



HAL
open science

La cohésion entre les élèves d'une classe : concept dépendant de plusieurs facteurs émanant de l'école et des élèves

Victoria Baldo

► To cite this version:

Victoria Baldo. La cohésion entre les élèves d'une classe : concept dépendant de plusieurs facteurs émanant de l'école et des élèves. Education. 2019. dumas-02505126

HAL Id: dumas-02505126

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505126>

Submitted on 11 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Premier degré	M2A Stagiaire (PES)
Site de formation :	RODEZ

MEMOIRE

La cohésion entre les élèves d'une classe : concept dépendant de plusieurs facteurs émanant de l'école et des élèves

Victoria BALDO

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
DUBOIS Fanny , enseignante chercheuse.	BARA Florence , enseignante chercheuse maître de conférences.
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - BARA Florence, enseignante chercheuse maître de conférences. - AGUIRRE Pascale, chargé de mission et responsable pédagogique ESPE Rodez. 	
Soutenu le 19/06/2019	

Sommaire

Introduction :	3
Cadre théorique :	5
I) Le climat scolaire et la cohésion entre les élèves : une bonne entente privilégiée au sein de chaque école et de chaque classe :	6
A) Le climat scolaire : instaurer un cadre serein pour les élèves :	6
B) La cohésion entre les élèves : concept soumis à la subjectivité de chacun :	9
II) Un ensemble de facteurs pouvant interférer avec la cohésion entre les élèves d'une classe :	11
A) La culture familiale vs la culture scolaire : convergence ou divergence ?	11
B) La place du genre au sein de la classe : distinction ou rapprochement ?	13
C) Le handicap : mise à l'écart ou soutien ?	14
De la question de départ à la problématique :	16
Partie méthodologie :	17
I) Contexte de l'étude : un intérêt porté sur les facteurs influençant la cohésion entre les élèves :	17
II) La population étudiée : une école rurale comprenant une classe unique et une école urbaine composée de plusieurs classes à niveaux uniques ou double-niveaux:	18
III) Méthode de recueil de données : utilisation d'un carnet de terrain pour recueillir des données selon des points d'observation précis :	20
Analyse des données recueillies :	23
I) La structure et le fonctionnement de chaque école : éléments impactant différemment l'organisation et le déroulement au quotidien de la classe unique et ceux de la classe à niveau unique :	24
A) L'organisation spatiale au sein de chaque école : inductrice des lieux dans lesquels les enfants interagissent avec tels ou tels élèves.....	24
B) L'organisation temporelle propre à chaque classe : établie les moments où les élèves sont en interaction selon des regroupements spécifiques	25
1) Les moments où les élèves sont séparés : les maternelles d'un côté et les élémentaires de l'autre pour la classe unique et des groupes de couleur pour la classe à niveau unique	25
2) Les moments où tous les élèves sont tous ensemble : transmission entre les grands et les petits pour la classe unique et juxtaposition des individus pour la classe à niveau unique	29
II) Les valeurs et les normes véhiculées par les enseignants dans leur type de classe : éléments importants pouvant favoriser ou non la cohésion entre les élèves au sein de chaque classe :	31
A) La culture scolaire transmise par les enseignants : un choix important pour obtenir une bonne cohésion de classe :	31
B) Les règles de vie de la classe : des axes différents selon les enseignants :	35

III) Les facteurs pouvant interférer avec la bonne cohésion entre les élèves : existe-t-il des différences ou bien des similitudes entre la classe unique et la classe à niveau unique ?	38
A) La culture familiale : interférence entre famille et école ne dépendant pas du type de classe :	38
B) La place accordée au genre : cohésion pour la classe unique et séparation filles-garçons pour la classe à niveau unique :	43
C) Le handicap : élément d'une violence symbolique subie dans les deux types de classe :	46
Conclusion	51
Bibliographie.....	53
Annexes	55
Annexe n°1 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 30 novembre 2018.....	56
Annexe n°2 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 25 janvier 2019.....	58
Annexe n°3 : Compte rendu du carnet de terrain du jeudi 21 mars 2019.	61

Introduction :

L'École, pour reprendre les mots du sociologue Emile Durkheim, est une « petite société ». Cette configuration se retrouve dans chaque école mais également au sein de chaque classe. Les élèves sont ainsi « obligés » de cohabiter avec d'autres enfants qui sont tous différents les uns des autres. Au sein de leur classe, ils doivent donc apprendre à accepter la présence de leurs camarades, à les respecter, à communiquer avec eux et plus largement, à apprendre à vivre avec eux. Dans ces conditions, il est primordial qu'un bon climat scolaire soit installé au sein de chaque école et que celui-ci se retrouve dans chaque classe de l'école pour qu'une bonne cohésion puisse se développer entre les élèves d'une même classe. En effet, d'après le *School Climate Center*, « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école [...] [et] reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » (Debarbieux, 2015, p.13). On comprend alors l'importance d'un bon climat de classe pour qu'une cohésion entre les élèves puisse se développer dans le sens que donnent les sociologues Marie Duru-Bellat (2008), Nathalie Mons (2008) et Elizaveta Bydanova (2008) à ce concept : la cohésion scolaire « développe des attitudes, des valeurs, des modes d'interaction sociale partagés par toute une classe d'âge » (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008, p.38).

De plus, depuis les lois Ferry (1881-1882), l'instruction est obligatoire et la majorité des parents choisissent, parmi les choix qu'ils ont, d'instruire leur enfant à l'École, qui est laïque et gratuite. Cette obligation d'instruction oblige donc les enfants inscrits dans une école à être confrontés à cette petite société. Le ministère de l'Éducation Nationale veille alors à ce que la scolarisation de chaque élève se passe au mieux en privilégiant fortement l'amélioration d'un bon climat scolaire dans chaque école. Cette volonté est notamment inscrite dans la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République¹ dans laquelle est accordée une place importante au climat scolaire avec l'objectif suivant : « 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 », objectif porté aujourd'hui par les points d'actions de l'École de la Confiance. Dans cette optique, un site web promulgué par l'Éducation Nationale

¹ <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>.

a été créé dans lequel sont détaillés sept facteurs sur lesquels agir pour développer un bon climat scolaire dans les écoles : la stratégie d'équipe, la justice scolaire, les pédagogies et coopération, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation, les pratiques partenariales et la qualité de vie à l'école. C'est ainsi sur la base de ces sept facteurs que chaque école développe le climat scolaire en son sein.

Concernant le dernier facteur « la qualité de vie à l'école », à travers les nouveaux programmes de 2015 de l'école maternelle parus dans le BO spécial n°2 du 26 mars 2015² ainsi qu'à travers la fiche de synthèse d'évaluation des attendus de fin de cycle 1, nous voyons que dès la première année de scolarisation de l'enfant, une grande partie des programmes s'intéresse à l'apprentissage du vivre ensemble avec les règles de vie de l'école et de la classe (règles de vie commune) mais aussi à la coopération entre les élèves notamment. Concernant l'élémentaire, nous pouvons observer dans les nouveaux programmes de 2015 parus dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015³ ainsi que dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru dans le BO n°17 du 23 avril 2015⁴, qu'une grande importance est accordée à l'apprentissage de la vie en société, à l'action collective mais également à la formation morale et civique, au respect d'autrui et à l'acceptation de tous sans conditions. Ainsi, dans les textes officiels, on cherche à former les élèves dans l'optique de rendre la vie en collectivité la plus sereine possible et de favoriser un bon climat de classe en développant une certaine cohésion entre les élèves. D'ailleurs, les valeurs républicaines, qui sont transmises au sein de l'École de la République vont dans ce sens : liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, esprit de justice, respect, tolérance, équité, absence de discrimination.

Néanmoins, chaque école est différente dans sa structure et son fonctionnement. En effet, entre la structure d'une école comportant une classe unique composée d'élèves allant de la petite section jusqu'au CM2 et une structure d'école comptant en son sein plusieurs classes à niveau unique, il existe plusieurs différences qui n'impliquent pas les mêmes conditions de fonctionnement de l'école mais aussi de chaque classe. Ces différences portent notamment sur le nombre de classes que comporte l'école, la grandeur de l'école, le nombre d'élèves dans chaque classe, la tranche d'âge des élèves dans une même classe et les liens de parenté entre

² http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf.

³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf.

⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf.

les élèves composant une classe. Etant donné que durant toute sa carrière, le professeur des écoles peut se retrouver dans tout type d'école et de classe, il semble donc important de prendre en considération cet élément et de voir s'il joue un rôle dans le climat scolaire et sur la cohésion entre les élèves, sachant qu'il existe notamment trois types de structure d'école différentes : classe à niveau unique dans laquelle les élèves sont regroupés par niveau d'étude, par exemple la Grande Section ; classe à plusieurs niveaux regroupant des élèves qui proviennent de deux niveaux différents ou plus ; et classe unique qui correspond aux écoles primaires ne comportant qu'une seule et unique classe regroupant à elle seule tous les différents niveaux de l'école primaire.

De plus, selon le sociologue Emile Durkheim (1992), « *la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective* » (Durkheim, 1992). Il est donc intéressant de voir si cette « homogénéité suffisante » – qui permet aux élèves de vivre ensemble tout au long de l'année scolaire sans qu'il n'y ait de conflits rendant ainsi possible la vie en collectivité au sein de la classe en toute sérénité – diffère selon le type de structure de classe, impactant au passage la bonne cohésion entre les élèves d'une même classe. Nous nous intéresserons donc à l'observation et à l'analyse du comment se développe la bonne cohésion entre les élèves d'une même classe et sur quoi elle repose, cela dans deux types de structure d'école et de classe différentes : une classe unique dans une petite école de campagne, et une classe à niveau unique dans une grande école située en périphérie d'une ville moyenne.

Cadre théorique :

Quels sont les facteurs qui gravitent autour de la cohésion entre les élèves d'une même classe ?

À travers l'ensemble des lectures effectuées, deux concepts clés se sont dégagés sur la thématique choisie : le climat scolaire et la cohésion scolaire ; la cohésion scolaire étant un élément clé pour qu'un bon climat scolaire puisse s'instaurer et s'installer sur le long terme dans une classe et réciproquement, un bon climat scolaire étant un facteur qui favorise l'installation d'une bonne cohésion scolaire entre les élèves d'une même classe. Ainsi, ces deux concepts sont liés et doivent cohabiter ensemble pour pouvoir exister et perdurer dans une classe. C'est pourquoi dans une première partie nous présenterons le climat scolaire et le rôle qu'il joue au sein de chaque école et de chaque classe, puis nous parlerons plus

précisément de la cohésion scolaire qui dépend justement du climat scolaire et qui en constitue un élément majeur, à travers les interactions des élèves entre eux. Néanmoins, même si tout est pensé, réfléchi et mis en action pour que ces deux concepts se développent positivement dans l'institution scolaire, des éléments intrinsèques aux élèves peuvent venir compliquer ce bon développement. C'est pourquoi, dans une seconde partie, nous aborderons un ensemble de facteurs qui peuvent interférer avec la cohésion entre les élèves au sein d'une même classe : la culture familiale, le genre et le handicap.

I) Le climat scolaire et la cohésion entre les élèves : une bonne entente privilégiée au sein de chaque école et de chaque classe :

Chaque école a pour but d'instaurer une bonne « ambiance » propice aux apprentissages au sein de chaque classe et une bonne « entente » entre les élèves la composant ; volonté émanant du Ministère de l'Éducation Nationale pour garantir l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce mémoire. Cela passe alors par la mise en place de dispositifs permettant de favoriser un bon climat scolaire et une bonne cohésion de classe ainsi que par la connaissance des éléments sur lesquels ils reposent.

A) Le climat scolaire : instaurer un cadre serein pour les élèves :

Tout d'abord, comme l'explique le sociologue Eric Debarbieux (2015), « *la notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels : elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes* » (Debarbieux, 2015, p.11). Ainsi, selon ce même sociologue, cinq éléments caractérisent le climat scolaire.

Le premier élément correspond aux « *relations positives* » pouvant exister entre toutes les personnes présentes au sein de l'institution scolaire : élèves, parents, enseignants et plus largement la communauté scolaire. Le développement de ces bonnes relations s'appuie notamment sur le « *respect de la diversité* » avec la mise en avant de la collaboration, du partage, du soutien et de l'entraide entre toutes les personnes composant une école. Ensuite, le deuxième élément concerne « *l'enseignement et l'apprentissage* » par rapport à la qualité de l'instruction donnée aux élèves, à l'apprentissage social, émotionnel et éthique, au développement professionnel et au leadership développé au sein de chaque école. Le climat scolaire dépend également d'un troisième élément qui concerne « *la sécurité* » mise en place au sein de l'école et ressentie par les élèves tant au plan physique qu'au plan émotionnel.

Cette sécurité peut s'installer si des règles claires et précises ont été élaborées et communiquées auprès de chaque personne de l'école, et que des réponses claires et identiques pour chacun ont été prises par rapport au non-respect et à la transgression de ces règles. C'est le respect à tout moment de ces règles et l'application sans conditions des sanctions prévues qui permettra aux élèves de développer un sentiment de sécurité au sein des locaux de l'école. La sécurité passe également par la tolérance à la différence et par l'acceptation de tous, pour que chacun puisse trouver sa place, sans craintes et en confiance, dans l'enceinte de l'institution scolaire qu'est l'école. Le quatrième élément quant à lui prend en compte « *l'environnement physique* » avec comme point d'action la propreté des locaux, l'espace et le matériel mis à disposition, l'esthétisme du bâtiment, ainsi que les offres extrascolaires proposées. Et pour finir, le cinquième et dernier élément s'attache au « *sentiment d'appartenance* » que peuvent ressentir les membres de l'école, notamment les élèves, envers l'institution scolaire. À ces cinq éléments peuvent s'ajouter trois facteurs qui peuvent intervenir dans le climat scolaire : l'engagement des élèves dans les activités avec leurs camarades et leurs professeurs ; la désapprobation des mauvais comportements par les élèves ; et le sentiment de respect ressenti par les élèves de la part des adultes de l'école à l'égard de leur environnement et de leur culture familiale (Debarbieux, 2015, p.13).

De plus, la qualité des règles définissant le vivre ensemble au sein de l'école possède une importance conséquente sur le climat scolaire, notamment par rapport à la notion de justice scolaire éprouvée par les élèves envers l'application du règlement scolaire. D'où l'insistance sur « *le rôle d'une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles* » (Debarbieux, 2015, p.14) par tous les élèves pour construire une communauté scolaire la plus juste possible. Cette idée de justice scolaire se retrouve également chez le sociologue Aziz Jellab⁵ (2014). En effet, pour lui, se pencher sur le climat scolaire, c'est également « *être attentif aux conditions matérielles, pédagogiques et relationnelles qui favorisent l'implication des élèves et leur mobilisation intellectuelle* » (Jellab, 2014). Il interpelle alors sur le sentiment d'injustice qui est très présent chez les élèves, quand il n'y a pas d'égalité de traitement entre eux, de la part de l'enseignant. Ces élèves qui ressentent ce sentiment d'injustice face à leur professeur au sein de la classe sont alors gagnés par « *le pessimisme, la désimplification, voire la violence réactive* » (Jellab, 2014). À cette idée, on peut alors rattacher la notion de « *passion pour l'égalité* » évoquée par

⁵ Les citations concernant le sociologue Aziz Jellab proviennent de la page du site internet suivant : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/parole-dexpert-apprentissages-et-climat-scolaire-une-relation-a-repenser.html>.

le précurseur de la sociologie Alexis de Tocqueville. Cette notion renvoie au fait de penser que tous les hommes doivent être traités de la même manière en disposant des mêmes choses.

Également, sur le site de l'Éducation Nationale⁶, ils expliquent que les apprentissages dispensés en classe contribuent à la qualité du climat scolaire. Par exemple, le domaine 3 « Formation de la personne et du citoyen » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture vise à rendre l'élève capable de « participer activement à l'amélioration de la vie commune ». Il comporte pour cela plusieurs apprentissages comme « *la capacité à faire preuve de bienveillance et d'empathie, la résolution pacifique des conflits, le respect des autres, la connaissance et la compréhension des règles, la responsabilité vis-à-vis d'autrui* ». Il est également précisé que « *les démarches mises en place dans la classe peuvent aussi contribuer à la qualité du climat scolaire* » ainsi que « *la relation pédagogique et éducative instaurée par les professionnels* » auprès des élèves dans la classe, idée que l'on retrouve auprès de sociologues.

En effet, d'après le chercheur en sociologie Aziz Jellab (2014), « *se pencher sur le climat scolaire, c'est poser autrement la question des rapports entre socialisation et apprentissages* » (Jellab, 2014). Il est donc évident que la question de socialisation – correspondant au processus à travers lequel un individu va construire son identité sociale par le biais de valeurs et de normes qui lui sont transmises par des acteurs socialisateurs, lui permettant ainsi de s'intégrer à la société, qui pourrait être ici l'école, et de pouvoir alors être en cohésion avec tous ses membres, dans notre cas les élèves – rentre en compte dans l'étude du climat scolaire d'une classe, par rapport à la pédagogie mise en place par l'enseignant. Il rajoute d'ailleurs que « *le climat [scolaire], comme la vie scolaire, sont au cœur même du rapport aux savoirs, des interactions pédagogiques et didactiques* » (Jellab, 2014). Le rôle de l'enseignant dans la gestion du climat de sa classe est donc essentiel pour maintenir une bonne ambiance entre les élèves, pour que tout se passe au mieux, et que les élèves puissent cohabiter ensemble sans tensions. En plus du fait que cela permet aux élèves d'être bien en classe, cela permet de plus de faciliter l'apprentissage des connaissances et compétences enseignées à l'école aux élèves par les professeurs des écoles. Aziz Jellab (2014) met alors en avant le fait que la relation entre l'enseignant et les élèves est fondamentale dans l'installation d'un bon climat de classe, comme le précise l'Éducation Nationale sur leur site. Le côté humain est ainsi omniprésent dans l'étude d'une classe au sein d'une école.

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>.

Concernant le poids du climat scolaire sur la cohésion entre les élèves, « *un climat scolaire positif [...] favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels* » (Debarbieux, 2015, p.14). Ainsi, il semblerait qu'un bon climat scolaire permette l'installation d'une bonne cohésion entre les élèves d'une même classe mais nous allons voir que cette dernière est notamment soumise à la subjectivité de chaque élève.

B) La cohésion entre les élèves : concept soumis à la subjectivité de chacun :

La cohésion entre les élèves – telle qu'elle a été définie dans l'introduction de ce mémoire – repose sur un côté subjectif propre à chaque élève et émane de la socialisation scolaire. Pour comprendre comment se forme cette cohésion scolaire, il est alors nécessaire, comme le disent les sociologues Duru-Bellat, Mons et Bydanova, « *de miser sur la dimension subjective des liens sociaux, sur cette part volontaire, intersubjective qui entre en ligne de compte dans la production du lien social* » (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008, p.38).

Dans cette subjectivité, un concept majeur entre en compte qui est le sentiment d'appartenance à l'école qu'éprouve chaque élève au sein de son école. Ce concept a notamment été évoqué par le sociologue Eric Debarbieux (2015, op. cit.) pour décrire le climat scolaire à travers cinq éléments. Pour reprendre les mots des sociologues Marie Duru-Bellat (2008), Nathalie Mons (2008) et Elizaveta Bydanova (2008), « *ce concept recouvre un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire)* » (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008, p.38-39).

