
4 - 45' <i>Conclusion</i>	Observer la germination des graines de haricot. Observer les résultats de l'expérience. Proposer une conclusion.	Schéma de la graine germée. Ce sont les cotylédons qui permettent à la graine de se nourrir. Sans eux, il n'y a pas de germination.	Cahier de science Pots germés Photos des graines germées Photos des résultats

Les auto-évaluations des groupes après chaque séance de science.

Groupe 1 :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Gestion du temps	OUI	OUI	OUI	OUI
Respect de tous	NON	OUI	OUI	NON
Organisation	OUI	OUI	OUI	NON
Un à la fois	OUI	OUI	OUI	OUI
Participation	NON	OUI	OUI	NON
Être au travail	NON	OUI	OUI	OUI
A améliorer	participation	x	x	respect

Les données montrent que certains critères ne posent pas de problème pour ce groupe : la gestion du temps, un à la fois. D'autres sont plus ou moins respectés en fonction des séances : le respect de tous, l'organisation, la participation et le fait d'être

au travail. Globalement, le groupe fonctionne sur l'ensemble des critères, qui ont été au moins réussi une fois.

Groupe 2 :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Gestion du temps	NON	OUI	OUI	NON
Respect de tous	OUI	NON	OUI	NON
Organisation	OUI	OUI	OUI	NON
Un à la fois	NON	NON	OUI	NON
Participation	OUI	OUI	OUI	OUI
Être au travail	OUI	OUI	OUI	OUI
A améliorer	Un à la fois	respect	un à la fois	organisation

Certains critères sont toujours respectés par ce groupe : la participation et le fait d'être au travail. L'organisation et le respect de tous n'ont pas été le point fort pour la dernière séance. Un à la fois est un critère qui n'a été respecté qu'une seule fois lors de la séance 3.

Groupe 3 :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Gestion du temps	OUI	OUI	OUI	OUI
Respect de tous	OUI	OUI	OUI	NON
Organisation	OUI	OUI	OUI	NON
Un à la fois	OUI	OUI	OUI	OUI
Participation	NON	NON	OUI	NON
Être au travail	OUI	OUI	OUI	OUI
A améliorer	Participation	Participation	x	Respect

Globalement, les critères sont bien respectés par ce groupe, sauf la participation pour les deux premières séances. La séance 3 valide tous les critères. La dernière séance était plus compliquée avec trois critères non respectés : le respect de tous, l'organisation et la participation de tous les membres du groupe.

Groupe 4 :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Gestion du temps	OUI	OUI	OUI	OUI
Respect de tous	NON	NON	OUI	NON
Organisation	OUI	OUI	OUI	OUI
Un à la fois	NON	OUI	OUI	OUI
Participation	NON	NON	OUI	NON
Être au travail	OUI	OUI	OUI	OUI
A améliorer	Participation	Respect	Un à la fois	Respect

Concernant ce dernier groupe, le respect de tous, un à la fois et la participation n'ont pas été respectés pour le premier travail de groupe. Il y a eu une évolution pour la séance suivante permettant de valider le critère de parole : un à la fois. La séance 3 a été un succès, car tous les critères ont été respectés. La dernière séance est le miroir de la séance 2, la participation et le respect de tous ne sont pas validés par les membres du groupe.

La vision de l'enseignant :

Première séance : Tous les groupes sont entrés dans la tâche, mais il y avait beaucoup de bruit dans la classe. Les groupes ont tous eu le temps de rédiger une hypothèse, et certains ont commencé à dessiner leur expérience. Trois élèves n'étaient cependant pas au travail (deux élèves du groupe 1 et un élève du groupe 4). Le groupe 1 l'a bien noté sur l'auto-évaluation, mais le groupe 4 ne le mentionne pas. Le travail de groupe commence donc à se mettre en place. Les groupes ont conscience des difficultés qu'ils rencontrent.