Ainsi, pour se sentir appartenir à l'institution scolaire qu'est l'école, chaque élève doit se sentir bien intégré et inséré dans sa classe, notamment au sein de son groupe de pairs qu'il côtoie chaque jour d'école. C'est donc parce qu'il se sentira bien dans l'environnement de son école et de sa classe qu'il pourra valoriser et ainsi incorporer et s'approprier les valeurs que véhiculent l'école, et qu'il pourra alors développer « *un sentiment d'identification à l'école* » (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008, p.39). Ce sentiment d'identification à l'école dépend donc de deux principes pour pouvoir se développer chez chaque élève : « *le sentiment d'inclusion dans le groupe social* » que représente les camarades de classe avec le sentiment d'appartenance à ses pairs composant sa classe ; et « *l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution* » se matérialisant notamment par « *l'adhésion aux valeurs et aux normes*

comportementales prônées par l'école » qui se retrouvent dans le règlement intérieur de l'école et dans les règles de vie de la classe qui sont élaborées avec les élèves à chaque début d'année scolaire.

On comprend donc qu'un élève ne peut pas se sentir appartenir à son école s'il n'adhère pas aux valeurs et aux normes que met en avant son école et d'autant plus s'il ne se sent pas bien inclus et intégré dans sa classe. En effet, il est bien difficile de développer un sentiment d'appartenance envers une institution dans laquelle nous ne nous retrouvons pas du tout, en laquelle nous n'avons pas confiance et qui ne nous correspond absolument pas. Ainsi, la socialisation scolaire ne peut avoir lieu chez un élève que si celui-ci adhère volontairement à l'école, notamment à ses valeurs et à ses normes qu'elle véhicule et qu'elle transmet.

La cohésion entre les élèves est donc dépendante de ce sentiment d'appartenance qu'éprouvent les élèves par rapport à l'école et par rapport à leur groupe de pairs. Pour la développer et l'entretenir, il faut donc s'assurer que les élèves se sentent bien appartenir à l'institution scolaire et plus particulièrement à leur classe, en étant bien intégrés parmi leurs camarades. Cela se ressent alors notamment dans les interactions qu'ils entretiennent entre eux, interactions qui, si elles sont bonnes, peuvent permettre le développement de comportements favorables à l'installation d'une bonne cohésion. Ainsi, comme l'expliquent les sociologues Marie Duru-Bellat (2012) et Agnès Van Zanten (2012), « *les interactions « horizontales » entre élèves dans la classe jouent un rôle important dans le développement de comportements d'entraide* » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p.228-229), ces interactions étant elles-mêmes dépendantes de certains facteurs tels que la confiance accordée à ses pairs. C'est pourquoi, comme l'ont démontré François Dubet (2010), Marie Duru-Bellat (2010) et Antoine Veretout (2010), « *le fait d'avoir confiance dans ses camarades est associé à des attitudes favorables envers le travail en groupe* » (Dubet, Duru-Bellat, Veretout, 2010, p.80), et donc également envers le développement de comportements d'entraide et de collaboration entre les élèves. Chaque professeur des écoles doit donc veiller à ce que ces comportements puissent se développer au sein de sa classe. Néanmoins, les enfants peuvent faire preuve d'entraide même sans la présence d'un adulte, comme c'est le cas en dehors de la classe, dans la cour de récréation par exemple. En effet, la sociologue Rachel Gasparini (2006) a mis en avant le fait que les enfants, et donc les élèves, sont capables de « *développer des formes de sociabilité loin du regard des adultes* » (Gasparini, 2006, p.226). C'est pourquoi la cohésion entre les élèves se poursuit également en dehors de la salle de classe, mais également lors des travaux en autonomie, moments pendant lesquels aucun adulte n'intervient, ou alors très peu.

Un bon climat scolaire permet donc le développement d'une bonne cohésion entre les élèves d'une même classe, mais nous allons voir à présent que certains facteurs peuvent venir interférer dans les relations entre les élèves, et ainsi impacter positivement ou négativement cette cohésion entre les élèves.

II) Un ensemble de facteurs pouvant interférer avec la cohésion entre les élèves d'une classe :

Chaque école met tout en œuvre pour qu'une bonne cohésion entre les élèves de chacune des classes la composant se développe, cela par le biais d'un bon climat scolaire. Néanmoins, certains facteurs peuvent avoir un impact sur celle-ci, favorablement ou bien défavorablement selon les cas. Ces facteurs peuvent alors être multiples mais ceux retenus ici sont la culture familiale, le genre et le handicap. Nous avons décidé de nous pencher sur ces trois facteurs car ils pouvaient être observés au sein des deux terrains de recherche choisis pour ce mémoire et parce que lors de notre entrée sur ces deux terrains, ce sont les éléments qui nous sont apparus comme les plus pertinents à étudier pour notre recherche.

A) La culture familiale vs la culture scolaire : convergence ou divergence ?

Lorsqu'un enfant arrive à l'école, on ne peut pas dire qu'il est complètement dénué de toute culture, même à son entrée à l'école maternelle. En effet, dans sa cellule familiale lui est transmise une certaine culture qui peut différer de la culture scolaire transmise à l'école. Lors de ses premières années de sa vie, l'enfant ne connaît d'ailleurs que les valeurs, les normes, les connaissances, les compétences et les attitudes que lui inculque sa famille : cela représente son premier bagage culturel. On parle alors de socialisation primaire ou bien de socialisation familiale. Cette culture familiale est donc présente chez l'enfant lorsqu'il arrive à l'école. Comme l'explique la sociologue Muriel Darmon (2001), l'école et la famille, possédant toutes les deux un impact socialisateur sur l'enfant, se retrouvent dans un même lieu et peuvent alors se compléter, se superposer ou bien s'opposer. Ainsi, suivant la culture familiale de l'élève, l'acceptation et la compréhension de la culture transmise à l'école sera plus ou moins bien effective selon si la première est plus ou moins proche ou éloignée de la seconde. Par exemple, les enfants issus d'une famille d'origine moyenne ou supérieure pourront plus facilement comprendre les consignes données par les enseignants car ils pourront réutiliser les compétences qu'ils ont acquises au sein de leur famille pour y parvenir. L'origine sociale apparaît donc comme une variable pouvant affecter le rapport que les enfants entretiennent avec l'école. Il est donc important que le professeur des écoles n'oublie pas que chaque élève

possède une culture familiale qui lui est propre, qui peut diverger ou non de celle de l'école et qui peut être différente d'un élève à un autre. Chaque élève n'est donc pas prédisposé au même degré d'assimilation de la culture que l'école veut lui transmettre, ce qui peut provoquer des soucis de compréhension au sein de l'école, entre les élèves et l'enseignant mais également entre les élèves. Il s'agit alors pour le professeur des écoles de s'appuyer sur « *les acquis de la socialisation familiale* » (Darmon, 2001, p.519) de chaque enfant pour lui transmettre la culture scolaire et qu'il puisse l'assimiler le plus facilement possible.

À l'école, une culture scolaire est ainsi transmise aux enfants pour qu'ils deviennent élèves. Néanmoins, « *chaque système scolaire possède un style éducatif, une manière de socialiser et de former les individus* » (Dubet, Duru-Bellat, Veretout, 2010, p.83). La culture scolaire transmise aux élèves dépend donc de l'école dans laquelle ils sont scolarisés et entre autre du choix de l'enseignant par rapport à son style éducatif. De ce fait, tous les élèves d'une même école recevront le même système d'enseignement et la même façon de percevoir, de penser et d'agir. Ils seront alors dotés d'un même « esprit » car ils auront tous été façonnés par un même modèle identique. Cette culture scolaire commune à chaque élève permet alors d'établir une communication entre les enfants qui est indispensable à la bonne cohésion et à la bonne entente entre eux au sein de l'école car en effet, pour reprendre les mots du sociologue Pierre Bourdieu (2007) « *la culture scolaire dote les individus d'un corps commun de catégories de pensée qui rendent possible la communication* » (Bourdieu, 2007, p.20) et de ce fait, « *les esprits ainsi modelés [...] sont prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates* » (Bourdieu, 2007, p.20).

Le fait que les élèves possèdent une culture scolaire commune leur permet donc d'échanger plus facilement et de créer une belle complicité entre eux selon Pierre Bourdieu (2007). L'école semble alors rapprocher les élèves dans le sens où ils doivent tous faire face aux mêmes problèmes de la même manière dans un même lieu avec un langage commun, ce qui permet des échanges et des ententes. Vivre les mêmes choses de la même manière selon une même culture scolaire permettrait donc de souder les élèves entre eux et de favoriser une bonne cohésion en apportant un code commun aux enfants et « *un ensemble de schèmes fondamentaux, profondément intériorisés* » (Bourdieu, 2007, p.23).

L'école a ainsi pour mission de transmettre une culture scolaire à chaque élève mais parfois, la culture familiale des enfants peut interférer avec la culture scolaire, et par la même occasion avec la bonne cohésion entre les élèves de l'école. En effet, comme l'explique les sociologues Jean-Claude Chamboredon (1973) et Jean Prévot (1973), « *le système de gratifications et de sanctions de l'école (affection/privation d'affection, sanctions par la mise*

à l'écart, par les punitions physiques, etc.) suppose, chez l'enfant, certaines valeurs, l'habitude de certaines formes d'autorité. Il peut ainsi y avoir une articulation plus ou moins ajustée entre les valeurs transmises par la famille et les valeurs que suppose l'école. » (Chamberodon, Prévot, 1973, p.331).

B) La place du genre au sein de la classe : distinction ou rapprochement ?

Au sein de l'école, les filles et les garçons se côtoient, avec leur différences, leurs distinctions et leurs propres représentations sur ce qu'est le genre féminin et le genre masculin, qui se différencient du sexe féminin et du sexe masculin. Le genre étant une construction sociale renvoyant au culturel et le sexe renvoyant à ce qui est physiologique et biologique. Ainsi, le genre relève de représentations culturelles et chaque élève possède les siennes, qui découlent souvent de leur culture familiale, terme déjà vu précédemment. En effet, comme le dit la sociologue Marie Duru-Bellat (2008) dans son article, « *au-delà du fait qu'elle offre aux enfants des modèles de comportements « masculins » ou « féminins », la famille constitue le lieu où, à la fois, certaines normes, attitudes, habitudes (au sens d'habitus) et savoirs/savoir-faire sont inculqués et où l'enfant apprend ce qu'il est souhaitable/raisonnable de viser pour sa vie d'adulte* » (Duru-Bellat, 2008, p.133). Ainsi, les parents auraient des pratiques éducatives plus sévères envers les filles et plus souples envers les garçons ce qui mène au fait que les filles arrivent mieux à répondre aux demandes qu'exigent le « métier d'élève », surtout durant les années de l'école primaire. La culture familiale des élèves a donc un impact sur la représentation que se font les enfants sur ce qu'est être une fille ou un garçon : on leur apprend comment se comporter suivant leur sexe en leur faisant comprendre qu'ils sont différents, et que la société n'attend pas la même chose des filles que des garçons. Les enfants arrivent alors à l'école avec ces représentations et interagissent avec les autres élèves avec ces idées en tête, en tant que fille ou garçon.

La culture familiale des élèves joue donc un rôle dans la place qu'occupe le genre au sein de la classe étant donné que les interactions entre les élèves sont caractéristiques de leurs représentations sur chaque sexe. Néanmoins, l'institution qu'est l'école joue également un rôle sur cette place qui est faite au genre en son sein. En effet, « *l'école fonctionne comme une « petite société » : elle est, comme toute société, structurée par des rapports sociaux, notamment sexués* » (Duru-Bellat, 2008, p.138). Le risque étant alors que l'école suive « *la pente de l'adaptation à la diversité des comportements des filles et des garçons, notamment dans les situations mixtes, parfois explicitement, au nom du respect de la spontanéité des enfants, voire du « naturel », qui est une composante fréquente de l'idéologie professionnelle*

des maîtres des premiers niveaux » (Duru-Bellat, 2008, p.140). Concrètement, cela se retrouve en pratique dans les écoles par le fait que, par exemple, les enseignants vont mettre en avant le côté calme des filles pour montrer aux garçons qu'ils ne sont pas assez sages, ou également lors d'une séance d'Education Physique et Sportive, ils vont s'appuyer sur la performance d'un garçon pour montrer aux filles comment il faut faire. Les stéréotypes liés aux sexes se reproduisent alors au sein de l'école, parfois même sans que les professeurs s'en rendent explicitement compte, étant eux-mêmes soumis à ces stéréotypes. Néanmoins, ces différences de sexe peuvent créer des conflits entre les élèves et ainsi ternir les relations qu'ils entretiennent entre eux. De plus, comme l'indique Marie Duru-Bellat (2008), les caractéristiques propres à chaque sexe sont principalement relationnelles, étant donné qu'elles émanent de la confrontation de ces deux groupes que sont les filles et les garçons. En effet, c'est parce qu'ils sont confrontés les uns aux autres qu'ils se rendent compte de leurs différences et des éléments qui les caractérisent en tant que fille ou garçon.

C) Le handicap : mise à l'écart ou soutien ?

Selon la définition que donne la sociologue Myriam Winance (2004) dans son article, « *une personne handicapée est une personne qui n'est pas valide, ou, plus précisément, qui n'est pas « normale* » » (p.201). Comme cette sociologue le rappelle, la notion de « handicap » est relativement récente étant donné que son émergence a été progressive, faisant son apparition à partir du début du XX^{ème} siècle. Cette notion de « handicap » est notamment caractérisée par un écart lié à une certaine norme d'intégration sociale, cet écart étant provoqué par la possession d'une certaine déficience et considéré comme « négatif » par rapport à une norme sociale prédéfinie. Le handicap d'un enfant, peu importe qu'il soit physique, mental, sensoriel ou psychique, peut ainsi être un « obstacle » à la bonne intégration de cet élève au sein de l'école et au sein de sa classe parmi ses camarades car il n'apparaît pas comme « normal », mais plutôt comme « différent » aux yeux d'autrui. Il peut ainsi être victime de moqueries ou bien encore de mots blessants de la part de ses pairs qui eux ne sont pas forcément conscients du mal qu'ils font. Il est alors intéressant de rapprocher cette notion de « handicap » à la définition donnée par Erving Goffman du stigmaté, comme l'a fait Myriam Winance (2004). Pour cette sociologue, « *une personne est stigmatisée du fait de la possession d'une caractéristique jugée négativement par référence aux normes sociales* » (Winance, 2004, p.202).

Ainsi, une personne stigmatisée est un « *individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* » (Winance, 2004, p.207). Dans la vie

quotidienne, au cours de chaque interaction avec autrui, la personne en situation de handicap se distingue alors par ce « quelque chose » qui la rend différente et la fait sortir de la « norme ». Myriam Winance (2004) explique que le handicap fonctionne comme le stigmaté dans les interactions : l'interaction se retrouve perturbée parce que le handicap provoque chez les acteurs de l'incertitude par rapport à la personne qui se trouve en face d'eux et plus particulièrement sur son identité, entraînant par la même occasion des doutes sur le comment ils doivent se comporter et agir avec elle. Cette sociologue met alors en avant deux cas possibles. Soit dans le premier cas le handicap de la personne est invisible et elle peut faire en sorte que personne ne sache pour son handicap en faisant semblant d'être « normal » et donc d'être comme les « normaux ». Soit dans le deuxième cas le handicap est visible, ce qui implique pour l'individu en situation de handicap la difficulté « *de gérer l'impression qu'il donne de lui-même et d'essayer de réduire la tension créée par son stigmaté, cela afin d'être accepté par les normaux* » (Winance, 2004, p.208). L'individu cherche alors à cacher son handicap le plus possible pour apparaître « le plus normal possible » lors des interactions avec autrui. Ces deux cas différents ont quand même en commun la construction d'un « comme si » lors des interactions pour reprendre les mots de Myriam Winance (2004). En effet, dans une interaction entre une personne en situation de handicap et une personne dite « normale », à chaque fois, soit la personne possédant un handicap fait « comme si » elle était normale, soit la personne « normale » fait « comme si » la personne en face d'elle était normale. Les interactions tournent ainsi autour d'un « comme si » omniprésent.

Ce « comme si » entraîne notamment plusieurs conséquences pour la personne handicapée qui se matérialise par une mise à l'écart pouvant être implicite ou bien explicite. Tout d'abord, « *l'identité de la personne affligée d'un stigmaté est marquée par un sentiment d'ambivalence. En effet, dans la mesure où le normal est prédéfini par les catégories et les cadres sociaux, la personne sait ce qu'est le normal et par conséquent, sait si elle est normale (c'est-à-dire conforme aux normes) ou non* » (Winance, 2004, p.209). Au cours de sa socialisation, la personne affligée d'un handicap se retrouve alors confrontée à deux choix : soit accepter son handicap ce qui veut dire qu'elle accepte le fait qu'elle n'est pas normale mais différente ; soit se dire qu'elle est normale, ce qui finalement revient à ignorer son propre handicap. Quant aux personnes « normales », elles ne reconnaissent jamais tout à fait la personne possédant un handicap comme complètement « normale ». La personne possédant un handicap se retrouve alors intégrée dans la société des personnes dites « normales » mais comme personne possédant une différence stigmatisée, étant ainsi victime d'une mise à l'écart implicite mais bien présente. La mise à l'écart peut donc se faire de manière implicite comme

nous venons de le voir mais elle peut également se faire de manière explicite, ce qui se traduit par la mise à l'écart concrète de la personne qui se fait par « *la reconnaissance sociale de l'écart à la norme [...] [:] il y a ségrégation de la personne affligée d'un stigmaté par rapport à la société (normale)* » (Winance, 2004, p.210).

Par rapport à la place qu'occupe le stigmaté au sein d'une interaction entre une personne normale et une personne handicapée, la sociologue Myriam Winance (2004) emprunte encore une fois une notion au sociologue Erving Goffman : la notion d' « *importunité du stigmaté* ». Cette notion « *désigne l'intensité avec laquelle [...] [le stigmaté] perturbe l'interaction* » (Winance, 2004, p.213). Elle explique ainsi que ce n'est pas forcément la visibilité d'un handicap qui fait de ce handicap une différence marquante considérée comme stigmatisant dans l'interaction, mais plutôt l'importunité de ce handicap dans l'interaction : c'est-à-dire si ce handicap perturbe l'interaction ou non. Selon elle, un handicap devient donc stigmatisant selon s'il a un impact sur l'interaction ou non, ce qui veut dire que c'est parce que l'interaction est perçue que le handicap devient véritablement une différence. Lors d'une interaction entre une personne « normale » et une personne handicapée, un handicap peut donc se voir mais ne pas perturber l'interaction, ne stigmatisant pas l'individu affligé de ce handicap. Par contre, une différence non visible au premier abord mais qui perturbe une interaction devient alors stigmatisant car elle devient perceptible par l'individu. C'est donc l'interaction qui révèle le handicap.

De la question de départ à la problématique :

En partant de la question de départ vue dans l'introduction et des différentes lectures effectuées, plusieurs questions émergent, nous permettant ainsi d'établir une problématique par rapport à notre sujet de mémoire : Comment fait l'école pour développer une bonne cohésion entre les élèves de chaque classe ? En ce sens, comment développe-t-elle la collaboration, le partage, le soutien et l'entraide qui permettent le respect et la tolérance de chacun ? Également, comment s'y prend-elle pour développer un sentiment de sécurité, d'appartenance et d'identification chez les élèves envers son institution ? Toujours dans cette même optique, quels moyens met-elle en place pour favoriser le vivre ensemble et faire respecter les règles de vie commune et ainsi éviter que les élèves ne soient gagnés par un sentiment d'injustice ? Concernant les élèves, quel est l'impact de leur socialisation sur leurs interactions ainsi que sur leur cohésion ? Leur culture familiale a-t-elle une influence ? D'ailleurs, comment l'école l'a prend-t-elle en compte pour transmettre sa propre culture ?

Toujours par rapport aux élèves, quel impact a le genre ? Quel positionnement prend l'école face à lui ? De plus, comment est traité le handicap dans les interactions entre les élèves ? Est-il un obstacle au développement d'une bonne cohésion entre tous les élèves d'une classe ? Provoque-t-il une mise à l'écart de l'élève en situation de handicap ? Pour finir, par rapport à tous ces questionnements, quels rôles jouent le fonctionnement et la structure des écoles et de chaque classe en leur sein ? Existe-t-il un impact différent que ce soit une classe à niveau unique, une classe à multi-niveaux ou bien une classe unique ?

Ainsi, le développement d'une bonne cohésion scolaire entre les élèves d'une même classe apparaît donc comme dépendant de plusieurs facteurs tels que le climat scolaire, le fonctionnement de l'école et de la classe, la culture familiale, le genre ou bien encore le handicap. Tout au long de ce mémoire, nous tâcherons donc de démontrer que la cohésion existante entre les élèves d'une même classe est dépendante de plusieurs facteurs liés à l'école et aux élèves, cela dans deux classes différentes (une classe à niveau unique et une classe unique). Pour cela, plusieurs éléments d'analyse seront étudiés : le fonctionnement spatial et social de l'école influençant l'organisation même de chaque classe dans son déroulement au quotidien ; les valeurs et les normes véhiculées par l'institution scolaire avec une réception différente de la part des élèves ; et les facteurs à risques d'interférence avec la bonne cohésion entre les élèves.

Nos hypothèses sont alors les suivantes : nous émettons que la structure et le fonctionnement de chaque école ainsi que de chaque classe ont un impact sur la cohésion entre les élèves et que celle-ci est dépendante de plusieurs facteurs pouvant interférer avec son bon développement (la culture familiale, le genre, le handicap).

Partie méthodologie :

D) Contexte de l'étude : un intérêt porté sur les facteurs influençant la cohésion entre les élèves :

J'ai choisi cette thématique parce que durant mes années d'études, j'ai pu observer une classe unique dans une petite école rurale de campagne par rapport à la cohésion pouvant exister entre les élèves et cette année, en étant à mi-temps dans une classe à niveau unique appartenant à une grande école située en périphérie d'une grande ville, j'avais ainsi l'opportunité d'étudier une seconde fois la cohésion entre les élèves mais cette fois-ci dans un autre type de structure de classe et d'école. J'ai alors voulu mener la même recherche dans

cette école afin de pouvoir effectuer une comparaison entre les deux. Par la même occasion, j'ai également voulu mettre en avant quels facteurs pouvaient interférer avec la bonne cohésion entre les élèves. De ce fait, ce mémoire du master MEEF premier degré est une chance d'obtenir des données sur un type de structure d'école et de classe différent de celui dans lequel j'avais mené mes recherches lors des années passées par rapport à la même thématique et de pouvoir ainsi les confronter entre elles, mais également de percevoir quels sont les éléments auxquels il faut faire attention pour éviter que cette cohésion ne se dégrade ou ne puisse s'installer.

De plus, concernant l'école rurale de campagne, j'ai déjà pu mener de multiples observations au cours de deux années de stage consécutives effectuées en son sein. J'ai ainsi pu comparer les observations récoltées sur un temps assez long par rapport à la thématique de la cohésion scolaire, ce qui m'a permis de mettre en avant certaines régularités. Il est alors intéressant de voir si ces régularités se retrouvent dans une autre école qui est notamment différente par rapport à sa structure et à son fonctionnement.

Ainsi, en étant professeur des écoles stagiaire à mi-temps deux jours par semaine au cours de cette année dans une classe à niveau unique de Grande Section au sein d'une grande école, je vais pouvoir récolter de nouvelles observations dans une école différente par sa structure et par son fonctionnement, et je pourrai par la suite les comparer avec celles déjà récoltées les années passées dans la petite école rurale. De plus, étant en poste toute l'année, je pourrai voir l'évolution des observations.

II) La population étudiée : une école rurale comprenant une classe unique et une école urbaine composée de plusieurs classes à niveaux uniques ou double-niveaux:

Concernant la population étudiée, elle se compose de deux écoles primaires, l'observation de cette étude ne se basant ainsi uniquement que sur des élèves du premier degré. Nous donnerons deux noms à ces écoles pour préserver l'anonymat des personnes observées. Tout d'abord, la première école se trouve dans un tout petit village du département de l'Aveyron que nous nommerons Cantelle. C'est une petite école rurale avec une classe unique allant de la petite section au CM2. Du fait que ce soit une petite école de village, on retrouve plusieurs fratries en son sein et la majorité des élèves habitent dans le village, ce qui fait que les enfants se connaissent très bien, et se voient régulièrement en dehors de l'école. L'effectif de cet établissement public est de 19 élèves : il accueille quatre élèves en petite section, deux élèves en moyenne section, deux élèves en grande section, deux élèves en CP,

deux élèves en CE2, cinq élèves en CM1 et deux élèves en CM2. Cette année-là, il n'y avait donc aucun élève en CE1 dans la classe. Concernant l'effectif de filles et de garçons, on remarque la présence de onze filles et de huit garçons dans cette école. De plus, ces 19 élèves se côtoient constamment au sein de leur école, jusqu'à être dans la même salle de classe.

Ensuite, nous avons la seconde école, que nous nommerons Bessac. Cette école se situe également dans le département de l'Aveyron, en périphérie d'une grande ville. Ses locaux sont très grands, comportant 10 classes et accueillant un total de 212 élèves : deux classes composées chacune d'élèves de Très Petite Section, de Petite Section et de Moyenne Section (comportant chacune 19 élèves) ; une classe de Grande Section (23 élèves) ; une classe de Grande Section et de CP (20 élèves) ; une classe de CP (16 élèves) ; trois classes comportant chacune des élèves de CE1 et de CE2 (composées chacune de 22 élèves) ; une classe de CM1 (24 élèves) ; et une dernière classe de CM2 (25 élèves). Ma classe est celle des Grande Section, dans laquelle on retrouve onze filles et douze garçons. En son sein, j'effectuerai des observations tout au long de la journée, durant les différents temps la composant et donc durant les différents temps d'activité. J'effectuerai également des observations lors des temps de récréation pour pouvoir également observer les interactions qu'entretiennent mes élèves avec les autres élèves de l'école. Il est à noter que l'école Bessac comporte deux cours de récréation : une cour pour les maternelles et une cour pour les élémentaires. Ainsi, lors de la récréation, mes élèves n'interagissent qu'avec les autres élèves de maternelle, particularité que l'on ne retrouve pas dans la première école, celle-ci n'ayant qu'une cour de récréation dans laquelle tous les élèves sont ensemble. De plus, comme dans l'école Cantelle, on retrouve plusieurs fratries mais celles-ci ne se côtoient pas vraiment dans les locaux de l'école, étant donné que les maternelles et les élémentaires sont séparés lors des temps de récréation et lors des temps périscolaires entre midi et quatorze heures. Ainsi, on voit bien que ces deux écoles ne se ressemblent pas dans leur structure et dans leur fonctionnement, ce qui pose la question de savoir si cela influence ou non la cohésion entre les élèves.

Tableau récapitulatif des deux écoles étudiées

	Ecole primaire de Cantelle	Ecole primaire de Bessac
<i>Situation géographique</i>	Dans un petit village en Aveyron	En périphérie d'une grande ville en Aveyron
<i>Type d'école</i>	Petite école rurale	Grande école péri-urbaine
<i>Nombre de classes</i>	1	10
<i>Effectif des élèves</i>	19	212
<i>Nombre de cours de récréation</i>	1	2

III) Méthode de recueil de données : utilisation d'un carnet de terrain pour recueillir des données selon des points d'observation précis :

Par rapport à la méthode, l'utilisation de l'observation directe sera principalement privilégiée, ce qui nous permettra d'observer en temps réel les interactions des élèves et leurs pratiques sociales sans interférer d'aucune manière. Cette observation sera de forme participante, étant donné que je serai l'enseignante des élèves observés. En effet, la méthode de l'observation participante « *consiste à prendre un rôle déjà existant dans la situation étudiée en même temps que l'on observe* » (Arborio, Fournier, 2008, p.28) et comme le précise François Dépelteau :

Dans une observation participante, le chercheur participe au phénomène social qu'il étudie. Cela veut dire qu'il ne cherche pas à être extérieur au phénomène observé. Au contraire, il veut le comprendre de l'intérieur, en vivant pendant un temps plus ou moins long avec les individus dont il veut comprendre le comportement. (Dépelteau, 2009, p.342)

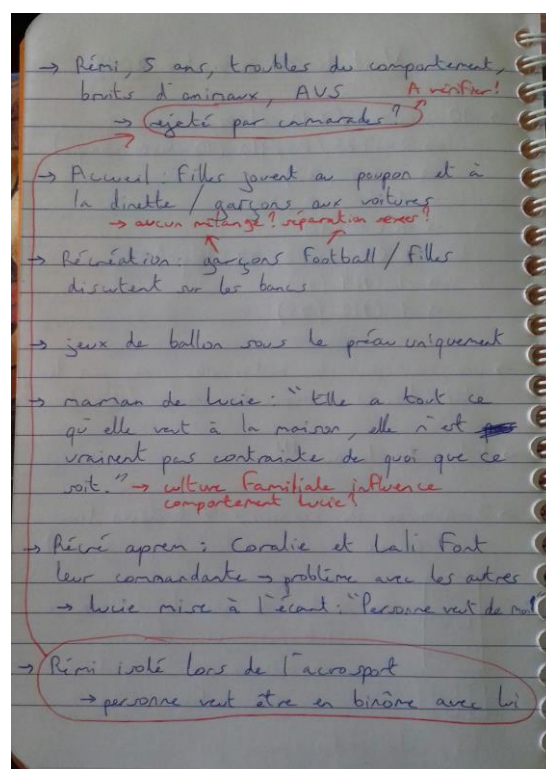
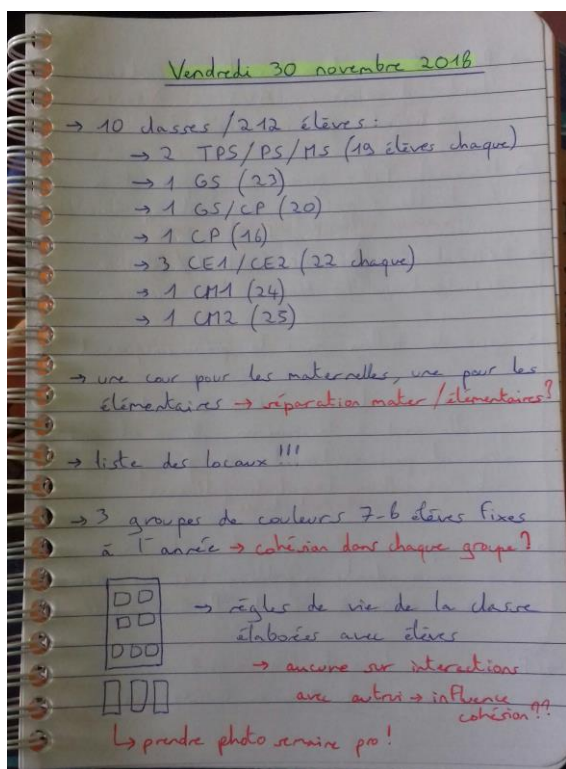
Pour noter ces observations, un carnet de terrain sera utilisé dans lequel sera écrit chaque jour les éléments observés, avec la date mentionnée à chaque fois pour avoir des repères chronologiques dans les informations récoltées. Des données descriptives seront systématiquement notées concernant les lieux, les personnes, les événements ainsi que les interactions. On y notera des données visuelles mais également des données verbales. Dans ce carnet, on retrouvera différentes catégories liées aux lectures effectuées dans le cadre théorique : une catégorie par rapport aux éléments spatiaux et temporels de l'organisation de la classe au quotidien ; une autre catégorie portant sur le vivre ensemble et le respect des règles ; une autre encore sur tout ce qui touche à la culture familiale des élèves ; une

quatrième sur tout ce qui attrait au genre ; et enfin une dernière catégorie sur tout ce qui relève du handicap. Ces catégories permettront ainsi d'organiser les informations observées au sein du carnet de terrain. Ce dernier permettra alors de garder une trace des observations en notant directement les informations nécessaires pour notre étude par rapport aux comportements et aux réactions des élèves par exemple. Il permettra également de repérer s'il y a une évolution au cours de l'année et s'il existe des régularités dans les points observés.

La méthode de l'observation directe permet d'observer par soi-même les données en toute neutralité car il n'y a pas d'intermédiaires comme cela est le cas avec la méthode de l'entretien : en effet lors d'un entretien c'est la personne répondant aux questions qui choisit ce qu'elle dit, pouvant ainsi modifier ses propos consciemment ou inconsciemment, soit parce qu'elle ne se souvient pas de tout, soit parce que cela est trop dur à exprimer à haute voix, soit par crainte d'être jugée ou bien encore pour contrôler sa représentation d'elle-même. Dans l'entretien, des informations importantes pour l'étude peuvent donc être dissimulées sans possibilité de les repérer. Tout cela a donc guidé et arrêté notre choix de prendre comme méthode l'observation directe pour mener notre étude. Néanmoins, la méthode de l'observation participante a également des limites. Ces limites portent notamment sur la subjectivité de l'observateur qui entre en compte dans les observations qu'effectue celui-ci, mais également sur le fait que la présence de l'observateur dans l'action peut influencer le comportement des personnes observées, dans notre cas les élèves de la classe. De plus, il peut être difficile de mener son rôle dans l'action tout en observant les comportements à étudier.

Pour le recueil de données, plusieurs points d'observation ont été choisis, permettant ainsi de guider notre regard lors des observations : l'organisation spatiale et le déroulement temporel au quotidien de la classe et de l'école ; les pratiques qui se développent au sein des écoles telles que le tutorat entre les élèves et le travail de groupe ; les dispositifs qui s'installent dans les classes tels que l'élaboration des règles de vie de la classe et leur appropriation par les élèves ; les interactions sociales entre les élèves durant les différents temps de la journée ; les comportements et les réactions des élèves par rapport à nos facteurs retenus pour notre étude qui sont la culture familiale, le genre et le handicap.

Voici un extrait du carnet de terrain utilisé lors des observations :



Pour finir, concernant l'analyse des données récoltées, je commencerai par relire mon carnet de terrain une première fois pour repérer les événements les plus marquants et pour voir si certains se répètent. Cela me permettra ainsi de me replonger dans l'intégralité de mes observations et de mettre en relation les différents événements observés. Je tâcherai ensuite de reprendre et de recopier au propre les observations les plus marquantes et les plus pertinentes par rapport aux catégories que j'avais préalablement sélectionnées. Ainsi, je pourrai ordonner et hiérarchiser mes données et conserver celles qui me permettront d'apporter des réponses à ma problématique.

Concernant les résultats de notre recherche, nous les présenterons en trois parties : une première partie sur l'organisation au quotidien des deux classes étudiées par rapport à l'espace et au temps ; une deuxième partie sur la culture scolaire et sur la vie en collectif observées dans la classe unique et dans la classe à niveau unique ; et une troisième et dernière partie sur les facteurs que nous avons pu analyser sur notre terrain et qui peuvent interférer avec la bonne cohésion entre les élèves.

Dans un souci de compréhension, il est important de préciser que dans le cas de la classe unique de l'école de Cantelle, les « grands » représentent les élémentaires et les « petits » regroupent tous les maternelles.

Analyse des données recueillies :

Pour commencer, il est intéressant de rappeler que l'Education Nationale cherche à développer au sein de chaque école ainsi qu'au sein de chaque classe du territoire français un bon climat scolaire, celui-ci passant entre autre par une bonne cohésion entre les élèves. Ainsi, suite au recueil des observations effectuées au sein des écoles de Cantelle et de Bessac, nous avons pu faire ressortir différents éléments permettant ou ne permettant pas l'installation et la pérennité d'une bonne cohésion entre les élèves d'une même classe tout en regardant si le type de classe jouait un rôle.

Dans un premier temps, nous présenterons l'organisation spatiale ainsi que l'organisation temporelle observées respectivement au sein des deux écoles sélectionnées pour cette étude. À travers les observations effectuées, ces deux organisations semblent avoir un impact sur la cohésion entre les élèves : elles semblent induire les types de relation et d'interaction qu'entretiennent les élèves entre eux.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux valeurs et aux normes véhiculées par les enseignants dans leur classe. De nos observations, nous avons pu relever deux idées : la culture scolaire transmise par l'enseignant dans sa classe semble impacter la cohésion entre les élèves de la classe, et les axes données aux règles de vie de la classe semblent devoir porter sur les interactions entre les élèves pour être bénéfique pour la cohésion entre les élèves de la classe.

Dans un troisième et dernier temps, nous aborderons trois facteurs pouvant impacter la cohésion entre les élèves : la culture familiale, le genre et le handicap. Nos observations nous ont permis d'émettre des idées concernant chacun d'eux : la culture familiale des élèves peut interférer avec celle de l'école et entraver la bonne cohésion entre les élèves d'une même classe ; le genre peut également entraver la cohésion entre les élèves selon la représentation qu'ont les élèves eux-mêmes sur le genre, représentation qu'ils ont reçu de leurs parents mais également de la société en général ; et pour finir, le handicap peut également impacter la cohésion entre les élèves de la classe car il induit une violence symbolique subie par l'élève en situation de handicap de la part de ses camarades.

D) La structure et le fonctionnement de chaque école : éléments impactant différemment l'organisation et le déroulement au quotidien de la classe unique et ceux de la classe à niveau unique :

Chaque école ainsi que chaque classe a une organisation spatiale et une organisation temporelle qui lui sont propres. Ces organisations induisent alors le déroulement et le fonctionnement au quotidien des écoles et des classes en leur sein. Nous verrons alors comment et en quoi la structure de l'école ainsi que le type de classe influencent la cohésion entre les élèves en organisant les lieux et les moments pendant lesquels les élèves sont en interaction chaque jour d'école.

A) L'organisation spatiale au sein de chaque école : inductrice des lieux dans lesquels les enfants interagissent avec tels ou tels élèves

Premièrement, les deux écoles choisies pour cette étude sont très différentes dans leur structure matérielle et par rapport à leurs locaux respectifs. En effet, de par le nombre de classes en leur sein, la taille des locaux diffère grandement entre ces deux écoles. Tout d'abord, étant donné que l'école de Cantelle ne comporte qu'une seule et unique classe, celle-ci est seulement composée d'une cour de récréation et de trois pièces distinctes qui donnent les unes sur les autres, représentant la salle de classe de cette classe unique. Une pièce est principalement réservée aux maternelles, une autre est principalement réservée aux élémentaires et la troisième et dernière pièce sert d'intermédiaire entre les deux premières dans laquelle on retrouve le bureau de l'enseignante et un coin peinture. C'est donc une petite école par le nombre de classes en son sein et par la taille de ses locaux. Ensuite, l'école de Bessac étant composée de dix classes, ses locaux sont beaucoup plus grands que ceux de l'école de Cantelle. Dans cette école de Bessac, on retrouve ainsi deux cours de récréation (une pour les maternelles et une pour les élémentaires), une salle de motricité pour les maternelles, dix salles de classe, une salle de sieste pour les maternelles, une cuisine, une cantine, une salle pour les ATSEM, le bureau du directeur, la salle des professeurs, une salle informatique, une salle de rangement pour le matériel de nettoyage et une salle de rangement pour tout le matériel de sport.