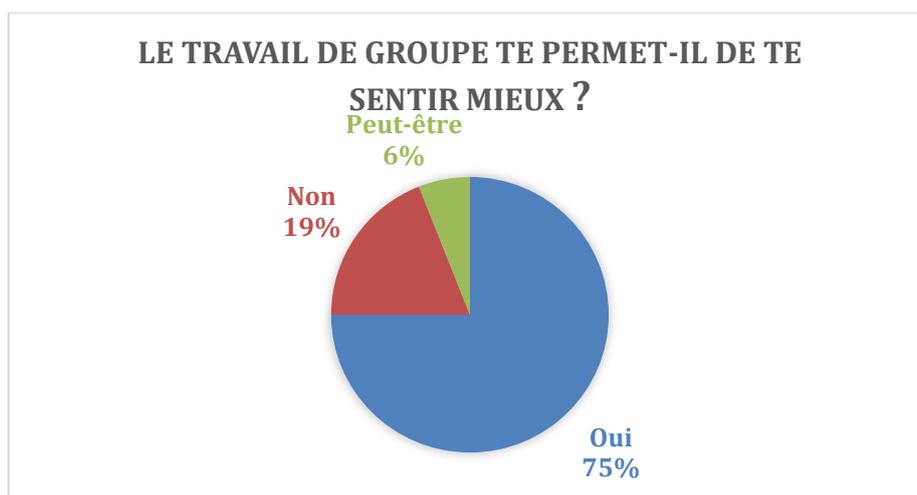
Seconde séance : Le bruit a bien diminué dans la salle de classe. Cependant, cette tâche reste difficile pour les élèves malgré quelques idées. Les élèves semblent mieux s'écouter et apprennent à prendre en compte les idées des autres élèves. Toujours deux élèves du groupe 1 ne sont pas au travail. Suite à leur comportement, ils sont exclus du travail de groupe. L'évaluation du travail pour la seconde séance est très positive pour ce groupe en raison de l'exclusion des deux élèves perturbateurs.

Troisième séance : Pour le groupe 1, ils n'étaient que trois élèves sur les cinq membres du groupe, les deux élèves perturbateurs sont absents. Pour tous, la communication

a été très facile. Les élèves ont respecté mes demandes et se sont respectés. Ils ont pris en compte les envies de chacun (pour les couleurs, la mise en page). Le groupe 3 a même organisé un vote pour voir les envies de chaque membre. Les élèves se sont organisés etentraidés (l'un dicte les lettres l'autre tape à l'ordinateur par exemple). Cette séance à l'ordinateur a aussi permis à quelques élèves de révéler des compétences particulières (taper avec aisance sur le clavier, savoir utiliser certaines touches ...) qui ont été remarquées et appréciées par l'ensemble du groupe.

Quatrième séance : Les expériences n'ont pas fonctionné comme prévu, mais cet aléa fait partie de l'expérience scientifique et même si cela n'a pas aider les groupes dans la formulation de leur conclusion, tous ont bien pris conscience que l'expérience scientifique demande de la rigueur. Concernant le travail de groupe, les élèves étaient tous agités, le bruit était très présent, ce qui n'a pas facilité la communication entre les groupes. Cela se fait d'ailleurs ressentir dans les questionnaires.

Pour finir, ce graphique synthétise la question posée lors de la deuxième passation du questionnaire :



75% des élèves ont déclaré qu'effectivement, le travail de groupe les a aidés à se sentir mieux en classe « avec certaines personnes » ; « beaucoup » ; « on travail mieux ensemble et puis plus on est nombreux plus on est fort ! » ; « un peu », 19% ne constatent pas de changement particulier « pas trop car on s'embête » et 6% disent que cela ne les a pas aidé « pas du tout ».

6. Discussions et limites de l'étude

6.1. Dispositifs

6.1.1. Jogging d'écriture

Le jogging d'écriture a permis à 80% des élèves de se sentir mieux. Au-delà du plaisir d'écrire, il offre un moment privilégié aux élèves. Un moment où chacun peut se recentrer sur lui-même, se découvrir en essayant de répondre à une question. Le fait que cela soit par écrit enlève les barrières du jugement, on écrit pour soi. Il est d'ailleurs possible de ne pas partager son écrit. Ainsi, seul l'enseignant le lira. Cet écrit est donc à l'abri des jugements. Il n'y a pas à convaincre l'autre de ce qu'on pense, il n'y a pas de réponse à apporter. Et si un élève décide de partager son écrit, c'est un cadeau qu'il fait à la classe. Il offre à la classe la possibilité de le découvrir. Cette découverte de l'autre est également une raison pour laquelle les élèves apprécient ce rituel. Il rentre dans le modèle de D. Goleman en permettant de prendre conscience de soi mais aussi de comprendre les émotions d'autrui. Les 20% d'élèves qui n'ont pas ressenti de changement l'expliquent par le désintérêt qu'il porte à l'exercice, désintérêt qui est peut-être expliqué par une difficulté d'écriture. L'exercice se ferait à l'oral peut être qu'ils trouveraient cela moins contraignant ? Un élève exprime le fait qu'il lui est difficile de dire ce qu'il pense à l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, cette pratique permet à l'enseignant d'avoir des éléments essentiels dans la gestion de sa classe. Les élèves s'exprimant librement, il peut obtenir des informations qu'il ignorait. Ainsi lors d'un jogging sur le thème de l'amitié, certains élèves se sont exprimés sur un mal-être avec la sensation d'être délaissé par leurs camarades ou encore un sentiment de solitude. C'est l'occasion pour l'enseignant de prendre conscience des conflits sociocognitifs et d'expliquer le comportement de certains élèves. A travers ce dispositif, j'ai appris qu'un élève turbulent était en fait complexé par son physique et que la violence était sa manière de se protéger. Il était ainsi considéré comme un « caïd » et non pas comme l'élève « avec des rondeurs ». Cela permet de cerner l'origine du problème et de désamorcer les situations.