Ainsi, l'espace d'évolution des élèves est beaucoup plus grand dans l'école de Bessac que dans l'école de Cantelle et de ce fait, les élèves de l'école de Cantelle se connaissent tous plus facilement car ils se croisent tous forcément tous les jours d'école, tandis que les élèves de l'école de Bessac ne se connaissent pas tous car l'espace de l'école étant grand, ils ne se croisent pas tous forcément tous les jours. D'autant plus que les espaces sont délimités :

certaines sont seulement pour les maternelles et certaines sont seulement pour les élémentaires. C'est le cas pour les deux cours de récréation : les maternelles ont la leur et les élémentaires ont la leur également et chacun doit rester dans la cour de récréation qui lui correspond. C'est également le cas dans la répartition des salles de classe. Les maternelles occupent les salles situées à côté de leur cour de récréation et les élémentaires ne passent jamais dans cet espace composant les salles de classe des maternelles. Pareillement, les maternelles ne passent jamais dans l'espace composé des salles de classe des élémentaires. Ainsi, les maternelles et les élémentaires sont constamment séparés spatialement, ce qui fait qu'il n'y a pas d'interaction entre eux, et donc aucune cohésion entre eux alors que dans l'école de Cantelle, les maternelles et les élémentaires se côtoient spatialement chaque jour au sein de l'école, partageant la même cour de récréation mais également les trois pièces constituant l'école car ils peuvent tous circuler dans ces trois pièces. Les locaux de l'école et comment ils sont organisés spatialement induisent donc dans quels espaces les élèves évoluent et quels enfants ils vont côtoyer dans ces différents lieux. Cela induit donc de base entre quels élèves de l'école une cohésion peut se créer car ils se côtoient au moins spatialement chaque jour au sein de l'école.

B) L'organisation temporelle propre à chaque classe : établie les moments où les élèves sont en interaction selon des regroupements spécifiques

Nous l'avons vu, l'organisation spatiale définie de base quels élèves vont interagir avec quels autres élèves au sein de l'espace de l'école. A présent, nous allons voir que l'organisation temporelle de chaque classe établie les moments et la durée durant lesquels les élèves vont interagir entre eux et donc avoir la possibilité de développer une certaine cohésion. En effet, une journée de classe est rythmée par différents moments qui entraînent des regroupements différents. Nous allons notamment distinguer les moments où les élèves de la classe sont séparés et les moments où ils sont regroupés tous ensemble.

1) Les moments où les élèves sont séparés : les maternelles d'un côté et les élémentaires de l'autre pour la classe unique et des groupes de couleur pour la classe à niveau unique

Tout d'abord, dans l'école de Cantelle, lorsque le temps de classe commence, les élèves de maternelle s'installent dans la salle qui leur est destinée avec l'ATSEM et les élémentaires s'installent dans leur salle avec l'enseignante. Dans le cas des maternelles, ils débutent par le rituel du matin qui consiste à dire la date du jour. Pour ce faire, les enfants s'assoient sur un banc face à l'ATSEM et l'un d'eux vient mettre la date sur le support prévu

à cet effet puis barre le jour précédent sur un calendrier. Chaque jour, c'est un élève différent qui met la date. Grâce à nos observations notées sur le carnet de terrain, nous voyons que les élèves s'entraident mutuellement. Par exemple, nous avons relevé à plusieurs reprises dans notre carnet que lorsque l'un d'eux a du mal à dire la date, un autre va spontanément la lui dire et la lui répéter jusqu'à ce qu'il y arrive tout seul, même s'ils savent qu'ils doivent d'abord essayer tout seul au début. Egalement, nous avons pu observer qu'ils s'encouragent les uns les autres et font preuve de solidarité les uns envers les autres. Par exemple, un matin un maternelle avait peur de dire la date à voix haute et deux de ses camarades se sont alors mis debout à côté de lui, ils lui ont donné la main et l'ont encouragé en lui disant « *Tu vas y arriver* », « *T'es pas tout seul regarde on est là* ». Egalement, un autre jour, un enfant de petite section avait du mal à prononcer la date et parlait tout doucement. Deux autres petites sections sont alors venus à côté de lui et lui ont dit « *Oui c'est ça ! C'est bien Mattias !* » et ils l'ont applaudi, provoquant un énorme sourire sur le visage du petit Mattias. Ces observations peuvent alors être rattachées au processus de socialisation des motivations évoqué par la sociologue Nathalie Bulle : « *la motivation d'ego à l'égard d'alter se traduit par une attente de la part d'ego et une sanction (positive ou négative) de la part d'alter, et inversement en ce qui concerne la motivation d'alter à l'égard d'ego* » (BULLE, 2000, pp. 69-70). Ainsi, dans le cas de Mattias, c'est dans les effets gratifiants que revêtent les réactions de ses camarades qu'il semble aller chercher la motivation de prononcer la date à voix haute. Cela s'explique alors par le fait que les enfants ont besoin de l'approbation et d'un signe de reconnaissance sociale d'autrui sur leurs actions pour évoluer et grandir. La sociologue Nathalie Bulle a alors repris les mots du sociologue Talcott Parsons pour expliquer ce phénomène : « *les motivations individuelles répondent à un besoin essentiel de l'individu en termes de « gratifications »* » (Bulle, 2000, p.70), ce que nous voyons bien à travers la situation avec le petit Mattias. Lors de nos observations, ce phénomène s'est également retrouvé dans d'autres activités proposées aux maternelles au courant de la journée de classe. Par exemple, dans notre carnet de terrain, nous avons noté que lors d'une activité en motricité fine, une élève de moyenne section expliquait ce qu'il fallait faire à une élève de petite section qui ne comprenait pas comment elle devait réaliser l'activité, en lui montrant comment il fallait s'y prendre et en la félicitant à chaque fois qu'elle y arrivait, ce qui semblait motiver la petite fille à continuer, cherchant tout le long de l'activité l'approbation de l'élève de moyenne section en lui montrant ce qu'elle arrivait à réaliser. Ainsi, on observe entre les élèves de maternelle une certaine entraide ainsi qu'un encouragement et des félicitations. Plusieurs autres observations vont d'ailleurs dans ce sens : lorsqu'un élève avait du mal à effectuer son exercice, un camarade lui montrait

gentiment comment faire en lui disant « *Regarde il faut faire comme ça. A toi !* », tout en accompagnant ses paroles d'un geste faisant signe à l'élève que c'était à lui de faire à présent. L'élève qui apportait son aide regardait alors ce que faisait son camarade et l'encourageait encore plus quand il n'y arrivait pas ou bien le félicitait quand il réussissait. Cette solidarité se retrouve entre tous les niveaux de la maternelle sans distinction, semblant induire une bonne cohésion entre tous les élèves de maternelle. Concernant les élémentaires, cette solidarité observée chez les maternelles est également présente entre eux. En effet, ils s'entraident beaucoup les uns les autres tout en laissant à chacun l'opportunité de pouvoir s'améliorer et de réfléchir par lui-même. Ainsi, au cours des observations notées sur notre carnet de terrain, nous avons pu relever que lorsqu'ils travaillent en autonomie, les élèves s'aident mutuellement quand la maîtresse l'autorise et s'encouragent à persévérer. Par exemple, lors d'un exercice de mathématiques que les CM2 devaient réaliser en autonomie, deux d'entre eux s'entraidaient en mettant en commun leurs idées et en s'écoutant mutuellement pour arriver à trouver le résultat. Également, un jour, l'enseignante a fait passer les élémentaires un par un à l'oral devant la classe entière pour présenter leur écriture d'invention, et ils se félicitaient tous les uns les autres après chaque passage en applaudissant ou en prononçant des phrases telles que « *Bravo !* », « *Trop fort !* », « *C'était trop trop bien j'aime trop !* ». Au cours de nos observations, nous n'avons jamais observé de mauvais jugements entre eux, la maîtresse y étant très vigilante. Ainsi, nous retrouvons entre les élémentaires le même processus de socialisation des motivations qu'avec les maternelles. De ce fait, il semble exister une bonne cohésion entre tous les élémentaires entre eux, comme il semble aussi exister une bonne cohésion entre les maternelles entre eux comme nous l'avons déjà vu.

Concernant l'école de Bessac, dans la classe de Grande Section, les élèves sont séparés en trois groupes de couleur pour l'année scolaire entière. C'est-à-dire que du début jusqu'à la fin de l'année, ils vont travailler à chaque fois avec les mêmes 7-8 élèves. Ainsi, lorsque les élèves ne sont pas tous ensemble, ils ne côtoient uniquement que ces 7-8 élèves et au cours de ces moments-là, ils n'ont donc l'opportunité de créer une entraide et une solidarité qu'avec ces élèves-là, sachant qu'ils sont séparés en groupes de couleur pendant toutes les matinées de la semaine. En effet, l'organisation temporelle de la classe induit que chaque matinée, après le regroupement du matin pour effectuer les rituels, les élèves sont séparés par groupes fixes de couleur sur les trois roulements d'ateliers qui remplissent toute la matinée. Les observations effectuées lors de ces moments ont donc eu pour objectif de voir s'il existait une certaine cohésion dans chacun des groupes de couleur étant donné qu'ils passent beaucoup de temps

en groupe. Dans notre carnet de terrain, nous avons pu relever quelques interactions durant lesquelles les élèves faisaient preuve d'entraide et de solidarité dans leur groupe de couleur, mais cela était relativement rare à l'échelle de tous les jours d'observations effectués et en général celles-ci étaient provoquées par l'enseignant et non pas naturelle de la part des élèves. D'ailleurs, même quand l'enseignant faisait en sorte de stimuler cette entraide en les mettant en équipe pour effectuer une tâche commune, celle-ci ne se réveillait pas forcément, les élèves faisant du « chacun pour soi » ou bien en étant complètement indifférent en laissant les autres faire. Par exemple, lors d'une activité où les élèves étaient par quatre et devaient trouver un moyen de trier des cartes selon un critère commun, pour tous les groupes de quatre élèves observés sauf un (six groupes observés au total), chaque élève a commencé à trier de son côté selon son idée, ce qui a fait qu'ils n'arrivaient pas à réaliser la tâche demandée car ils ne s'étaient pas mis d'accord sur comment s'y prendre tous ensemble. De plus, au sein d'un groupe de couleur, les élèves ne semblaient pas s'écouter entre eux. En effet, à plusieurs reprises nous avons pu noter dans le carnet de terrain que les élèves n'écoutaient pas ce que disaient leurs camarades et quand l'enseignant posait une question à l'un d'eux, ils ne se sentaient pas du tout concernés et si celui-ci était en difficulté, aucun de ses camarades ne l'aidaient, la plupart du temps, ils ne savaient même pas à quelle question il devait répondre, ce qui se comprenait lorsque l'enseignant demandait à un autre élève de l'aider et que personne ne savait répéter la question qui lui avait été posée. Ainsi, dans les groupes de couleur, les élèves ne semblent faire preuve d'aucune entraide ou solidarité entre eux. La seule entraide observée et notée dans le carnet de terrain est celle existante entre des binômes d'élèves qui s'entendent vraiment bien. C'est par exemple le cas avec Adamien et Archibald. Ce sont deux garçons qui sont très amis et qui passent beaucoup de temps ensemble dans la cour de récréation. Ils sont dans le même groupe de couleur et se mettent à chaque fois à côté pour travailler. Lorsque l'un d'eux doit répondre à une question, l'autre va automatiquement lui dire la réponse s'il ne la sait pas pour l'aider. Et si jamais ils ne peuvent pas s'aider car ils ne savent pas la réponse ni l'un ni l'autre, ils se regardent l'un l'autre, semblant chercher un soutien par le regard chez l'autre. D'autres binômes montrent également cette entraide mais cela se cantonne vraiment à des binômes formés par amitié forte. De ce fait, aucune véritable entraide n'a pu être observée dans chaque groupe de couleur, ce qui fait penser qu'il n'y a pas de cohésion entre les élèves de chacun de ces trois groupes fixes de couleur.

Ainsi, dans le cas de l'école de Cantelle, la plupart du temps les maternelles et les élémentaires sont séparés. À travers les observations notées dans le carnet de terrain, une

cohésion entre les maternelles entre eux et entre les élémentaires entre eux semble exister. Au contraire, dans le cas de l'école de Bessac, les observations notées semblent mettre en avant le fait qu'au sein des trois groupes de couleur, il n'existe pas vraiment de cohésion entre les élèves, alors qu'ils passent la majeure partie de leur temps en groupes de couleur fixes sur l'année scolaire. De plus, nous n'avons pas retrouvé dans ces groupes de couleur le processus de socialisation des motivations que nous avons pu observer auprès des maternelles et des élémentaires de la classe unique de l'école de Cantelle.

2) Les moments où tous les élèves sont tous ensemble : transmission entre les grands et les petits pour la classe unique et juxtaposition des individus pour la classe à niveau unique

Dans la classe unique de l'école de Cantelle, les élèves ont chaque jour des moments où ils se regroupent tous ensemble. Lors de ces moments, nous avons pu remarquer que la recherche de reconnaissance des maternelles se retrouve également auprès des élémentaires. Au cours de nos observations nous avons pu le noter lorsque que les grands passaient dans la salle des maternelles pour chercher un objet par exemple ou bien encore juste avant d'aller manger quand ils ont fini leur travail et qu'ils viennent se ranger pour aller à la cantine ou rentrer chez eux. Egalement, dans le carnet de terrain nous avons relevé des interactions durant lesquelles les maternelles montraient ce qu'ils étaient en train de faire aux élémentaires en leur disant « *Regarde ! C'est joli ?* » pour avoir leur avis sur leur travail. Les élémentaires prenaient alors le temps de regarder leur travail et de les féliciter pour ce qu'ils avaient réalisé. La réaction des maternelles étaient alors immédiate : ils souriaient de toutes leurs dents et se tenaient droits sur leur chaise, ce qui semblait refléter leur bonheur et leur fierté. Ensuite, en fin de journée, l'enseignante prend toujours le temps de regrouper tous les élèves au coin regroupement des maternelles pour qu'ils partagent un moment tous ensemble. En général, lors de ces moments, nous avons pu observer que les enfants chantent des chansons, l'enseignante leur lit une histoire ou bien encore les élèves présentent leur travail. Par exemple, une fois, les élémentaires avaient écrit des histoires dans l'après-midi et ils les ont lu aux maternelles. Ces derniers ont semblé avoir beaucoup aimé car ils applaudissaient et riaient. Les élémentaires étaient alors très contents et fiers d'eux-mêmes, ce qui montre que la recherche de reconnaissance et d'approbation d'autrui va dans les deux sens entre les maternelles et les élémentaires. À d'autres moments, ce sont les maternelles qui chantaient aux élémentaires les chansons qu'ils avaient appris et en échange les élémentaires leur récitaient les poésies qu'ils connaissaient. Ces moments tous ensemble représentent donc un

riche échange d'interaction entre tous les élèves de l'école et c'est d'ailleurs lors de ces moments-là que la cohésion entre tous les élèves peut véritablement s'observer. Autre exemple, à l'occasion de la préparation d'un spectacle pour Noël, l'enseignante a réuni les élèves tous ensemble pour l'organiser. Ils étaient alors libres d'inventer une chorégraphie entre eux, ce qu'ils ont fait en prenant en compte les idées de tout le monde, écoutant l'avis de chacun, ce qui a permis de favoriser la cohésion entre tous les élèves de la classe.

Dans le cas de la classe de Grande Section de Bessac, les élèves sont tous ensemble lors des regroupements en début et en fin de matinée mais aussi l'après-midi pour les activités physiques ainsi que pour les activités artistiques notamment. Lors du rituel du matin, les observations menées semblent pencher vers l'absence d'entraide et de cohésion entre les élèves. Dans notre carnet de terrain, cela se traduit par plusieurs interactions. Par exemple, lors de l'activité devinette, les élèves doivent écouter des indices et trouver tous ensemble la réponse à la devinette pour gagner un pompon, le but étant de réussir le plus de devinettes possibles sur l'année. A chaque fois, les élèves semblaient ne pas faire attention aux propositions de leurs camarades et répétaient donc des idées qui avaient déjà été dites sans s'en rendre compte. Et chacun défendait son idée sans écouter les explications des autres. Ainsi, chacun semblait fermé sur sa réponse et personne ne s'entraidait. Même lorsque deux élèves avaient la même réponse, ils cherchaient à savoir qui l'avait dit en premier avec des « *Tu m'as copié !* », « *Je l'ai dit en premier alors c'est moi qui ait raison !* », « *C'est mon idée pas la tienne !* ». Cela semble mettre en avant le fait qu'ils n'ont pas la sensation d'appartenir à un groupe-classe et qu'ils n'ont pas compris qu'ils doivent gagner tous ensemble et pas individuellement. De même, lorsqu'un élève proposait une idée qui semblait insensé pour les autres, au lieu de lui expliquer gentiment pourquoi cela n'était pas possible, ils se mettaient à rigoler et lui lançaient des « *Mais t'es nul c'est pas possible !* », « *Tu dis n'importe quoi !* », « *T'as faux c'est pas ça !* ». Nos observations semblent donc montrer qu'il n'y avait pas d'entraide ni de bienveillance entre les élèves lors de cette activité devinette. Cette constatation se retrouve également la plupart du temps lors de tous les autres moments où ils sont tous ensemble. Cela était notamment flagrant lors de l'éducation musicale. Dans le cadre d'une séquence sur la production de rythmes, les élèves devaient inventer et produire des rythmes dynamiques par groupes de 8 élèves en utilisant leur voix puis le montrer à toute la classe. Au lieu d'être un moment de partage, cela s'est transformé en un moment de jugement et de critique, chaque groupe voulant être le meilleur. Pour cela, ils rabaissaient les autres, en s'attaquant parfois à un élève en particulier. Cela a été le cas entre Eléonore et Lali :

Eléonore a prononcé des paroles blessantes à l'égard de la production de Lali telles que « *Tu sais pas faire, c'est horrible t'es trop nulle !* » ce qui a provoqué chez Lali de gros sanglots. Ainsi, les observations n'ont pas permis de mettre en avant une cohésion entre tous les élèves de cette classe de Grande Section.

De ce fait, concernant l'école de Cantelle, que ce soit séparément ou ensemble, nous avons vu que le processus de socialisation des motivations du sociologue Talcott Parsons est présent, les enfants recherchant la reconnaissance et l'approbation d'autrui sur leurs actions, ce qui les motive à poursuivre étant donné que cela les rend fiers et contents d'eux-mêmes. Tandis que dans le cas de la classe de Grande Section de l'école de Bessac, que ce soit séparément ou bien ensemble, nous n'avons pas pu observer une réelle cohésion entre les élèves de la classe, ou bien seulement à l'échelle de binômes. Il est donc bien vrai que « *les interactions « horizontales » entre élèves dans la classe jouent un rôle important dans le développement de comportements d'entraide* » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, pp. 228-229) pour reprendre les mots des sociologues Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten. Nous allons à présent voir que la cohésion est dépendante de plusieurs facteurs qui peuvent impacter favorablement ou bien défavorablement sa présence.

II) Les valeurs et les normes véhiculées par les enseignants dans leur type de classe : éléments importants pouvant favoriser ou non la cohésion entre les élèves au sein de chaque classe :

Nous venons de le voir, la structure d'une école et le fonctionnement d'une classe plus particulièrement influencent la cohésion entre les élèves d'une classe de différentes façons mais ce ne sont pas les seuls éléments qui ont un impact sur cette cohésion. En effet, nous allons à présent nous intéresser à l'institution scolaire elle-même, notamment à travers les normes et les valeurs qu'elle véhicule dans les écoles et à l'intérieur de chaque classe. Nous verrons alors comment ces valeurs et ces normes jouent un rôle dans l'installation et la pérennité d'une bonne cohésion entre les élèves d'une même classe.

A) La culture scolaire transmise par les enseignants : un choix important pour obtenir une bonne cohésion de classe :

Pour que les enfants deviennent élèves au sein de leur école et de leur classe, une culture scolaire leur est transmise par l'institution scolaire. Néanmoins, « *chaque système scolaire possède un style éducatif, une manière de socialiser et de former les individus* » (Dubet, Duru-Bellat, Veretout, 2010, p.83). Ainsi, la culture scolaire qui est transmise aux

élèves dépend de l'école dans laquelle ils sont scolarisés et entre autre, du choix de l'enseignant par rapport à son style éducatif qu'il adopte au sein de sa classe. Dans le cas des deux classes étudiées ici, chacune d'elles a donc un système éducatif qui lui est propre, par rapport au choix effectué par l'enseignant titulaire de la classe. De ce fait, les élèves de la classe unique de l'école de Cantelle recevront tous le même système d'enseignement et les élèves de la classe de Grande Section de leur côté recevront tous le même également, mais ces deux systèmes peuvent différer entre eux étant donné que ce sont les enseignants qui choisissent quel système éducatif ils utilisent pour leur classe. C'est alors à travers la transmission de cette culture scolaire commune que l'enseignant cherche à développer chez les élèves une bonne cohésion entre eux. En effet, comme l'explique Pierre Bourdieu, « *la culture scolaire dote les individus d'un corps commun de catégories de pensée qui rendent possible la communication* » (Bourdieu, 2007, p.20). L'enseignant « modèle » donc les élèves de sa classe et « *les esprits ainsi modelés [...] sont [alors] prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates* » (Bourdieu, 2007, p.20). Les enseignants jouent donc un rôle important dans la transmission de ces normes et de ces valeurs dans l'optique d'engendrer une bonne cohésion entre les élèves. C'est ce que nous allons observer au sein des classes de Cantelle et de Bessac.

Dans l'école de Cantelle, l'enseignante semble avoir pour objectif de « former » des élèves qui font preuve d'entraide les uns envers les autres, par la transmission d'une culture scolaire qui est basée sur la solidarité entre les enfants. Elle semble ainsi mettre en place un système d'enseignement qui favorise une bonne cohésion de classe. Pour elle, la cohésion entre les élèves de sa classe semble donc être une priorité. Néanmoins, il faut dire que le système qu'elle a installé dans sa classe n'est réalisable que dans une classe unique ou bien dans une classe multi-niveaux étant donné qu'elle s'appuie beaucoup sur la transmission entre les grands et les petits. Ceci n'est donc pas transposable dans la classe de Grande Section de Bessac du fait que tous les élèves sont dans le même niveau de classe. D'ailleurs, cela se remarque dans cette classe car les Grande Section ne semblent pas s'entraider et l'enseignant ne semble pas particulièrement chercher à développer cette entraide qui pourrait simplement être basée sur du tutorat d'aide vu que la transmission entre les grands et les petits est impossible par rapport à la structure de la classe propre à un niveau unique. Ainsi, nous remarquons que les élèves de Grande Section semblent comme « juxtaposés » les uns à côté des autres et particulièrement centrés sur eux-mêmes : ils ne font pas vraiment attention à leurs camarades. On pourrait alors penser que cela est lié à l'âge des enfants qui est assez

jeune mais pourtant les maternelles de l'école de Cantelle font preuve d'entraide entre eux. Cela ne semble donc pas être une question d'âge mais bien une question de système d'enseignement choisi par l'enseignant. En effet, par le biais de la transmission entre les grands et les petits, une cohésion s'installe entre tous les élèves de l'unique classe de l'école de Cantelle et celle-ci prend alors la forme d'une « petite société » soudée pour reprendre le terme du sociologue Emile Durkheim. Au contraire, dans la classe de Grande Section, les élèves ne semblent pas vraiment soudés mais ils ne sont pas non plus en conflit. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de problèmes entre eux, ils s'entendent tous très bien, mais il n'y a pas vraiment de cohésion établie dans la classe dans le sens où ils ne vont pas aider leurs camarades s'ils sont en difficulté et ils ne vont pas non plus les encourager. Ils vont simplement restés passifs. Une nette distinction semble donc exister entre ces deux classes. D'ailleurs, par moment, on pourrait même parler de « petite famille » pour la classe unique de l'école de Cantelle car les élèves agissent parfois entre eux comme s'ils appartenaient tous à la même famille et qu'ils étaient donc tous frères et sœurs. De plus, cet aspect de grande fratrie est encouragé par le fait qu'au sein de la classe unique il y a déjà la présence de plusieurs fratries. Certains élèves sont donc déjà empreints d'une culture familiale basée sur l'entraide entre frères et sœurs.

Les élèves de la classe unique ont donc développé une bonne entraide entre eux mais également une certaine protection envers chacun. Par exemple, les grands vont directement aller voir un petit pour le consoler si celui-ci se fait mal et se met à pleurer. Également, les grands s'assurent de la sécurité des petits lorsqu'ils vont à la cantine à pieds en leur donnant la main et en prenant très à cœur ce rôle de « protecteur », la cantine se situant de l'autre côté de la route. Ensuite, lors du repas, ce sont les grands qui s'occupent des petits en se mettant chacun à côté d'un petit : ils les aident avec le rehausseur, la serviette à mettre autour du cou, la viande à couper, la carafe pour boire, etc. Ils sont également chargés de veiller à ce que les petits n'ont plus faim ou bien s'ils veulent être resservis. Quand le repas est terminé, ce sont également les grands qui se chargent de faire un tas avec les assiettes et les couverts en s'entraidant tous ensemble. Les élémentaires de la classe veillent donc sur les maternelles en agissant comme s'ils étaient une seule et unique grande fratrie : dans cela, on observe bien l'effet de petite école de village. De plus, dans la cour de récréation, on retrouve également cette entraide entre les élèves, les grands aidant par exemple les petits à fermer leurs blousons quand ils sortent dehors ou bien à refaire leurs lacets : ils le font d'eux-mêmes dès qu'un petit a besoin d'aide ou bien quand il le leur demande directement. Concernant l'école de Bessac,

nous ne retrouvons aucun élément montrant une cohésion comme celle-ci entre les élèves de Grande Section mais cela est directement induit par le type de structure de cette classe qui est une classe à niveau unique.

De plus, lorsque cette culture scolaire est intériorisée par chaque élève, la cohésion devient alors plus facile à installer dans la classe car « *le fait d'avoir confiance dans ses camarades est associé à des attitudes favorables envers le travail en groupe* » (Dubet, Duru-Bellat, Veretout, 2010, p.80). Ces attitudes favorables sont d'autant plus possible grâce au sentiment d'appartenance à l'école que ressentent les élèves, d'où l'importance pour l'enseignant de favoriser ce sentiment d'appartenance des enfants envers l'école mais également envers leurs camarades de classe pour ainsi favoriser par la même occasion la cohésion des élèves d'une même classe. En ce qui concerne l'école de Cantelle, on voit bien que l'esprit de groupe est présent et donc que la culture scolaire a bien été intériorisée par la plupart des élèves de la classe. L'entraide et la solidarité dont ils font preuve les uns envers les autres en est une preuve incontestable. Cela découle ainsi sur une bonne cohésion entre les élèves de cette classe unique. Par contre, encore une fois, dans la classe de Grande Section, nous ne retrouvons pas vraiment d'esprit d'équipe, les élèves ayant du mal à travailler en groupe et à communiquer entre eux comme nous l'avons vu plus haut. Néanmoins, nous ne pouvons pas dire que cela est lié au fait qu'ils n'ont pas intériorisé la culture scolaire transmise par leur enseignant car celle-ci n'est pas fondée sur le développement d'une cohésion entre les élèves, elle ne peut donc pas engendrer une bonne cohésion entre les élèves.

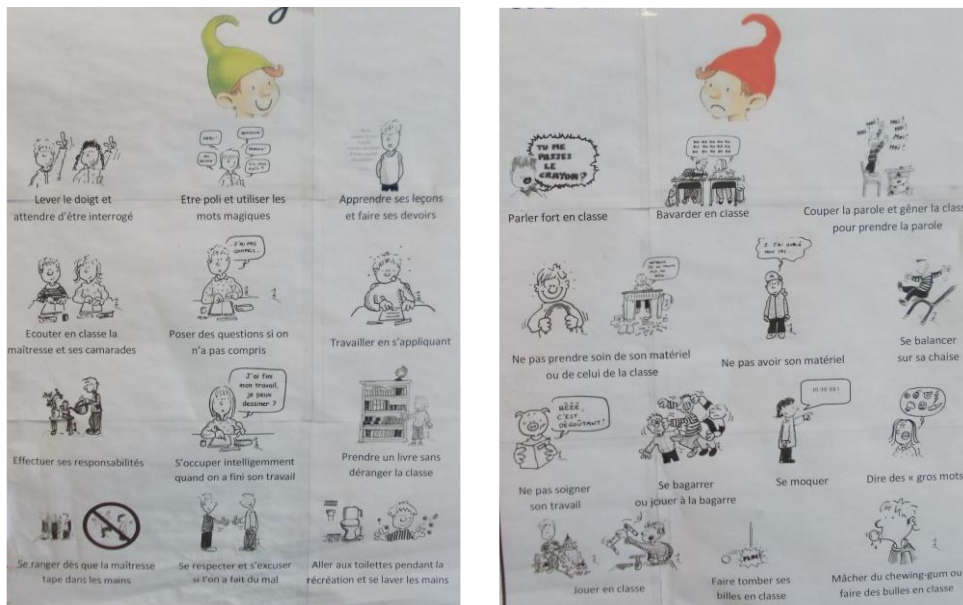
Nous remarquons donc que le choix de la culture scolaire transmise par l'enseignant est un facteur important par rapport à la cohésion entre les élèves. En effet, celle-ci doit porter sur le développement d'une certaine entraide et d'une certaine solidarité entre les élèves pour que ceux-ci puissent engendrer une bonne cohésion entre eux afin d'être soudés tous ensemble. La classe de Grande Section de Bessac en est la preuve : l'enseignant ne fait pas attention à développer une cohésion entre ses élèves à travers la culture scolaire qu'il leur transmet et de ce fait, celle-ci ne se développe pas alors que dans la classe unique de l'école de Cantelle, une bonne cohésion apparaît entre les élèves par le biais de l'intériorisation de la culture scolaire commune transmise par l'enseignante qui est basée sur une transmission entre les grands et les petits mais également sur l'entraide et sur la solidarité entre tous les élèves. De plus, nous allons voir que l'intériorisation de cette culture scolaire commune par les élèves passe également par l'élaboration et le respect des règles de vie de la classe.

B) Les règles de vie de la classe : des axes différents selon les enseignants :

Pour que la vie en société soit possible, il faut que chaque être humain respecte les mêmes règles. Au sein de la « petite société » qu'est l'école, les élèves doivent donc tous respecter les mêmes règles pour le bon fonctionnement de la classe et pour qu'il n'y ait pas de conflits entre les élèves mais également entre les élèves et les adultes de la classe (Professeur des écoles, ATSEM, AVS). Pour cela, des règles de vie de classe sont instaurées en début de chaque année scolaire, en septembre, et sont apprises à chaque enfant composant la classe. Ces règles sont alors accrochées dans la classe, bien en vues pour ne pas que les élèves les oublient et pour pouvoir s'y référer s'il y a un conflit à régler. Dans le cas de l'école de Cantelle, nous avons pu observer que ces règles de vie de la classe sont accrochées au mur dans la salle de classe des maternelles, plus précisément dans le coin où les maternelles effectuent le rituel le matin et où tous les élèves se rassemblent en fin d'après-midi, juste avant la sortie de classe. Dans la classe de Grande Section de l'école de Bessac, les règles de vie de la classe sont pour leur part accrochées sur un des murs de la classe, de sorte à ce qu'elles soient visibles par tous les enfants peu importe où ils se trouvent dans la classe.

Concernant les règles de vie de la classe de l'école de Cantelle, nous observons qu'elles sont divisées en deux parties : d'un côté nous avons les choses que les élèves doivent faire et de l'autre, ce qu'ils ne doivent pas faire. Les choses qu'il faut faire sont représentées par un lutin avec un bonnet vert qui sourit et les choses à ne pas faire sont illustrées par un lutin avec un bonnet rouge qui ne sourit pas. Ainsi, ces deux lutins montrent le comportement d'un bon élève en illustrant la bonne attitude qu'un élève doit avoir en classe tel que « lever le doigt et attendre d'être interrogé », ne pas « jouer en classe », « se respecter et s'excuser si l'on a fait du mal » ou bien encore ne pas « se moquer ». Nous remarquons que ces règles ont été trouvées telles quelles sur internet par l'enseignante et imprimées sans modifications de sa part.

Voici deux photographies de ces règles de vie de la classe de l'école de Cantelle :



Série de photos n° 1 : Les règles de vie de la classe à respecter par les élèves dans la classe unique de l'école de Cantelle

Concernant les règles de vie de la classe de Grande Section de l'école de Bessac, elles constituent une grande affiche sous laquelle chaque groupe de couleur de la classe ont signés. Cette affiche a été réalisée par les élèves avec l'enseignant. On retrouve alors des photographies des élèves mettant en scène les comportements qu'ils doivent avoir en tant qu'élève dans la classe et en dessous de chaque photographie est ainsi écrit le comportement représenté. Nous remarquons que les règles sélectionnées concernent toutes le bon comportement d'un élève permettant un bon fonctionnement de la classe mais aucune ne se réfère au comportement à avoir envers les autres personnes de la classe. En voici une photographie.



Série de photos n° 2 : Les règles de vie de la classe de Grande Section de l'école de Bessac

Chacune des deux classes étudiées a donc ses propres règles de vie de la classe et celles-ci ne se ressemblent pas. En effet, celles de l'école de Cantelle n'ont pas été réalisées avec les élèves mais trouvées et expliquées par l'enseignante tandis que celles de la classe de Grande Section ont été confectionnées et personnalisées par les élèves et l'enseignant comme nous venons de le voir. Ainsi, il y a beaucoup plus de règles dans la classe unique de Cantelle que dans la classe de Grande Section de l'école de Bessac. Néanmoins, comme soulevé précédemment, nous ne retrouvons aucunes règles liées aux interactions entre les personnes dans les règles de vie de la classe de Grande Section contrairement à celles de l'école de Cantelle dans lesquelles plusieurs se réfèrent au comportement qu'il faut adopter envers ses camarades et les adultes de la classe. De ce fait, concernant la cohésion entre les élèves de la classe, les règles de vie de la classe unique de Cantelle sont un élément de base qui peut rendre possible une certaine cohésion entre les élèves car elles explicitent comment ils doivent s'adresser et se comporter entre eux, ce que l'on ne retrouve pas dans la classe à niveau unique de Bessac. Ainsi, si un conflit se présente entre deux enfants, l'enseignante de l'école de Cantelle peut rappeler à ces deux élèves les règles de vie de la classe qu'ils connaissent. Cela a été par exemple le cas lorsque deux élèves de Moyenne Section se disputaient pour une petite voiture et ont commencé à se bagarrer. L'enseignante est tout de suite intervenue en rappelant qu'il est interdit de « se bagarrer » comme cela est inscrit sur les règles de vie de la classe. Par contre, dans le cas de la classe de Grande Section, l'enseignant ne peut pas se référer aux règles de vie de la classe quand cela se produit car il n'y a aucune règle qui s'y réfère : les règles de vie de la classe ne sont donc pas un outil sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour maintenir une bonne cohésion entre les élèves de la classe de Grande Section.

Ces règles de vie de classe sont ainsi un atout dans l'installation d'une bonne cohésion entre les élèves seulement si certaines d'entre elles se réfèrent aux interactions entre élèves. D'autant plus que les élèves semblent vraiment bien les intégrer. En effet, au sein du carnet de terrain, que ce soit dans l'école de Cantelle ou bien dans l'école de Bessac, nous retrouvons des observations et des verbatims qui mettent en avant le fait que les élèves connaissent et ont intériorisé les règles de vie de leur classe. Par exemple, lors d'un travail en autonomie dans la classe de Grande Section, un élève a rappelé à son camarade qu'il ne fallait pas faire de bruit quand on travaille en lui montrant du doigt l'affiche des règles de vie de la classe : « *Chut ! On doit pas parler quand on travaille ! Regarde là sur la photo on travaille sans faire de bruit tu le sais en plus !* ». Ce rappel aux règles de la classe a également pu fréquemment s'observer lors des moments de regroupement. Par exemple, un jour, lors de la devinette du

matin, un enfant a répété un mot que venait de dire un de ses camarades et cela sans lever le doigt, un élève s'est alors tout de suite chargé de le rappeler à l'ordre : « *On l'a déjà dit t'as pas écouté et t'as pas levé le doigt c'est pas bien !* ». Les élèves semblent donc adhérer aux règles de vie de la classe. Il serait alors pertinent d'utiliser ces règles pour favoriser la cohésion entre les élèves, comme essaye de le faire l'enseignante de la classe unique de l'école de Cantelle. D'autant plus que ces règles pourraient être un élément de réponse contre les facteurs qui peuvent interférer avec la bonne cohésion entre les élèves d'une classe et sur lesquels nous allons à présent nous focaliser.

III) **Les facteurs pouvant interférer avec la bonne cohésion entre les élèves : existe-t-il des différences ou bien des similitudes entre la classe unique et la classe à niveau unique ?**

La bonne cohésion entre les élèves d'une même classe dépend de plusieurs éléments propres à la structure de l'école ainsi qu'à l'organisation de la classe comme nous venons de le voir. Néanmoins, certains facteurs intrinsèques aux élèves peuvent également influencer cette bonne cohésion entre les élèves d'une classe. C'est ce que nous allons maintenant voir à travers l'analyse de trois facteurs différents : la culture familiale ; le genre ; et le handicap. Nous pourrions ainsi nous rendre compte de s'il existe des différences ou bien des convergences entre la classe unique et la classe à niveau unique par rapport à ces trois facteurs sur la cohésion entre les élèves de ces deux types de classe différents.

A) **La culture familiale : interférence entre famille et école ne dépendant pas du type de classe :**

Chaque enfant arrive à l'école avec sa propre culture familiale, celle-ci se reflétant ainsi dans ses comportements, ses paroles et ses actes. Cette première culture se retrouve alors confrontée à la culture scolaire. Si les deux cultures sont en adéquation, aucun problème majeur n'en découle, étant donné que les deux sont « compatibles » et se correspondent. Mais parfois, la culture familiale des enfants peut être très différente et éloignée de celle de l'école : il y a alors interférence entre les deux, ce qui peut impacter la bonne cohésion entre les élèves d'une classe. En effet, comme l'explique les sociologues Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot, « *le système de gratifications et de sanctions de l'école (affection/privation d'affection, sanctions par la mise à l'écart, par les punitions physiques, etc.) suppose, chez l'enfant, certaines valeurs, l'habitude de certaines formes d'autorité. Il peut ainsi y avoir une articulation plus ou moins ajustée entre les valeurs transmises par la famille et les valeurs que suppose l'école.* » (Chamboredon, Prévot, 1973, p.331). Cette « articulation plus ou moins

ajustée » se retrouve notamment au sein des deux écoles de cette recherche à travers différents enfants scolarisés en leur sein.