Toutefois en fonction des thèmes, des élèves se mettent dans une situation de blocage. Ainsi sur le thème « cette semaine, j'ai été fier de moi car ... », un quart des élèves se sont sentis en difficulté : certains refusant d'écrire. Il faut donc rester attentif : accompagner les élèves, questionner les plus réticents et en profiter pour les valoriser.

Une meilleure estime de soi pouvant permettre de se sentir plus à l'aise dans le groupe classe.

6.1.2. Conseil de classe :

70% des élèves pensent que le conseil de classe les aide à se sentir mieux dans la classe et avec les autres. Cela apparaît aussi par le fait que les élèves demandent souvent « *est-ce qu'on va faire le conseil cette après-midi ?* » et ils manifestent leur contentement lorsque je leur réponds favorablement.

Pour M. Montessori, l'école doit s'adapter aux élèves et non l'inverse. De plus, pour les socio-constructivistes, les savoirs sont ancrés plus facilement et profondément lorsque l'environnement est adapté aux élèves. En laissant plus de place aux propositions, nous tentons de leur proposer un environnement en adéquation avec leurs besoins et leurs envies.

Ce mouvement défend l'idée que la confrontation de points de vue permet de faire évoluer les représentations des élèves. Celles-ci peuvent être remises en cause pour construire des connaissances nouvelles et communes. Cela permet donc de mettre des mots sur les émotions et de développer des compétences sociales comme l'empathie et le respect. Ainsi, les élèves remarquent « *ça calme la classe* », « *je me sens mieux dans la classe* », « *il y a moins de disputes* ». M. Santiago-Delefosse ajoute que la gestion des émotions n'est pas innée. Le conseil de classe favorise l'acquisition de stratégies de régulation de celles-ci.

Pour C. Freinet, les échanges sont au centre des apprentissages, ce que l'on remarque grâce au conseil de classe. En rendant les élèves acteurs dans la classe, ceux-ci sont plus motivés dans leur travail, cela permet de donner du sens aux apprentissages et de trouver sa place.

Enfin, la bienveillance est une notion centrale dans l'éducation. Il est ainsi très agréable de recevoir les félicitations ou un remerciement de la part d'un autre élève ou d'un adulte. L'éducation positive vise à encourager les enfants en mettant en avant les bons comportements, plutôt que de punir les mauvais. Celle-ci est basée sur la communication et la confiance, notion mise en avant lors du conseil puisque ce n'est plus l'enseignant qui prend les décisions mais la classe entière grâce au vote.

Cependant, les propositions restent limitées : savoir prendre des décisions communes et des initiatives s'apprend. Cela permet aux élèves de réfléchir à la mise en place d'une activité par exemple. Ainsi, lors du premier conseil, un élève proposait de « *faire*

une sortie à Disneyland ». Ils se sont vite rendu compte que cela n'était pas possible puisque c'est très loin, très chère et que ce ne sont pas des activités visant des apprentissages.

De plus, certains comportements négatifs "paralysent" le conseil. Ainsi, lorsqu'on lit les « problèmes », le nom de deux élèves apparaissent plusieurs fois. Même si cela permet une discussion, que le respect est central, et que plusieurs dispositifs ont été mis en place, cela ne permet pas toujours de régler le problème. Pour un élève, le conseil ne l'aide pas « *parce que ça me vexé un peu d'entendre tous ses mots sur moi* ».

Selon A. Florin, le développement sociale et affectif de l'enfant est un processus long. Vers 4 ans, l'enfant commence à comprendre l'état mentale des autres, il va progressivement pouvoir se mettre à la place d'autrui jusqu'à sa puberté où il va prendre conscience que ses actes entraînent des conséquences. Il pourra ainsi comprendre les règles et la morale.

Pour certains élèves de 7 ou 8 ans, il est encore difficile d'écouter les critiques des autres. Ils n'ont pas encore acquis la maturité nécessaire à une remise en cause de leurs actes. Il est donc essentiel d'encadrer ce conseil pour éviter d'éventuelles dérives où un élève se retrouverait face à ses camarades qui feraient son « procès ». Il est parfois nécessaire de couper court à un problème pour rediscuter en petit groupe avec les élèves concernés.