Dans la classe unique de la petite école de Cantelle, c'est l'exemple d'un petit garçon de moyenne section que l'on nommera Gaël qui permet de mettre en évidence la présence d'une interférence entre la famille et l'école. Tout d'abord, il est important de poser le cadre de son environnement familial. Premièrement, chez lui, ses parents ne le grondent jamais, et les seules « punitions » qu'il reçoit sont du genre de ne pas avoir droit à son chocolat chaud du soir avant d'aller dormir, punition qu'il a reçu de son père quand l'enseignante lui a demandé de venir le voir le soir après la classe car son fils n'avait pas écouté de la journée et avait été insolent. De même, quand la maîtresse lui a précisé le fait que Gaël était même allé jusqu'à donner des coups de pied à l'ATSEM, il a simplement répondu dans un rire qu'il était exactement pareil quand il avait son âge. Ainsi, on comprend bien que cet enfant de moyenne section ne semble pas confronté à une réelle autorité de la part de ses parents et n'a donc tout simplement pas l'habitude de l'autorité. Ceci se reflète alors au sein de la classe : il profite de cette non-autorité parentale pour faire la même chose à l'école, et il ne comprend alors pas pourquoi l'enseignante et l'ATSEM l'embêtent en le sanctionnant et pourquoi elles ne le laissent pas faire ce qu'il veut quand il veut, comme c'est le cas à sa maison. Il semble ainsi agir à l'école comme il agit avec ses parents car il est habitué à ce fonctionnement qui est lié à sa culture familiale. Ses paroles envers les adultes de la classe traduisent également cela : « *Tu m'embêtes !* », « *C'est pas toi qui décides !* », « *J'ai pas envie !* ». Il semble chercher à commander en permanence, comme il le fait a priori chez lui. D'ailleurs, lorsque l'enseignante explique à sa mère qu'il n'est pas sage en classe et qu'il n'écoute aucun adulte, elle répond dans un premier temps qu'elle ne comprend pas pourquoi il agit comme cela à l'école car il n'est pas aussi turbulent à la maison, puis elle finit par dire que lorsque Gaël fait une bêtise, par exemple lorsqu'il casse quelque chose, elle et son mari ramassent simplement après lui et ne lui disent rien pour éviter une crise de sa part. Ainsi, les parents de cet enfant cherchent à éviter le « conflit » avec leur fils en évitant de le contrarier, ce qui n'est pas le cas en classe, les adultes de la classe ne laissant pas passer ses mauvais comportements, les sanctionnant directement. La culture familiale de Gaël ne lui permet donc pas de faire face à l'autorité de l'enseignante et de l'ATSEM. De plus, sa grande sœur qui est en CM1 dans la classe le défend à chaque fois quand il se fait gronder. Elle le prend dans ses bras et le console en lui disant « *C'est pas grave, tu n'as rien fait* » ou bien parfois en répondant directement à l'adulte qui l'a grondé. Elle est d'ailleurs elle-même très rebelle, répondant facilement et très

souvent aux ATSEM et à la maîtresse pour s'affirmer. Ces deux enfants ont donc la même culture familiale et ont ainsi le même comportement en classe, qui n'est pas en adéquation avec la culture scolaire transmise par l'école. Leur comportement vient alors fragiliser la cohésion entre tous les élèves, car cela crée des conflits au sein de la classe, dégradant le climat de la classe au passage.

Dans la classe de grande section de l'école de Bessac, ce sont les exemples de trois petites filles que nous nommerons Lucie, Coralie et Lali qui mettent également en avant une interférence entre la culture familiale et la culture scolaire. Dans le cas de Lucie, on semble retrouver à peu près le même comportement que celui de Gaël : elle n'écoute pas les adultes de la classe et elle est toujours dans la confrontation avec l'adulte. Ce comportement est le même que celui qu'elle a à la maison avec ses parents comme nous l'a expliqué sa mère à plusieurs reprises lors de discussions notées dans le carnet de terrain. Comme les parents de Gaël, ils semblent ne pas avoir réellement d'autorité sur elle, ils lui offrent tout ce qu'elle veut, ils lui laissent faire ce qu'elle a envie quand elle en a envie et c'est elle qui « fait la loi » à la maison pour reprendre les mots de sa maman. Ainsi, Lucie semble ne respecter aucune règle chez elle et ne pas être confrontée à une véritable autorité de la part de ses parents ce qui se traduit en classe par le non-respect des règles de vie de la classe. Son comportement devient alors très souvent excessif ce qui impacte le climat de la classe qui devient tendu très régulièrement. Ensuite, concernant Coralie et Lali, ce sont deux autres profils de culture familiale qui interfèrent avec la culture scolaire. Dans leurs cas, leurs comportements ne sont pas dans l'opposition et dans la violence mais dans la légitimité de leurs propos. C'est-à-dire que pour elles, ce sont elles qui ont toujours raison et qui savent toujours mieux que tout le monde. Cela se traduit chez leurs parents par la certitude que leur fille respective ne ment jamais : ils ne remettent jamais en cause leur enfant. Cela donne alors lieu à des situations où quand il y a conflit entre un adulte de la classe et leur fille, c'est forcément l'enseignant qui est en tort, même quand tout prouve que c'est bien l'élève qui a menti. Lors de nos observations, ce fut par exemple le cas quand Coralie a raconté à la maîtresse qu'elle avait très mal au ventre, qu'elle avait vomi cette nuit-là et que ses parents avaient dit qu'il fallait qu'elle les appelle si elle avait mal au ventre dans la journée. La maîtresse a appelé les parents en expliquant la situation et le père a répondu sur le coup que leur fille n'avait pas vomi pendant la nuit puis il s'est mis à la défendre en racontant qu'elle avait fait un cauchemar et qu'elle avait sûrement dû croire qu'elle avait vomi pendant son cauchemar. Puis, quand il est venu la chercher, il a encore insisté en disant qu'elle avait dû imaginer le vomissement tout en

précisant qu'elle n'avait pas menti. Le lendemain, la mère est venue à son tour défendre sa fille en disant elle aussi qu'elle n'avait pas menti. En ce qui concerne la classe, cela se caractérise par des paroles de la part de Coralie et de Lali telles que « *à ta place maîtresse je ferais comme ça* », « *c'est faux ce que tu dis* », « *ma maman dit que c'est moi qui ai raison* », « *il faut faire comme je dis car j'ai raison* ». Ainsi, dans le cas de ces deux petites filles, elles semblent habituées à ce que leurs parents les défendent tout le temps et leur disent qu'elles ont raison, ce qu'elles reproduisent à l'école. Elles semblent alors ne pas avoir l'habitude qu'on les contrarie ou qu'on les corrige dans leurs propos, ce qui peut créer des conflits avec les adultes de la classe quand cela se produit. Ces conflits provoquant alors une dégradation du climat de classe et de la cohésion entre les élèves car ceux-ci sont témoins de ces conflits entre ces deux élèves et les différents adultes de la classe.

Chacun de ces enfants semble ainsi avoir une culture familiale qui diffère de celle de l'école, ce qui provoque des interférences entre les deux. Tous les quatre n'ont pas l'habitude d'être grondé ou puni par leurs parents, ce qui fait qu'ils ne réagissent pas très bien lorsque cela se produit en classe. Si on prend l'exemple de Gaël, celui-ci pique une colère dès qu'on le réprimande et refuse d'aller au coin en répondant catégoriquement qu'il n'ira pas. D'ailleurs, pour ne pas y aller, il n'hésite pas à taper l'ATSEM ou bien l'enseignante. L'acceptation de l'autorité est ainsi très difficile pour lui, comme pour les trois filles citées car ils n'ont tout simplement pas l'habitude de l'autorité. Leurs comportements impactent alors également leurs interactions avec les autres élèves. Dans le cas de Lucie, les enfants ne veulent pas jouer avec elle car elle est assez violente dans ses propos et dans ses actes : elle insulte ses camarades, les bouscule, les pince, les tape et leur dit de méchants mots tels que « *tu es nul* », « *tu es pas beau* », « *tu n'as pas d'amis* ». Tout cela refroidit les autres élèves de la classe qui ne veulent ainsi plus passer du temps avec elle que ce soit dans la classe ou bien dans la cour de récréation. La cohésion de la classe entre tous les élèves en est alors affaiblie. On retrouve le même constat avec Gaël. Il perturbe ses camarades lorsqu'ils travaillent en leur disant que leur travail est « *moche* » ou bien encore en le leur déchirant, ce qui crée inévitablement des tensions entre eux. Ce petit garçon n'est alors pas très apprécié par ses pairs, d'autant plus que dans la cour de récréation, son comportement agressif se porte sur tous les élèves de la classe, du plus petit au plus grand. Concrètement, cela se traduit par exemple par le fait qu'étant toujours habitué à avoir ce qu'il souhaite, quand il veut jouer à un jeu auquel un autre élève joue déjà, il va le voir et lui prend directement des mains sans lui demander son accord, pouvant aller jusqu'à le taper pour obtenir ce qu'il désire. Lucie et Gaël

se retrouvent alors souvent seuls dans la cour de récréation car plus aucun élève ne veut jouer avec eux, par rapport à leurs comportements assez violents. Ainsi, lorsqu'une dispute éclate entre les élèves de la classe, c'est la plupart du temps à cause de Lucie dans la classe de grande section de l'école de Bessac et à cause de Gaël dans la classe unique de l'école de Cantelle. En ce qui concerne Coralie et Lali, leurs comportement déclenchent de l'agacement ainsi que de l'énervement chez leurs camarades car elles veulent tout le temps les diriger et faire leur « commandante » car pour elles, c'est elles qui ont toujours raison donc c'est normal et légitime que ce soit elles qui décident les jeux dans la cour de récréation et comment effectuer une consigne dans les travaux en groupe lors des moments de classe. Certains élèves ont alors du mal à jouer et travailler avec elles et se plaignent alors régulièrement de leurs comportements, ce qui affaiblit la cohésion entre tous les élèves de la classe.

Nous remarquons ainsi que les valeurs transmises par les parents respectifs de ces quatre élèves semblent différer de celles transmises par l'école, ce qui amène à des interférences entre les deux au sein de leur classe respective. Une confrontation semble ainsi avoir lieu entre les valeurs familiales portées par ces enfants à l'école, et les valeurs scolaires portées par l'institution scolaire qui sont transmises à tous les élèves de chaque classe de chaque école. Cela est alors préjudiciable pour l'installation d'une bonne cohésion entre tous les enfants de la classe, que ce soit une classe unique ou bien une classe à niveau unique : dans tous les cas, les élèves ayant une culture familiale qui diffère de celle de l'école sont reconnus comme tels par leurs camarades du fait de leurs comportements qui ne donnent pas envie de passer du temps avec eux. Néanmoins, la particularité de la classe unique est que les fratries sont regroupées dans la même classe alors qu'en classe à niveau unique ce n'est pas le cas. Ainsi, en classe unique, la fratrie entière possède la même culture familiale et quand elle diffère de celle de l'école, c'est toute la cohésion de la classe qui en pâtit, alors qu'en classe à niveau unique les grands frères, grandes sœurs, petits frères et petites sœurs n'ont pas d'impact sur la cohésion de classe même s'ils sont dans la même école. C'est le cas avec Gaël et sa grande sœur : elle défend son frère directement dans la classe, ce que l'on ne peut pas retrouver dans une classe à niveau unique. Nous allons voir à présent que cette culture familiale influence également la place du genre à l'école, tout particulièrement dans les interactions entre les élèves d'une même classe.

B) La place accordée au genre : cohésion pour la classe unique et séparation filles-garçons pour la classe à niveau unique :

Dans la classe unique de l'école de Cantelle nous avons onze filles et huit garçons, et dans la classe de grande section de l'école de Bessac nous retrouvons onze filles et douze garçons. Nous pouvons donc dire que le nombre de filles et de garçons est relativement équilibré dans ces deux classes : il n'y a pas de domination d'un sexe sur l'autre par rapport au nombre. Également, les observations effectuées ont semblé montrer qu'il n'existait aucune domination quelconque entre les filles et les garçons, que ce soit dans la classe de Grande Section ou bien dans la classe unique. Par contre, nous n'avons pas observé les mêmes comportements dans les deux classes. En effet, dans l'école de Cantelle, les filles et les garçons se mélangent et jouent ensemble alors que dans la classe de grande section de Bessac, les filles et les garçons ne se mélangent jamais : les garçons jouent de leur côté et les filles du leur. Ainsi, dans le cas de la classe unique, à plusieurs reprises, les filles ont joué avec les garçons au football dans la cour de récréation alors que cela ne s'est jamais produit avec les élèves de Grande Section. Dans l'école de Cantelle, il n'y a donc ni domination ni séparation entre les filles et les garçons, alors que dans l'école de Bessac il n'y a pas de domination mais il existe bel et bien une séparation nette entre les deux sexes.

De ce fait, même si l'on remarque une domination de l'espace de jeu dans l'école de Cantelle par les jeux stéréotypés « garçons » étant donné qu'ils prennent beaucoup plus d'espace que les jeux stéréotypés « filles », cela ne semble pas entraîner pour autant « *la domination de l'espace de jeu par les garçons* » (Duru-Bellat, Van Zenten, 2012, p.229), du fait que les filles jouent également à ces jeux stéréotypés « garçons » avec eux tels que le basketball. En effet, aucune ségrégation sexuelle n'a été observée dans cette école, les filles et les garçons jouant volontiers ensemble s'ils le souhaitent. Par contre, pour la classe de Grande Section, il ne semble pas non plus y avoir de domination de l'espace de jeu par les garçons comme pour la classe unique mais cela pour des raisons différentes. Dans le cas de cette classe, c'est parce que la cour est très grande et que les enseignants ont délimité une zone pour les jeux stéréotypés « garçons » que ces jeux ne prennent pas toute la place dans la cour de récréation et que les filles ont beaucoup d'espace pour jouer à leurs jeux.

Une autre différence entre la classe unique et la classe de Grande Section se porte aussi sur la distinction que font ou pas les élèves par rapport au genre des jeux. Dans la classe unique nous avons vu que les enfants jouent à tous les jeux et ne parlent pas de « jeux pour les filles » et de « jeux pour les garçons » alors que c'est complètement l'inverse dans la classe de

grande section : les filles jouent à leurs « jeux de filles » et les garçons jouent à leurs « jeux de garçons ». Ce sont d'ailleurs les enfants eux-mêmes qui emploient ces mots-là quand ils jouent dans la cour de récréation des maternelles. Ainsi, autant les élèves de la classe unique ne font pas vraiment de distinction par rapport au genre des jeux, autant c'est complètement le cas pour les enfants de la classe de Grande Section. Pour l'école de Cantelle, cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'ils ne sont pas beaucoup d'élèves de base dans la classe. De ce fait, pour reprendre l'exemple du football, les garçons ne sont pas assez nombreux pour former deux équipes pour jouer, du coup cela les arrange que les filles jouent avec eux. Problème qui ne se pose pas dans l'école de Bessac : les garçons n'ont pas « besoin » des filles pour pouvoir faire une partie de football avec deux équipes ou bien pour tout autre jeu stéréotypé pour « garçons ».

Également, l'enseignante de la classe unique semble veiller à ne pas faire elle-même de distinction entre les filles et les garçons. Pour cela, elle fait preuve de neutralité par rapport au sexe des élèves et du genre. Par exemple, pour Noël, l'école avait reçu deux trottinettes pour les maternelles : une bleue et une rose. Quand certains enfants ont commencé à dire que la bleue était que pour les garçons et la rose que pour les filles, elle est tout de suite intervenue en leur expliquant que les garçons pouvaient très bien faire de la trottinette rose et les filles de la trottinette bleue, en précisant que ce n'était qu'une couleur. Dans la classe de Grande Section par contre, l'enseignant ne semble pas faire vraiment attention à cela. Par exemple, quand ils ont ouverts les cadeaux pour Noël, il n'avait pas hésité à dire que le garage de voitures était pour les garçons et les poupées pour les filles. Ainsi, les enfants sont habitués à cette distinction du genre fille-garçon et cela se retrouve alors dans leurs comportements, notamment lors du moment d'accueil le matin : les filles jouent à la dinette et à la poupée et les garçons jouent au garage de voitures. Ces élèves de Grande Section semblent donc avoir bien intégrés la différence entre le genre féminin et le genre masculin : ils déterminent alors les jeux selon le genre qui leur est couramment associé, association qui est caractéristique de stéréotypes bien ancrés dans la société. On peut ici faire le lien avec les représentations de la société que celle-ci donne à voir par rapport au genre. En effet, au quotidien, dans les médias par exemple, on rapproche la couleur rose aux filles et la couleur bleu aux garçons. De plus, lors des fêtes qui rythment une année civile telles que Noël ou bien Pâques, une distinction fille-garçon est faite dans les prospectus des différents magasins : la page de jouets pour les filles est rose et celle des garçons est bleue lors de la période de Noël et pour Pâques, les œufs en chocolat des garçons sont bleus et les œufs en chocolat des filles sont en rose. C'est tout

simplement un construit social avec lequel les enfants grandissent dans leur vie de tous les jours : en effet, dans la société en général, l'enfant voit bien qu'une différenciation sexuée est faite entre les filles et les garçons. Nous retrouvons ainsi dans la société la présence de stéréotypes sociaux sexués que les enfants intériorisent dès leur plus jeune âge. Par la suite, ils agissent alors en fonction d'eux, étant donné qu'ils en sont totalement imprégnés.

De plus, la socialisation familiale, et donc la culture familiale de chaque élève, joue également un rôle important dans la reproduction des rapports sociaux de sexe étant donné que, comme l'a expliqué la sociologue Marie Duru-Bellat, « *la famille est censée préparer au mieux ses garçons/ses filles à jouer leurs rôles de sexe, dès leur vie d'enfant puis dans leur vie adulte* » (Duru-Bellat, 2008, p.133). En effet, c'est au sein de leur cercle familial que les enfants vont être confrontés dès leur plus jeune âge à l'existence de différences entre les rôles féminins et les rôles masculins. Celles-ci vont alors s'inscrire dans l'habitus des enfants au fur et à mesure que leur famille persistera à bien leur montrer la distinction entre ce que doit faire un garçon et ce que doit faire une fille. Dans l'école de Cantelle, cela s'observe notamment lorsque les élémentaires s'occupent des maternelles : on remarque que ce sont le plus souvent les filles qui prennent soin des maternelles en jouant comme le rôle de grande sœur ou bien même parfois celui de « maman » auprès d'eux. Par exemple, les filles de CM1 et de CM2 prennent souvent elles-mêmes l'initiative d'aller fermer le blouson d'un élève de maternelle quand il fait froid, leur expliquant que c'est important de le fermer pour ne pas attraper froid. De plus, c'est surtout les filles qui ont un petit frère ou une petite sœur qui le font du fait qu'elles sont sans doute déjà habituées à le faire chez elles. Par contre, étant donné que dans la classe à niveau unique de Bessac tous les élèves ont le même âge, nous n'observons pas cela. Ainsi, par exemple, les filles de Grande Section qui savent lacer leurs chaussures n'aident pas les élèves qui n'y arrivent pas.

Il est donc évident que le genre n'a pas la même place dans la classe de Cantelle que dans la classe de Bessac : dans la première classe il est source de cohésion entre les deux sexes tandis que dans la seconde il entraîne une séparation des filles et des garçons. En effet, dans la classe unique les garçons et les filles jouent tous ensemble, ne font pas de distinction par rapport au genre des jeux et donc jouent ensemble à tous les jeux et de plus, l'enseignant ne fait aucune distinction de sexe ou bien de genre ce qui favorise une cohésion entre les deux sexes. Au contraire, dans la classe de Grande Section, les filles et les garçons ne jouent pas ensemble ce qui met en avant une séparation entre les deux sexes mais également une distinction par rapport au genre des jeux : les garçons jouent aux voitures et les filles à la

poupée. De plus, l'enseignant semble alimenter cette distinction entre les filles et les garçons dans ses paroles et ses actes. Cela montre ainsi que le genre peut entraver la bonne cohésion entre tous les élèves d'une classe s'il entraîne une séparation entre les deux sexes.