6.1.3. Le rituel du bonjour

Les résultats du rituel du bonjour permettent de dire que ce rituel est apprécié par les élèves et efficace sur l'instant notamment en installant de la bonne humeur. Depuis la mise en place de ce rituel, les élèves rentrent en classe en étant plus détendus et donc plus disponibles pour la mise au travail. L'entrée en classe est effectuée avec des sourires et des rires. Plus que cette bonne humeur, ce rituel permet à l'enseignant de connaître rapidement l'état d'esprit des élèves. En effet, il permet de consacrer quelques secondes à chacun. Ce temps est précieux pour jauger l'humeur de l'élève : un élève qui traîne des pieds, un élève qui a l'air très fatigué, un élève qui a un grand besoin d'attention... Il permet ensuite de personnaliser la tâche.

Ainsi, lors d'un rituel du bonjour, je me suis immédiatement aperçu qu'un élève avait le poignet dans une attelle ce qui m'a permis d'anticiper sur la tâche de travail, comme

M. Montessori le préconise : c'est la classe qui s'adapte à l'élève. Une autre fois, j'ai pu constater qu'un élève avait besoin d'attention avec un câlin qui s'éternisait...

Pouvoir jauger l'état d'esprit des élèves permet également de créer du lien. Si je connais leur état d'esprit, je vais plus facilement pouvoir faire preuve d'empathie. Le lien est également créé avec les différents bonjours possibles. Généralement, les élèves n'ont pas la possibilité de faire un câlin ou un check aux enseignants. Ces signes d'affection permettent de rendre accessible l'adulte qui par ses fonctions peut être intimidant. Des liens se nouent entre élèves et enseignants pouvant également faciliter les confidences.

De plus, ce bonjour personnalisé permet à chaque élève de se sentir considéré. Pendant un court laps de temps, il y a une autre personne qui s'adresse à eux et uniquement à eux. Pour certains, c'est peut-être la première fois de la journée qu'une autre personne les considère réellement. Toutefois ce rituel peut être amélioré et davantage personnalisé. Les différentes façons de se dire bonjour pourraient émaner des élèves. Il serait également possible de mettre en valeur un élève. Chaque jour, il y aurait un élève à l'entrée de la classe qui recevrait les différents bonjours de ses camarades. Cela permettrait à des élèves qui se sentent dévalorisés ou rejetés de constater des marques d'affections.

6.1.4. Le travail de groupe

Globalement, le travail de groupe a été une belle expérience pour tous les élèves de la classe. J'ai bien insisté sur le fait que ce mode de travail avait pour but de constituer un groupe classe plus uni et plus fort. En réalisant un sondage rapide auprès des élèves, j'ai pu constater que chacun a pris l'importance de considérer l'autre, de lui témoigner des marques de respect, en faisant par lui-même l'expérience négative de ne pas être écouté dans son groupe. Cependant, même si cette prise de conscience est globale et positive, l'humeur de chacun est centrale dans la mise au travail d'un groupe. Ainsi, la gestion du conflit socio-cognitif a été, séance après séance, de mieux en mieux maîtrisé par l'ensemble des groupes. Grâce aux problèmes complexes, les élèves se sont rendus compte de la nécessité de confronter tous les points de vue dans le calme et la discussion. Les compétences de D. Goleman sont mises en jeu (compétences personnelles et sociale).

En effet, pour la dernière séance de travail en groupe (N°4), la mise au travail a été laborieuse pour tous, y compris pour l'enseignant. Quelques élèves n'étaient pas

disponibles émotionnellement pour se mettre au travail, ce qui a affecté le travail du groupe par des incompréhensions et une communication difficile, ce qui a par extension, affecté l'ensemble de la classe.

Également, les réponses données dans le dernier questionnaire ont aussi été affectées par ce même état émotionnel de certains élèves.

6.2. Discussion du climat pour les trois classes

L'analyse des résultats montre une nette progression concernant la libération de la parole dans la classe. En effet, les questions 2 et 18 : « je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin » et « on peut facilement communiquer entre nous » ont augmenté dans les trois classes. Cela peut s'expliquer par la mise en place de dispositifs laissant des espaces de paroles entre les élèves, comme le fait remarquer un élève : « *le conseil de classe m'aide à dire ce que je pense* ».

Le conseil de classe et le jogging d'écriture permettent aux élèves de se découvrir, de confronter leurs points de vue et ainsi de mieux se comprendre. Le travail de groupe permet d'établir des règles de communication entre les élèves, cela favorise l'entraide au sein des groupes mais aussi en dehors lors des différents temps scolaires. Ces relations de confiance s'illustrent également dans les classes A et B pour la question « j'ai le sentiment d'être écouté en classe ». Pour C. Freinet, les échanges sont une condition nécessaire aux apprentissages.