C) Le handicap : élément d'une violence symbolique subie dans les deux types de classe :

Comme l'explique la sociologue Myriam Winance à travers ses recherches, « *pour le sens commun, une personne handicapée est une personne qui n'est pas valide, ou, plus précisément, qui n'est pas « normale »* » (Winance, 2004, p.201). Reprenons alors tout d'abord la définition du handicap donnée par cette sociologue pour introduire cette sous-partie sur le facteur handicap et bien comprendre l'intérêt de se pencher sur ce facteur dans notre étude sur la cohésion entre les élèves d'une classe : « *La notion de « handicap » désigne un écart (un déficit) par rapport à une norme d'intégration sociale, écart provoqué par la possession d'une déficience* » (Winance, 2004, p.202), cet écart étant « *un « écart négatif » par rapport à une norme sociale prédéfinie* » (Winance, 2004, p.208). On comprend ainsi pourquoi le handicap d'un enfant – peu importe qu'il soit d'ordre mental, sensoriel, physique ou bien encore psychique – peut être un « obstacle » à la bonne intégration de cet élève en situation de handicap au sein de l'école, de sa classe et donc parmi ses camarades, car il n'apparaît pas comme « normal » à leurs yeux mais comme « différent ». Cet enfant peut ainsi être victime de moqueries de la part de ses pairs ou bien encore de mots blessants visant son handicap. Néanmoins, les élèves qui sont acteurs de ces violences verbales ne se rendent pas forcément compte du mal qu'ils font à leur camarade car pour eux, c'est juste quelque chose de « marrant » ou bien un « jeu » et leur but n'est pas forcément de directement blesser leur camarade, mais juste de rigoler. On peut alors rattacher cela à la notion de violence symbolique établie par le sociologue Pierre Bourdieu. La présence au sein de l'école et plus particulièrement au sein de la classe de cette violence symbolique par rapport au handicap d'un élève peut alors s'expliquer par la notion de stigmatisme définie par Erving Goffman et que Myriam Winance a rapproché à la notion de handicap. En effet, « *une personne est stigmatisée du fait de la possession d'une caractéristique jugée négativement par référence aux normes sociales* » (Winance, 2004, p.202) et une personne stigmatisée est donc un « *individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société* » (Winance, 2004, p.207). On peut donc transférer cela à la petite société qu'est l'école pour reprendre les mots du sociologue Emile Durkheim : l'élève en situation de handicap est stigmatisé par ses camarades à cause de son handicap et de ce fait, n'est pas

entièrement accepté par eux au sein de la classe ce qui impacte donc la bonne cohésion entre tous les élèves de cette classe. Présentons alors les deux enfants en situation de handicap que nous avons rencontrés dans les deux écoles sélectionnées pour notre recherche.

Premièrement, concernant la classe unique de l'école de Cantelle, on retrouve en son sein une élève de CM1 qui est née avec une maladie l'empêchant de grandir, nous la nommerons Alice. Cet enfant est bien intégrée auprès de ses camarades de l'élémentaire qui font tous preuve de gentillesse et d'entraide envers elle. Par exemple, lorsque dans la cour de récréation ils décident de jouer aux chevaux en les imitant et, pour l'occasion, d'installer comme un parcours de sauts d'obstacles qu'ils devront sauter tels de vrais chevaux, ils font toujours attention à installer des barres pas trop hautes pour qu'elle puisse sauter également avec eux. De plus, dès qu'elle arrive à sauter une barre un peu plus haute, ils l'encouragent et la félicitent pour la soutenir, ce qui montre bien l'entraide qui existe entre eux. Ses camarades savent qu'elle a une maladie qui l'empêche de grandir et qu'« elle n'y peut rien », pour reprendre les mots d'un de ses pairs qui a expliqué sa maladie lors d'une discussion dans la cour de récréation. Ce qui sous-entendait que ce n'était pas sa faute, d'où le fait qu'ils l'aidaient comme ils le faisaient. Néanmoins, avec les maternelles, il y a parfois quelques soucis, surtout avec le petit Gaël, élève en moyenne section, qui dépasse Alice par la taille alors qu'elle est en CM1. De ce fait, pour lui, Alice est une « petite » et pas une « grande », dans le sens où pour les élèves de cette école, les petits sont les maternelles et les grands sont les élémentaires. Ainsi, quand ils doivent se ranger pour aller à la cantine, Gaël refuse que Alice lui prenne la main alors que la règle est que les grands doivent prendre la main d'un petit pour aller jusqu'à la cantine. Mais comme elle est petite par la taille, pour lui, ce n'est pas une grande, ce qui fait qu'il semble associer le fait d'être grand avec la taille de la personne. Ainsi, il rejette souvent Alice, la blessant et lui faisant du mal par ses mots et son comportement assez durs envers elle. Néanmoins, il n'a pas conscience de ce qu'il fait : c'est le principe de la violence symbolique.

Ensuite, concernant l'école de Bessac, dans la classe de Grande Section est scolarisé un petit garçon de 5 ans que l'on nommera Rémi. Cet enfant est atteint de troubles du comportement engendrant des réactions de sa part qui n'apparaissent pas comme « normales » pour ses camarades. C'est le cas par exemple quand il se met à faire des bruits d'animaux avec sa bouche ou bien quand il touche les cheveux des filles de la classe avec insistance. Il a également des troubles du langage ce qui fait qu'on ne le comprend parfois pas très bien. Ses camarades le rejettent alors très fréquemment, ne voulant pas jouer avec lui dans la cour de

récréation et ne voulant pas non plus travailler avec lui en classe quand il faut réaliser une tâche en binômes. Par exemple, lors de l'activité acrosport, il fallait que les élèves se mettent par deux, et aucun enfant n'a voulu se mettre avec lui, refusant de suite sa proposition de binôme. Cela a été la même chose pour la danse. Petit à petit, Rémi a commencé à refuser de participer aux activités en binômes, prétextant être fatigué. Mais en discutant avec lui, il nous a expliqué qu'il n'aimait pas travailler avec ses camarades car ils n'étaient pas gentils avec lui et ne voulaient pas être avec lui. Il a donc conscience de ce rejet dont il est victime de la part de ses pairs. Seule la petite Lucie, dont nous avons parlé précédemment, accepte de se mettre en binôme avec lui, du fait que personne ne veut se mettre avec elle également, par rapport à son comportement décrit plus haut. Ils sont donc tous les deux rejetés par leurs camarades mais il existe une certaine cohésion entre eux deux. Concernant les autres élèves de la classe, ils semblent ne s'intéresser vraiment à lui que par intérêt. C'est par exemple le cas quand il faut se mettre en rang. En général, personne ne veut lui tenir la main, sauf quand c'est à son tour de prendre le ballon dans le rang pour le descendre dans la cour de récréation. Ce rejet, Rémi le ressent et s'en rend compte. Un échange un matin avec sa mère a permis d'en avoir la confirmation. Elle a en effet expliqué que Rémi lui avait dit que ses camarades n'étaient pas gentils avec lui et ne voulaient pas jouer avec lui. Ce petit garçon est donc victime de violences symboliques subies de la part de ses pairs par rapport à son handicap, ces derniers semblant ne pas se rendre du tout compte de l'impact de leurs actes sur Rémi.

De plus, « *dans la mesure où le normal est prédéfini par les catégories et les cadres sociaux, la personne sait ce qu'est le normal et par conséquent, sait si elle est normale (c'est-à-dire conforme aux normes) ou non* » (Winance, 2004, p.209) pour reprendre les explications de la sociologue Myriam Winance à ce sujet. Dans le cas de notre étude, nous sentons bien qu'Alice, déjà à son âge, sait qu'elle n'est pas comme les autres et qu'elle est différente. D'ailleurs, le regard d'autrui compte déjà beaucoup pour elle. Ceci se ressent encore plus quand elle rencontre d'autres enfants extérieurs à son école. Par exemple, lorsqu'ils vont au gymnase retrouver les élèves de deux autres écoles, elle prend peur et panique, ne voulant pas participer aux jeux, et cela à chaque fois. La maîtresse devait alors la rassurer pour qu'elle accepte de participer et encore une fois, l'entraide de ses camarades s'est vue car ils sont restés près d'elle pendant toute la durée de la rencontre. Par contre, dans le cas de Rémi, celui-ci ne semble pas se rendre compte qu'il n'est pas « normal » aux yeux de ses camarades, ce qui peut s'expliquer par son jeune âge (5 ans). Il n'a pas encore conscience du regard des autres enfants sur lui, même s'il se rend compte qu'ils le repoussent souvent en ne voulant pas

jouer avec lui comme nous l'avons vu. De même, il ne semble pas faire le lien entre ce rejet de la part de ses pairs et son handicap, étant donné qu'il n'a pas conscience d'en avoir un.

Egalement, la sociologue Myriam Winance explique que quand « *le stigmaté est visible, l'individu est discrédité. La difficulté est alors, pour cet individu, de gérer l'impression qu'il donne de lui-même et d'essayer de réduire la tension créée par son stigmaté, cela afin d'être accepté par les normaux. L'individu discrédité cherche à « couvrir » son stigmaté, à atténuer les effets qu'il produit sur et dans l'interaction pour être « le plus normal possible » » (Winance, 2004, p.208). Dans le cas d'Alice, quand Gaël ne l'écoute pas ou bien ne veut pas lui prendre la main pour se ranger, elle le force à l'écouter ou à lui prendre la main. À travers ce comportement, on sent alors qu'elle a besoin d'affirmer son autorité de « grande » auprès de Gaël, autorité qui n'est pas remise en question par Gaël pour les autres grands. On remarque d'ailleurs qu'en général, elle aime bien affirmer son autorité auprès de tous les « petits », surtout dans la cour de récréation, lieu où elle adore jouer à la maîtresse ou bien à la maman avec les maternelles. Ces jeux lui permettent ainsi de prendre le rôle de « grande » et de faire respecter son « autorité » par la même occasion. Dans le cas de Rémi, comme il ne se rend pas compte qu'il est « différent » aux yeux de ses camarades par rapport à son handicap comme nous venons de le voir, il ne semble pas chercher à « couvrir son stigmaté » dans les interactions qu'il a avec ses pairs car il n'a pas conscience d'en avoir un. Même si encore une fois, il ressent le rejet de ses camarades et cherche à avoir leur affection de temps en temps en leur donnant par exemple le ballon avec lequel il est en train de jouer ou bien le vélo qu'il est en train d'utiliser.*

Ces violences symboliques subies par ces deux élèves dans ces deux écoles distinctes ressortent la plupart du temps lors des moments d'échange dans la classe entre tous les élèves, quand l'enseignant leur permet de parler tous ensemble de ce qu'ils ressentent. Dans l'école de Cantelle où l'on retrouve Alice, c'est lors des conseils de classe que les enfants s'expriment. Les violences symboliques refont alors surface et les enfants se rendent ainsi compte du mal que peuvent ressentir leurs camarades suite à leurs mauvais comportements envers autrui. Dans l'école de Bessac, c'est quand l'enseignant prend un moment pour demander aux élèves si quelque chose ne va pas, lors d'un regroupement par exemple, que les enfants s'expriment et disent ce qui leur a fait du mal. Dans ces moments-là, dans l'école de Cantelle comme dans l'école de Bessac, les élèves racontent les paroles ou bien les actes qui leur ont fait du mal et expliquent pourquoi. Il peut alors y avoir un échange entre la personne victime de la violence et celle ayant été la cause de la violence subie. Lors de ces moments,

les élèves prennent également conscience que des paroles prononcées, des rejets ou bien encore des mises à l'écart sont bel et bien des violences qui ne se voient pas forcément de l'extérieur, mais qui peuvent provoquer un grand mal à l'intérieur des enfants qui sont victimes de ces comportements. Ainsi, les élèves comprennent alors que ce n'est pas parce que eux n'ont pas l'impression de faire du mal à leurs camarades, qu'en réalité ils n'en font pas. Ces échanges permettent alors de réguler la cohésion entre les élèves en leur permettant d'exprimer leur ressenti et de mettre des mots sur les choses qui ne vont pas afin de trouver une solution pour que cela ne se reproduise plus. Ces moments semblent donc importants pour permettre la pérennité d'une bonne cohésion entre les élèves d'une classe, notamment par rapport aux enfants en situation de handicap victimes de violences symboliques parfois au quotidien.

Dans le cas d'Alice, nous pouvons dire qu'elle a de la « chance » car elle est soutenue dans l'école par quasiment tous ses camarades. Mais on peut très bien imaginer qu'à l'entrée au collège, lors du passage en 6^{ème}, cela risque d'être plus compliqué pour elle car il y a des chances qu'elle subisse encore plus de violences symboliques, ou non symboliques, du fait que les élèves qu'elle va côtoyer tout au long du collège puis du lycée seront plus âgés et auront peut-être conscience que leurs mots et leurs actes sont blessants. Cela posera alors sûrement des problèmes par rapport à son intégration dans son groupe de pairs. D'ailleurs, elle-même dit ne pas être pressée d'aller au collège, voulant rester dans cette petite école de Cantelle « encore longtemps longtemps longtemps », pour reprendre ses propres mots. De plus, elle va passer d'une petite structure scolaire assez « familiale » à une grande structure telle que peut l'être un collège et sera alors confrontée à beaucoup d'enfants, situation à laquelle elle n'est pas vraiment habituée. Le changement risque ainsi d'être difficile pour elle par rapport à son handicap. Pour le cas de Rémi, on risque de retrouver le même scénario lorsqu'il va grandir. Premièrement, il finira sûrement par prendre complètement conscience du regard de ses camarades sur lui par rapport à son handicap, et du fait qu'il ne le considère pas comme « normal » mais « différent ». Dans un second temps, il cherchera alors probablement, comme l'a fait Alice, à « couvrir » le plus possible sa « différence » lors des différentes interactions pour être intégré dans son groupe de pairs.

À travers cette analyse de la place du handicap dans la cohésion entre les élèves d'une même classe, nous nous sommes bien rendus compte que celui-ci a un impact sur celle-ci, favorable ou bien défavorable. Dans le cas de l'école de Cantelle, le handicap d'Alice semble renforcer la cohésion entre les élèves de l'élémentaire mais il provoque des difficultés par

rapport aux maternelles, notamment par rapport au petit Gaël. L'âge des élèves semble donc entrer en compte dans « l'acceptation » du handicap. C'est d'ailleurs une particularité de la classe unique, étant donné que des enfants de 3 à 10 ans se côtoient au quotidien dans une seule et même classe. L'école de Bessac vient d'ailleurs consolider l'impact de ce facteur de l'âge, étant donné que l'on remarque que les élèves de Grande Section rejettent Rémi par rapport à son handicap. Ainsi, dans ce cas, le handicap de l'enfant ne permet pas de renforcer la cohésion entre les élèves de la classe. Néanmoins, nous ne pouvons pas déterminer si le facteur handicap est plus favorable dans une classe unique que dans une classe à niveau unique étant donné qu'il y a ce facteur de l'âge qui entre en compte. Pour cela, il aurait fallu étudier une classe à niveau unique de CM1 avec un élève en situation de handicap en son sein pour voir si les élèves faisaient preuve d'entraide envers cet enfant ou non. Nous pouvons néanmoins mettre en avant le fait que Alice est soutenue par ses pairs de l'élémentaire, du CP au CM2, ce qui est une particularité propre à la classe unique.

Pour finir, il semble important de souligner le fait que de prendre le temps d'instaurer des moments d'échange et de discussion entre les élèves par rapport aux violences que subissent les enfants en situation de handicap de la part de leurs camarades, permet de leur montrer que ces actes sont méchants et vraiment blessants pour la personne qui en est le destinataire et que ce sont bel et bien des violences. Dans un premier temps, cela leur permettra ainsi d'en avoir conscience et dans un second temps, il est bon d'espérer que cela permettra de stopper ces violences au fur et à mesure que les enfants seront sensibilisés à cette question du handicap.

Conclusion

L'Education Nationale a pour objectif d'instaurer un climat scolaire serein au sein de chaque école et de chaque classe du territoire français. Pour cela, nous avons vu que cela passait entre autres choses par l'installation et la pérennité d'une bonne cohésion entre les élèves. Grâce à notre étude et aux observations effectuées, nous avons pu constater que plusieurs facteurs pouvaient impacter favorablement ou bien défavorablement cette cohésion et que le type de classe pouvait également avoir une influence.

Tout d'abord, nous avons vu que chaque école a une organisation spatiale qui lui est propre et qui est intrinsèquement liée à la taille des locaux, qui elle-même est induit par le nombre de classes composant l'école, ce qui impacte alors les types de classes formés en son

sein. Ainsi, nous avons vu que la taille des locaux d'une école a un impact sur la cohésion des élèves de l'école car plus les locaux sont grands et moins les élèves se connaissent vraiment car ils se voient moins souvent, d'autant plus quand les espaces sont délimités et séparent les élèves. Il semblerait donc que, par son organisation spatiale, une école avec une petite structure et très peu de classes engendrerait de base une meilleure cohésion entre tous les élèves de l'école qu'une école avec une grande structure composée de beaucoup de classes. Puis, concernant l'organisation temporelle de chaque classe, nous avons pu voir que celle-ci induit des moments où les élèves sont séparés et des moments où ils sont tous ensemble. Dans le cas de la classe unique de Cantelle, nous avons vu que séparément comme ensemble, les élèves font preuve d'entraide et de solidarité et que cela est motivé par le processus de socialisation des motivations, processus qui n'a pas été observé dans la classe de Grande Section de Bessac. Ainsi, nos observations n'ont témoigné d'aucune véritable cohésion entre les élèves de Grande Section, que ce soit séparément ou bien tous ensemble. Dans ce cas, il semblerait donc que la classe unique permette une meilleure cohésion entre les élèves que la classe à niveau unique, par rapport à l'organisation spatiale de l'école et à l'organisation temporelle de la classe.

Puis, concernant la culture scolaire transmise par l'enseignant, nous avons vu que cela représente un facteur important par rapport à la cohésion entre les élèves car elle doit porter sur le développement d'une certaine solidarité et d'une certaine entraide pour qu'une bonne cohésion puisse apparaître et se stabiliser entre les élèves. Par rapport à ce facteur, le type de classe ne semble donc pas avoir un véritable impact étant donné que cela semble plutôt être directement lié au choix de l'enseignant par rapport à ce facteur de transmission de culture scolaire. Nous avons également vu que le choix de l'enseignant par rapport aux règles de vie de la classe qu'il souhaite mettre en place dans sa classe a de même son importance. En effet, pour que celles-ci soient un atout pour l'installation d'une bonne cohésion entre les élèves, il faut que certaines d'entre elles montrent aux élèves comment ils doivent interagir entre eux.

Pour finir, concernant la culture familiale des élèves, nous nous sommes rendu compte que des interférences pouvaient exister avec la culture scolaire transmise à l'école par l'enseignant, ce qui pouvait alors être préjudiciable pour l'installation d'une bonne cohésion entre les élèves, et cela peu importe le type de classe car dans tous les cas, les enfants dont la culture familiale interfère avec celle de l'école sont rejetés ou mis de côté par leurs camarades de classe. De même, notre étude a mis en avant le fait que le genre pouvait influencer négativement la cohésion entre les élèves si celui-ci entraînait une séparation entre les deux sexes. Nous savons alors que cela dépend de l'interprétation que les élèves se font du genre et

s'ils effectuent une séparation nette entre les deux, mais que cela dépend également de la vision et du comportement que l'enseignant a lui-même vis-à-vis du genre. Néanmoins, suite à notre étude, nous ne pouvons pas véritablement déterminer si le type de classe a une quelconque influence sur le facteur du genre par rapport à la cohésion entre les élèves. Et enfin, concernant le handicap, celui-ci impacte bel et bien la cohésion entre les élèves en provoquant un rejet de la personne en situation de handicap de la part de ses camarades. À travers nos observations, il semble alors que ce soit l'âge des élèves qui provoque ce rejet : plus les élèves sont jeunes et plus ils rejettent la personne en situation de handicap. Concernant l'impact du type de classe sur l'acceptation ou le rejet du handicap, nous ne pouvons pas savoir s'il existe ou pas car pour cela il aurait fallu comparer avec d'autres classes à niveau unique avec un niveau de Cycle 3.