Les programmes officiels (2015) mettent en avant la construction d'une culture civique et le respect d'autrui. Plusieurs compétences visées par ces dispositifs sont mises en avant dans les instructions officielles : « prendre part à un débat ou à une discussion », « accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue », « coopérer en vue d'un objectif commun », « respecter autrui », « accepter et respecter les différences », « respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres », « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ».

Dans les classes A et B les élèves se sentent moins découragés et ils se font également moins de soucis à l'école. Cela s'explique par le fait qu'ils se font moins embêter à l'école, qu'ils peuvent obtenir de l'aide et qu'ils peuvent facilement communiquer entre eux.

Concernant la classe C, l'ensemble des items du deuxième graphique (les questions relevant les points négatifs) ont augmentés. Cependant, il faut aller plus loin dans la

lecture des résultats. Au cours de l'année, en parallèle du jogging d'écriture et du rituel du bonjour, il y a eu différentes actions menées dont des débats philosophiques sur les différences, le vivre ensemble... Une procédure d'harcèlement a également été mise en place. Les élèves ont appris à mettre des mots sur les situations qu'ils vivent et à reconnaître les faits anormaux. La violence faisait partie de leur quotidien. Ainsi, pleurer après une récréation ou recevoir des coups pouvaient être dans la norme. Lors du traitement du premier questionnaire, l'enseignant a été particulièrement surprise de lire les résultats qui ne correspondaient pas à la réalité à laquelle elle était confrontée. Contrairement au premier passage, la lecture des résultats du second reflète assez bien la réalité. La violence reste présente mais elle a diminué. 55% des élèves disent être embêtés par d'autres contre 41% à la première passation. Ce pourcentage bien qu'élevé est à relativiser dans son augmentation du fait qu'il manquait deux élèves lors de la seconde passation. Ces deux élèves se trouvant très rarement dans des conflits. L'enseignant peut constater que les élèves sont plus souriants et paraissent plus sereins. Ils essaient d'utiliser des mots pour exprimer ce qu'ils ressentent au lieu d'utiliser leurs poings. Mais, il reste un long chemin à parcourir pour effacer toutes formes de violence.

Par contre, il y a une augmentation importante du découragement à l'école (+21%) et du soucis à l'école (+26%). Ces deux points peuvent être mise en relation avec la diminution des élèves qui se sentent fiers de leurs résultats (-20%). Ainsi, la difficulté du programme avec la découverte de nouvelles notions impacterait sur le découragement et la fierté des résultats. Ces deux facteurs jouent sur la proportion d'élèves qui se font du soucis à l'école, sans oublier la prise de conscience de la violence.

On remarque globalement que le travail de groupe reste compliqué pour la majorité des élèves. Dans chacune des classes plus de 50% des élèves ont répondu positivement à la question : « certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble ». En effet, c'est une compétence sociale difficile à acquérir puisqu'elle nécessite de l'écoute, le respect de la parole d'autrui et des capacités d'adaptation pour pouvoir travailler avec des personnes parfois très différentes. Le travail de groupe est mis en avant par la DGESCO (2015) pour favoriser l'expérience commune.

Au moins 80% des élèves des trois classes pensent que « quelques élèves perturbent le cours de ma classe » ou « qu'il est difficile de se concentrer à cause du bruit ». Ces

résultats sont en net augmentation dans les classes A et C. Cela peut s'expliquer par une volonté des élèves de travailler sereinement en classe.

La question 14 relative à la prise de conscience de la violence a presque doublé dans les classes A et C. Cela peut s'expliquer par une augmentation de la violence ou par une prise de conscience dû notamment aux travaux sur la gestion des émotions et de l'empathie.

Les résultats montrent une amélioration du climat dans les trois classes. Cependant, des améliorations sur certains points sont encore possibles du fait que nous avons traité seulement deux points précis du climat scolaire, alors que c'est une notion beaucoup plus complexe qui s'appuie sur sept grands domaines mis en avant par le réseau CANOPE.

7. Limites :

Nous avons rencontré plusieurs freins dans la mise en place de cette étude.

Le premier concerne la réalisation du questionnaire. En effet, choisir les questions et les présenter sans influencer les réponses de nos élèves nous a conduit à formuler des questions à la réponse positive, comme « Je me sens à l'aise en classe » et d'autres à réponse négative, comme « Je suis embêté par d'autres élèves ». En conséquence, lors de la mise en forme des résultats, un second problème s'est présenté : comment mettre en forme de manière lisible nos résultats ?

Également, nous nous demandons si cette alternance de questions « positives » et « négatives » n'a pas entraîné des confusions dans les réponses des élèves.