En définitive, par le biais de tous ces éléments de réponse de notre étude, nous pouvons dire que la cohésion entre les élèves peut être entravée par différents facteurs tels que la culture familiale, le genre et le handicap, mais également que ces facteurs sont eux-mêmes liés à plusieurs éléments qui sont la structure de l'école et le type de classe mais également les élèves et les enseignants. Et globalement, concernant les deux classes étudiées, nous pouvons dire qu'il existe une véritable cohésion entre les élèves de la classe unique mais que pour la classe à niveau unique, il n'y a pas vraiment de cohésion entre les élèves.

Pour affiner au mieux cette étude, il aurait été pertinent et intéressant d'élargir les observations effectuées à d'autres classes uniques, mais également à d'autres classes à niveau unique avec des niveaux appartenant au Cycle 2 et au Cycle 3 pour observer véritablement l'impact de l'âge sur les différents facteurs sélectionnés, mais également sur la cohésion entre les élèves en général et bien voir ce qui découle directement du type de classe.

Bibliographie

- Ouvrages :
 - ARBORIO, Anne-Marie. FOURNIER, Pierre. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. 2^{ème} édition. Barcelone, Armand Colin, 2008. Chapitre 2, L'enquête de terrain, pp. 24-44.
 - BOURDIEU, Pierre. « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée ». In DEAUVIEAU, Jérôme. TERRAIL, Jean-Pierre. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, La Dispute, « L'enjeu scolaire », 2007. pp. 19-26.

- BULLE, Nathalie. *Sociologie et éducation*. Paris, PUF, 2000. Chapitre 2, Éducation et action sociale : fondements théoriques, pp. 69-74.
- DEPELTEAU, François. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec, De Boeck Université, 2009.
- DUBET, François. DURU-BELLAT, Marie. VERETOUT, Antoine. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil, 2010. Chapitre 3, Caractériser les systèmes éducatifs, pp. 78-84.
- DURKHEIM, Emile. *Education et Sociologie*. Paris, PUF, 1992 [1922].
- DURU-BELLAT, Marie. VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école. 4^{ième} édition*. Paris, Armand Colin, 2012. Chapitre 9, L'expérience des élèves, pp. 228-236.
- GASPARINI, Rachel. « Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales ». In SIROTA, Régine (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, PUR, « Le sens social », 2006. pp. 225-232.
- Articles de revue :
 - CHAMBOREDON, Jean-Claude. PREVOT, Jean. « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». In *Revue française de sociologie*. 1973, vol. 14, n°3, pp. 295-335. [en ligne]. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_3_2215. (consulté le 25/09/2018)
 - DARMON, Muriel. « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », In *Sociétés & Représentations*, 2001/1, vol. 11, pp.515-538. [en ligne]. Disponible sur : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SR_011_0515. (consulté le 04/12/2018).
 - DEBARBIEUX, Eric. « Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques ». In *Education & Formations*. 2015, n°88-89. [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/62/8/depp-2015-EF-88-89-climat-scolaire-definitions-effets-politiques-publiques_510628.pdf. (consulté le 02/09/2018).

- DURU-BELLAT, Marie. MONS, Nathalie. BYDANOVA, Elizaveta. « Cohésion scolaire et politiques éducatives ». In *Revue française de pédagogie*. 2008, n°164, pp. 37-54. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-3-p-37.htm>. (consulté le 02/11/2018).
- DURU-BELLAT, Marie. « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? ». In *Travail, genre et sociétés*. 2008/1, n°19, pp. 131-149. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>. (consulté le 07/10/2018).
- JELLAB, Aziz. « Apprentissages et climat scolaire, une relation à (re)penser ». In *La Revue de la vie scolaire*. 2014, n°191. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/parole-dexpert-apprentissages-et-climat-scolaire-une-relation-a-repenser.html>. (consulté le 02/09/2018).
- WINANCE, Myriam. « Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions ». In *Politix*. 2004, vol. 17, n°66, pp. 201-227. [en ligne]. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_2004_num_17_66_1022. (consulté le 25/09/2018).
- Pages WEB :
 - CANOPE. *Climat Scolaire*. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>. (consulté le 07/11/2018).
 - EDUCATION NATIONALE. *Climat scolaire et prévention des violences*. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>. (consulté le 07/11/2018).

Annexes

Trois comptes rendus du carnet de terrain utilisé pour les observations effectuées dans l'école de Bessac.

- *Annexe n°1 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 30 novembre 2018.*
- *Annexe n°2 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 25 janvier 2019.*
- *Annexe n°3 : Compte rendu du carnet de terrain du jeudi 21 mars 2019.*

Annexe n°1 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 30 novembre 2018.

- Organisation spatiale de l'école :
 - 10 classes / 212 élèves : 2 classes de Très Petite Section, Petite Section et Moyenne Section avec 19 élèves en tout dans chacune ; 1 classe de Grande Section avec 23 élèves ; une classe de Grande Section et de CP avec 20 élèves ; une classe de CP avec 16 élèves ; 3 classes de CE1 et de CE2 avec 22 élèves dans chacune d'elles ; une classe de CM1 avec 24 élèves ; une classe de CM2 avec 25 élèves.
 - Locaux très grands : deux cours de récréation (maternelles / élémentaires), une salle de motricité pour les maternelles, 10 salles de classe (une pour chaque classe), une salle de sieste pour les maternelles (Petite Section / Moyenne Section), une cuisine, une cantine, une salle pour les ATSEM, le bureau du directeur, la salle des professeurs, une salle informatique, une salle de rangement pour le matériel de nettoyage, une salle de rangement pour tout le matériel de sport.
 - Espaces délimités : une cour de récréation que pour les maternelles et une autre que pour les élémentaires, ils n'ont pas le droit de se mélanger pendant la récréation par mesure de sécurité.
 - Les élémentaires et les maternelles ne semblent jamais se côtoyer dans l'espace de l'école.

- Organisation temporelle de la classe :
 - 3 groupes de couleurs de 7-8 élèves chacun qui sont fixes sur l'année. Ils servent notamment pour les ateliers de la matinée : chaque groupe passe sur les trois ateliers mis en place par l'enseignant.
 - Lors des regroupements en début et en fin de matinée les élèves sont tous ensemble au coin regroupement qui se compose de 4 bancs disposés face à un tableau et à la chaise où s'assoit l'enseignant. L'après-midi les élèves se regroupent également à cet endroit tous ensemble.
 - En fin d'après-midi ils vont tous ensemble faire le sport dans la salle de motricité ou bien dans la cour de récréation ou au gymnase.

- Culture scolaire / règles de vie de la classe :
 - Les élèves sont très centrés sur eux-mêmes : ne font pas attention à leurs camarades.
 - Les élèves semblent comme juxtaposés les uns à côté des autres.
 - Pas de culture scolaire basée sur l'entraide et sur la solidarité aux premiers abords. À observer par la suite.
 - Les règles de vie de la classe ont été élaborées avec les élèves : ils ont listé les choses importantes et les ont mimées pour que l'enseignant les photographie, puis ils les ont collées sur une affiche en indiquant en dessous de chaque photo le comportement qu'ils avaient mimé.
 - Les règles de vie de la classe sont accrochées sur un des murs de la classe de sorte à ce qu'elles soient visibles par tout le monde, de tous les endroits de la classe. Chaque groupe de couleur a signé en dessous de l'affiche pour montrer qu'ils sont d'accord avec les règles choisies. À voir s'ils les respectent.

- Culture familiale :
 - Difficulté avec Lucie par rapport à son comportement en classe envers les adultes et ses camarades : culture familiale entre en compte ? Discussion avec sa mère semble pencher vers cela mais à vérifier. Propos de la maman : « *Elle a tout ce qu'elle veut à la maison, elle n'est vraiment pas contrainte de quoi que ce soit.* ».
 - Lucie semble mise à l'écart par ses camarades en classe et dans la cour de récréation : joue toute seule dans la cour et se plaint que personne ne veut jouer avec elle : « *Personne veut de moi* ».
 - Coralie et Lali semblent poser problème auprès des autres élèves par rapport à leur comportement de « commandante ».

- Le genre :
 - Les jeux de ballons sont délimités sous le préau. Il reste beaucoup de place à côté pour que les filles puissent jouer à leurs jeux. Quand il pleut, pas de jeux de ballon pour libérer le préau.
 - A l'accueil, les filles jouent au poupon et à la dinette et les garçons aux petites voitures. Aucun mélange ? Séparation des sexes ?
 - Dans la cour de récréation, les garçons jouent au football et les filles discutent sur un banc. Les filles ne jouent pas au football ?

- Le handicap :
 - Rémi âgé de 5 ans a des troubles du comportement et a tendance à faire des bruits d'animaux avec sa bouche. Il a une AVS pour l'aider.
 - Rémi semble rejeté par ses camarades, à vérifier.
 - Lors de l'acrosport, personne n'a voulu se mettre en binôme avec lui pour réaliser des figures.

Annexe n°2 : Compte rendu du carnet de terrain du vendredi 25 janvier 2019.

- Organisation spatiale :
 - Les élémentaires ne vont jamais dans l'espace du bas où il y a les deux classes de Petite et Moyenne Section ainsi que la salle de sieste et la salle des ATSEM : espace clairement dominé par les maternelles où les élémentaires ne vont jamais.
 - Également, les maternelles ne vont jamais dans l'espace du haut où on retrouve les classes du CP au CM2 : seule exception la classe de Grande Section qui est en haut par choix du directeur qui ne voulait pas aller en bas avec les autres maternelles car selon les années cette classe est aussi composée de CP. Cet espace est donc dominé par les élémentaires.
 - À la cantine également ils ne se mélangent pas : différents services, les maternelles passent avant les élémentaires.
- Organisation temporelle :
 - Lors de l'activité devinette du matin qui se passe toujours avec tous les élèves, ces derniers ne semblent toujours pas faire preuve d'entraide, ils ne cherchent toujours pas à réussir ensemble. Toujours pas la sensation d'appartenir à un groupe-classe apparemment. Plusieurs enfants répètent le mot « chien » sans s'en rendre compte, même quand l'enseignant leur dit que ce mot a déjà été dit et qu'il leur rappelle de bien écouter ce que disent les copains. Certains élèves se bornent toujours sur leurs réponses : « *Mais c'est la vache !* », « *Je suis sûre j'ai raison écoutez-moi !* ». Pareil lorsque deux enfants ont la même idée, ils se provoquent mutuellement alors qu'ils sont tous ensemble pour trouver la réponse : « *Tu m'as copié !* », « *C'est mon idée !* ». De même quand un élève propose quelque chose qui leur semble insensé, ils se moquent de lui au lieu de

l'aider à comprendre pourquoi ce n'est pas possible : « *Mais t'es nul c'est pas ça !* », « *C'est pas possible ce que tu dis !* ».

- L'entraide et la cohésion au sein du groupe-classe ne se perçoit toujours pas. À voir si cela évolue par la suite.
 - Lors d'un atelier de la matinée où les élèves étaient par groupe de couleur, l'enseignant a proposé une activité lors de laquelle les élèves devaient trouver un moyen de trier des cartes selon un critère commun (soit la taille, la quantité, la couleur ou la forme). Pour cette activité, ils étaient par 4, le but étant de travailler l'entraide entre eux. Sur la matinée, j'ai pu observer 6 groupes de 4 élèves au total. Sur ces 6 groupes, seul un groupe a réussi à réaliser l'activité car ils ont compris qu'il fallait qu'ils se mettent d'accord dès le début pour y arriver. Ils ont choisi de partir sur le critère de la couleur, l'un d'eux a mis sur la table une carte de chaque couleur puis chacun a posé au bon endroit ses cartes selon la couleur. Concernant les 5 autres groupes, aucun n'a réussi à se mettre d'accord, chacun voulant faire à sa façon : « *Moi je fais la couleur !* », « *Le mieux c'est la forme avec les triangles et tout* », « *Moi je trie la quantité vous faites ce que vous voulez vous mais me recopiez pas !* ». À aucun moment ils n'ont pensé à se mettre d'accord sur comment faire.
 - L'entraide ne semble pas très présente au sein des groupes de couleur même quand l'enseignant essaye de la mobiliser comme lors de cette activité. Cela rejoint les observations effectuées précédemment.
- Culture scolaire / règles de vie de la classe :
 - Les élèves font référence aux règles de vie de la classe à plusieurs reprises : « *Chut ! On doit pas parler quand on travaille ! Regarde là sur la photo on travaille sans faire de bruit et tu le sais en plus !* », « *On doit lever le doigt et attendre que maîtresse nous ait dit de parler toi t'as pas attendu c'est pas bien !* ».
 - Les élèves ont vraiment bien intégré les règles, ils les connaissent mais ne les respectent pas toutes tout le temps d'où le fait des rappels à l'ordre avec référence à l'affiche des règles.

- Culture familiale :
 - Discussion avec la maman de Lucie : « *Elle est pareille à la maison, elle nous écoute jamais mais bon c'est pire si on la contrarie alors on laisse passer.* », « *Elle est toujours toujours toujours dans la confrontation.* ».
 - Lucie a été méchante avec ses camarades encore une fois : elle a tapé un camarade dans la cour de récréation le matin et l'après-midi elle en a insulté un autre. Lors de l'accueil elle s'est accaparée tous les accessoires de la dinette ce qui a provoqué une dispute avec ses camarades qui jouaient aussi à la dinette.
 - Coralie met en doute la parole de l'enseignant : « *Tu es sûre maîtresse que c'est ça ?* », « *Je crois que tu te trompes moi* », « *à ta place maîtresse je ferai comme ça* »
 - Certains élèves se sont plaints de Lali car elle décidait tout dans la cour de récréation : « *c'est elle qui choisit tout j'en ai marre* », « *elle veut pas que je joue avec elles* », « *elle croit que c'est elle qui commande c'est nul* ».
 - Lali a également eu les paroles suivantes envers l'enseignant quand elle expliquait un mot de vocabulaire dans un livre que Lali avait amené : « *ma maman dit que c'est moi qui ai raison* », « *c'est faux ce que tu dis* ».

- Le genre :
 - Pour le chant, il a fallu faire deux équipes pour faire un effet de question-réponse : les garçons se sont mis tous ensemble et les filles toutes ensemble.
 - Lors de l'activité lutte : l'enseignant titulaire est passé dans la salle de motricité et a dit aux garçons qu'ils étaient forts comme des garçons.
 - Dans la cour de récréation les filles m'ont dit : « *les garçons ils jouent à leurs jeux de garçons trop nuls* ».

- Le handicap :
 - Rémi est assis à côté de Coralie sur les bancs du regroupement et il lui a touché les cheveux avec insistance. Coralie n'a pas apprécié : « *Maîtresse Rémi m'embête il arrête pas de me toucher les cheveux j'aime pas et il veut pas arrêter* ».
 - Lors du regroupement de fin de matinée, Rémi a essayé de s'exprimer sur l'histoire qu'on venait de lire, on ne comprenait pas ce qu'il disait, les camarades se sont moqués de lui : « *On comprend rien du tout* », « *Il parle*

comme un bébé ! », « Faut qu'il retourne en petite section ! ». Tout cela en rigolant bien fort.

- Rémi a pleuré l'après-midi car personne ne voulait jouer avec lui lors de la récréation et lors de l'activité lutte en suivant il a refusé de participer et est resté collé à son AVS sur un banc en expliquant : « *je veux pas jouer avec eux ils sont méchants* ».

Annexe n°3 : Compte rendu du carnet de terrain du jeudi 21 mars 2019.

- **Organisation spatiale :**

- À ce jour, les maternelles et les élémentaires ne se sont toujours pas côtoyés une seule fois dans l'espace de l'école.

- **Organisation temporelle :**

- Lors des rituels du matin, toujours la même chose : les élèves ne s'écoutent pas vraiment. Pour la devinette, toujours les mêmes comportements sont observés avec les mêmes paroles prononcées : « *Je l'ai dit en premier alors c'est moi qui ait raison !* », « *C'est mon idée pas la tienne !* », « *Mais t'es nul c'est pas possible !* », « *Tu dis n'importe quoi !* », « *T'as faux c'est pas ça !* ». Cette activité qui doit normalement se réussir en groupe-classe se transforme toujours en une sorte de « compétition » à celui qui trouvera la réponse.
- Lors de l'éducation musicale l'après-midi qui se déroule en groupe entier, les élèves étaient par groupe de 8 élèves pour inventer et produire des rythmes dynamiques en utilisant leur voix, puis ils devaient le montrer à toute la classe pour partager et échanger les productions. Les élèves ont fait preuve de compétition, voulant chacun être le meilleur, par groupe mais aussi individuellement : « *C'est nous les plus fort !* », « *On a gagné c'est mieux nous !* ». Eléonore a particulièrement été méchante envers Lali : « *Tu sais pas faire, c'est horrible t'es trop nulle !* », « *Tu sais pas faire de toute façon !* ». Lali s'est mise à pleurer suite à ces paroles.
- La cohésion du groupe-classe n'a été observée à aucun moment de la journée.
- Au sein des groupes de couleur les élèves ne s'écoutent toujours pas entre eux, ils ne se sentent pas concernés quand l'enseignant interroge un de leurs camarades et ne l'aident en aucun cas, ne sachant même pas quelle question a

été posée, comme d'habitude : « *Je sais pas c'est quoi la question* », « *Je sais pas ce qu'il faut répondre j'ai pas écouté* ».

- Les groupes de couleur ne présentent encore aucune entraide en tant que groupe entier, seul quelques binômes en font preuve : Adamien/Archibald, Noam/Léo, Noémie/Liane.
- Adamien et Archibald se mettent toujours à côté lors des ateliers en groupe de couleur et s'entraident toujours entre eux. Archibald ne se souvenait plus du nom du cylindre et Adamien lui a glissé la réponse à l'oreille pour l'aider et Archibald lui a souri en retour. Adamien a réussi à dire tous les noms des solides et Archibald lui a dit « *C'est bien Adamien !* » en lui secouant le bras avec un grand sourire.
- Culture scolaire / règles de vie de la classe :
 - Toujours des rappels à l'affiche quand un élève ne respecte pas les règles. Lors de la devinette du matin, lorsqu'un élève a dit une réponse sans lever le doigt et qu'il a répété quelque chose qui avait déjà été proposé, il s'est fait reprendre par un de ses camarades : « *On l'a déjà dit t'as pas écouté et t'as pas levé le doigt c'est pas bien !* ».
- Culture familiale :
 - Lucie a pleuré car personne n'a voulu jouer avec elle à la récréation du matin. Ses camarades ont dit qu'ils ne voulaient pas jouer avec elle car elle disait des choses méchantes : « *tu es nul* », « *tu es pas beau* », « *t'as pas d'amis* ». L'après-midi, elle les a pincé et les a bousculé, soit disant juste pour jouer avec eux selon ses propos.
 - Coralie a énervé ses camarades en décidant de tout lors de la production d'un rythme en groupe, elle voulait que tout le monde fasse comme elle : « *il faut faire comme je dis car j'ai raison* ».
- Le genre :
 - Dans la cour de récréation, une fille a voulu jouer au football avec les garçons et ils ont refusé car elle n'était pas assez forte.
 - Noam est venue me voir tout triste car les garçons se sont moqués de lui parce qu'il aime bien le rose.
 - Débat dans la classe sur le fait que les garçons peuvent aimer le rose et les filles le bleu : au début tout le monde a rigolé et fait des « bah ! » puis certains

ont admis que c'était possible mais d'autres sont restés sur leur ressenti en disant que c'était « bizarre ».

- Le handicap :

- Lors de l'activité de danse, il fallait danser par deux, Rémi s'est retrouvé tout seul comme la semaine dernière et n'a pas voulu dansé avec ses camarades mais avec son AVS.
- Léo s'est rangé pour la première fois avec Rémi parce que c'était à son tour d'avoir le ballon pour aller en récréation.
- Lors de la récréation, Rémi s'est retrouvé sans vélos car il a donné le sien à un camarade qui le voulait pour faire la course avec les autres alors que lui-même avait été rejeté de la course car les autres ne voulaient pas de lui.