De même, concernant les réponses données par les élèves, nous avons pu constater que leur état d'esprit, lors de la passation des questionnaires, a certainement conditionné leurs réponses. Nous avons également dans nos classes, des élèves qui ont des difficultés pour percevoir le bon côté des choses, ce qui influe leurs réponses qui tendent toutes vers le négatif.

Nous avons fait le choix de proposer aux élèves quatre niveaux de réponses : rarement, parfois, souvent et toujours. La limite entre « parfois » et « souvent » est complexe pour des enfants aussi jeunes, malgré nos explications.

Par le manque de temps passé en classe, nous avons dû faire des choix quant aux dispositifs que nous voulions mettre en place. Le fait de travailler par binôme en mi-temps n'a pas permis une régularité quotidienne dans la mise en place des dispositifs.

Pour terminer, nous manquions initialement de recul dans l'interprétation des résultats. Nos expériences et notre vécu professionnel, nous ont permis de relativiser quant à ces derniers.

Conclusion

Les différents dispositifs mis en place sont axés sur le langage et l'expérience commune pour former le citoyen. Le climat de classe est une notion complexe avec de nombreux facteurs sur lesquels nous pouvons jouer mais il ne faut pas oublier que le climat scolaire est une notion systémique. En effet, les rapports entre les élèves durant la récréation mais aussi en dehors de l'école ont un impact significatif sur le climat de classe.

Ces dispositifs ont été, dans l'ensemble, une réussite tant dans leur mise en place que dans leurs résultats. En effet, nous avons toutes observé la transformation d'une classe composée d'élèves individualistes vers un groupe classe plus uni.

De plus, les élèves ont pris conscience que leurs actes pouvaient avoir des répercussions sur le bien-être de leurs camarades.

Pour que les résultats soient encore plus concluants, il faudrait continuer cette approche durant plusieurs années et sur l'ensemble de l'école grâce à un travail d'équipe engagé. Pour améliorer le vivre-ensemble au service des apprentissages, il faut que le climat de classe soit propice au travail et aux échanges. Cela n'est totalement possible que si on le lie au climat de l'école qui est un facteur important. C'est ainsi qu'il apparaît essentiel d'inscrire le vivre-ensemble comme levier de travail dans le projet de l'école, surtout lorsqu'un climat de violence est présent.

D'autres dispositifs permettraient de favoriser et de compléter la formation du citoyen tout en donnant du sens aux apprentissages. Ainsi la pédagogie de projet ne permettrait-elle pas de lier langage et vécu commun ?

Références Bibliographiques

1. Lectures scientifiques :

- Bouton B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation : benefits and obstacles. *Strate Journal*, Vol. 25, Summer 2016, pp. 16-25. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf>
- Cohen J. (2009). School climate : research, policy, practice and teacher education.
- Coslin, P, G. (2008). Les enseignants face aux élèves. *Cairn.info*, [*dialogue* 2009/2 \(n° 184\)](#), pages 33 à 45
- Damasio A. (1994) *Descartes' Error : Emotion, reason, and the human brain*, New York: G.P. Putman's sons.
- Gendron B. (2007) *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Université Louis Pasteur. *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*, Aug 2007, STRASBOURG, France.
- Goleman, D. (2001), *An EI-Based Theory of Performance*, in *The Emotionally Intelligent Workplace* Eds Cary Cherniss and Daniel Goleman
- Florin, A. (2003) *Introduction à la psychologie du développement*. Enfance et adolescence. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf
- Meirieu P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, ESF.
- Poulin R. et Beaumont C., Blaya C., Frenette E. (2015) *Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation* 38:1. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640/1744>
- Tsay M. et Brady M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy : Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10, No. 2, June 2010, pp. 78 – 89.

2. Lectures professionnelles :

- CANOPE. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- Connac S. (2009) Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives-Demarches-et-outils-pour-l-ecole>
- Delefosse, M-S. (2017). Et si...On apprenait les émotions à l'école ? *Regards décalés, 04.*
- Eduscol - Enjeux et objectifs de la lutte contre le décrochage en France et en Europe. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage-en-france-et-en-europe.html>
- Freinet, C. (1956). Communication présentée à la conférence de Dijon. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/48968>
- ICEM : L'Institut Coopératif de l'École Moderne (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>) est une association créée par Freinet C. en 1947. Aujourd'hui agréée par les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et de la Vie Associative, elle a pour objectif la recherche et l'innovation pédagogique.
- Ministère de l'Éducation Nationale (DGESCO-DMPLVMS) Mémento - Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves
- OCDE (2015). Relations enseignants-élèves : quelles incidences sur le bien-être des élèves à l'école ? Repéré à [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf)

3. Lectures institutionnelles :

- Modifications des programmes officiels (21 juillet 2018)
- Programmes officiels (26 novembre 2015) pour le C2 et le C3
- Référentiel métier de l'enseignant (2013)
- Socle commun de connaissances de compétences et de culture (31 mars 2015)

Index des figures :

Figure 1 : Graphique proposé par Canopé synthétisant les sept domaines du climat scolaire.....	5
Figure 2 : Les différentes formes de communication	7
Figure 3 : Les sept composantes de la coopération scolaire	9
Figure 4 : Modèle de D. Goleman (2011) décomposition de l'intelligence émotionnelle	13
Figure 5 : Synthèses des résultats des recherches sur la nature des violences entre pairs et les conséquences pour les victimes.....	15
Figure 6 : Modèle écologique de R. Benbenishty et R. Astor pour expliquer les facteurs de la victimisation à l'école	16
Figure 7 : Schéma reprenant les différentes composantes agissant sur la violence entre pairs dans les établissements scolaires d'après l'étude « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire » de 2015	17
Figure 8 : Résumé des facteurs liés à la réussite scolaire.	19
Figure 9 : Schéma synthétisant les facteurs du climat scolaire influençant sur la victimisation et la réussite scolaire	20

Annexes

Annexe 1: Questionnaire

Comment je me sens en classe ?



	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe				
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin				
3. Je me sens respecté en classe				
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe				
5. Je suis embêté par d'autres élèves				
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations				
7. Je suis fier de mes résultats scolaires				
8. En classe, je me laisse décourager				
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école				
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe				



	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne				
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leurs vêtements ou de leurs apparences				
13. On peut avoir des points de vue différents en classe				
14. Certains élèves sont violents envers d'autres				
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble				
16. Dans la classe, les maîtresses sont justes avec les élèves				
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit				
18. On peut facilement communiquer entre nous				
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe				

Annexe 2 : Autoévaluation de groupe

Noms des élèves du groupe : _____

AUTO EVALUATION DE GROUPE N°5

	OUI	NON	A améliorer pour la prochaine fois
Gestion du temps			
Respect de tous			
Organisation			
Un à la fois			
Participation			
Être au travail			

Annexe 3 : Tableau résultats passage 1 - Classe A

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	2	1	8	13
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	1	9	6	8
3. Je me sens respecté en classe	7	3	3	10
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe	2	2	5	15
5. Je suis embêté par les autres élèves	1	5	4	13
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	4	0	5	14
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	1	5	4	14
8. En classe, je me laisse décourager	12	3	3	5
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	11	4	4	5
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe	6	2	8	8

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne	3	3	7	9
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leurs vêtements ou de leurs apparences	7	8	1	8
13. On peut avoir des points de vue différents en classe	4	4	4	12
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	4	7	5	7
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	7	4	4	9
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves	1	5	6	12
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit	5	5	1	13
18. On peut facilement communiquer entre nous	5	3	5	11
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe	6	4	4	10

Annexe 4 : Résultats questionnaire passage 2 - Classe A

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	0	4	11	9
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	1	2	10	10
3. Je me sens respecté en classe	2	2	9	10
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe	1	4	10	7
5. Je suis embêté par les autres élèves	4	6	10	3
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	1	0	9	13
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	1	1	5	16
8. En classe, je me laisse décourager	12	6	5	0
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	12	5	5	1
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe	1	3	14	6

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne	1	7	9	6
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leurs vêtements ou de leurs apparences	5	6	10	2
13. On peut avoir des points de vue différents en classe	1	2	7	13
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	0	1	20	2
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	7	4	9	4
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves	2	5	2	14
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit	1	1	3	18
18. On peut facilement communiquer entre nous	1	4	14	5
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe	1	0	13	9

Annexe 5 : Tableau résultats passage 1 - Classe B

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	2	1	5	9
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	2	4	4	7
3. Je me sens respecté en classe	2	1	10	4
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe	1	3	6	6
5. Je suis embêté par les autres élèves	8	2		7
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	1	1	2	13
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	1	2	4	9
8. En classe, je me laisse décourager	9	2	2	4
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	6	2	3	6
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe	1	2	10	4

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne	2	2	8	4
12. Certains élèves se moquent des autres a cause de leur vêtements ou de leurs apparences	7	1	3	5
13. On peut avoir des points de vue différents en classe		3	5	9
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	1	1	2	12
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	4	3	6	4
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves			5	11
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit	2	2	4	9
18. On peut facilement communiquer entre nous	3	4	3	6
classe	1		9	7

Annexe 6 : Tableau des résultats passage 2 - Classe B

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	3	1	1	12
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	1	1	6	9
3. Je me sens respecté en classe	4	4	3	6
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe		2	4	11
5. Je suis embêté par les autres élèves	6	1	9	1
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	3		2	12
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	2	1	1	13
8. En classe, je me laisse décourager	10	4	1	2
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	7	2	5	2
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe		1	7	8
11. L'ambiance de la classe est bonne	3	2	5	6
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leur vêtements ou de leurs	10	3	3	1
13. On peut avoir des points de vue différents en classe	1	3	2	11
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	2	7	4	4
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	5	3	5	4
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves	2	1	7	6
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit		3	5	8
18. On peut facilement communiquer entre	2	1	3	11
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe	1	1	5	9

Annexe 7 : Résultats questionnaire passage 1 - Classe C

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	2	1	2	17
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	0	7	6	9
3. Je me sens respecté en classe	2	0	6	14
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe	2	1	5	14
5. Je suis embêté par les autres élèves	7	6	4	5
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	0	0	7	15
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	0	0	7	15
8. En classe, je me laisse décourager	10	9	1	2
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	15	5	1	1
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe	0	4	6	12

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne	3	7	8	4
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leurs vêtements ou de leurs apparences	7	9	4	2
13. On peut avoir des points de vue différents en classe	1	7	7	7
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	3	10	5	3
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	4	5	8	5
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves	0	3	8	11
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit	2	10	5	5
18. On peut facilement communiquer entre nous	4	5	5	8
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe	2	6	10	4

Annexe 8 : Résultats questionnaire passage 2 - Classe C

	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours
1. Je me sens à l'aise en classe	1	4	7	8
2. Je peux obtenir de l'aide si j'en ai besoin	0	3	9	8
3. Je me sens respecté en classe	3	1	8	8
4. Je suis très apprécié par mes camarades de classe	3	1	11	5
5. Je suis embêté par les autres élèves	7	2	8	3
6. J'aime ce que je fais pendant les récréations	0	1	6	13
7. Je suis très fier de mes résultats scolaires	3	1	8	8
8. En classe, je me laisse décourager	5	8	2	5
9. Je me fais beaucoup de soucis à l'école	8	5	4	3
10. J'ai le sentiment d'être écouté en classe	4	2	5	9

	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours
11. L'ambiance de la classe est bonne	4	3	11	1
12. Certains élèves se moquent des autres à cause de leurs vêtements ou de leurs apparences	7	5	7	1
13. On peut avoir des points de vue différents en classe	1	7	3	9
14. Certains élèves sont violents envers d'autres	1	3	12	3
15. Certains élèves de ma classe refusent de travailler ensemble	2	4	8	6
16. Dans la classe les maitresses sont justes avec les élèves	1	2	1	15
17. Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit	0	4	8	8
18. On peut facilement communiquer entre nous	1	6	7	6
19. Quelques élèves perturbent le cours de ma classe	0	1	12	6

Résumé :

Le climat scolaire est une notion complexe qui s'appuie sur sept facteurs : la stratégie d'équipe, la justice scolaire, les pédagogies et coopérations, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation, les pratiques partenariales, la qualité de vie à l'école. Celui-ci est essentiel aux apprentissages et à l'épanouissement de tous les acteurs de l'école puisqu'il pose les fondations de l'école de la confiance.

Nous avons accès notre étude sur le climat de classe en mettant en place des dispositifs favorisant la formation du citoyen. Quatre dispositifs ont été mis en place : le jogging d'écriture et le conseil de classe permettant de développer le langage, le rituel du bonjour ainsi que le travail de groupe développant l'expérience commune.

Les résultats de notre étude montrent que la formation du citoyen permet d'améliorer le climat scolaire. En effet, une amélioration est visible mais pour que celle-ci soit optimale il faudrait intervenir de manière globale sur les différents items du climat scolaire.

School climate is a complex notion whose based on seven factors : team strategy, school justice, pedagogy and cooperation, prevention of violence and harassment, coeducation, partnership practices, and quality of the life at school. This notion is essential for learnings and for the fulfilment of all the actors of the school. In fact, it lays the foundations of the school of trust.

We focused our study on the school climate by putting in place plans that favors citizen training. Four plans where put in place : "writing jogging" and "class council" improve the language. "Hello ritual" and "group works" improve the common experience.

The results of our study prove that the citizen formation improve the school climate. In fact, we have found an amelioration but that was not optimal. We should take actions in a global way and in the differents items of the school climate to get better results.

Mots clés : Climat scolaire, langage, expérience commune, violence scolaire, formation du citoyen

Keys words : school climate, language, common experience, school violence, citizen training